



OTILIA CLIPA
(COORD.)

EDUCAȚIE TIMPURIE

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR PROFESIONALE, LEADERSHIP ȘI DIGITALIZARE



EDUCAȚIE ȘI FORMARE

Finanțarea acestui volum a fost realizată
prin proiectul nr. 258/GP/28.04.2025 derulat de către
Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava.

OTILIA CLIPA
(COORDONATOR)

EDUCAȚIE TIMPURIE

**DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR PROFESIONALE,
LEADERSHIP ȘI DIGITALIZARE**

TREI

Editori:
SILVIU DRAGOMIR
MAGDALENA MĂRCULESCU
VASILE DEM. ZAMFIRESCU

Design și ilustrație copertă:
FABER STUDIO (Adelina Butnaru)

Director producție:
CRISTIAN CLAUDIU COBAN

Dtp:
CRENGUȚA RONTEA

Corectură:
ADINA PREDA
IRINA MUȘĂTOIU

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 (Print): 978-606-40-3019-1
ISBN (PDF): 978-606-40-3203-4

Cuprins

I. Politici educaționale și formare profesională pentru educația timpurie

11	1.	Educația timpurie în context global și național. De la paradigma educației în familie, la construcția instituțională și politicile educaționale contemporane (Cristina Mangiurea)
30	2.	Managementul formării cadrelor didactice în educația timpurie: diagnoză tematică și direcții strategice (Maria-Doina Schipor, Otilia Clipa)
48	3.	Profesionalizarea carierei didactice în educația timpurie: provocări actuale, tendințe și orientări emergente în formarea cadrelor didactice (Mirela-Cristina Negreanu)
74	4.	Mentorat și dezvoltare profesională în educația timpurie: perspective, provocări și abordări practice (Adina Glava)
96	5.	Cum pot specialiștii în educația timpurie să învețe din propriile practici? Predarea de calitate cu sprijinul instrumentului de observare la clasă Teach ECE (Alina Sava, Anca Nedelcu, Smaranda Gliga)
111	6.	Formarea profesorilor pentru educația timpurie — de la politici publice la acțiuni pedagogice (Sofia Loredana Tudor, Marius Claudiu Langa, Ionuț Marius Bulgaru, Adriana Nicoleta Lazăr)
120	7.	Formarea profesioniștilor pentru o educație timpurie incluzivă și echitabilă pentru toți (Andra-Maria Jurca)
133	8.	Educația și îngrijirea timpurie — între compensarea vulnerabilității și asigurarea echității. O analiză a politicilor care facilitează accesul și participarea la educația de masă (Alina Raluca Turculeț)
152	9.	Dimensiunile stării de bine la specialiștii în educație timpurie. O analiză din perspectivă organizațională (Tania Maria Colniceanu, Simona Cotorobai, Lucian Ciolan)
166	10.	Constructul multidimensional al eficacității educaționale a profesorului de educație timpurie (Sofia Loredana Tudor, Marius Claudiu Langa, Ionuț Marius Bulgaru, Adriana Nicoleta Lazăr)

- 176 11. **Relația dintre stresul profesional, autoeficacitatea personală și rețelele de sprijin social în educația timpurie** (Marina Roxana Crețu, Rodica Gabriela Enache)
- 189 12. **Practicianul reflexiv în educația timpurie** (Paul Lungeanu)

II. Leadership în educația timpurie

- 211 1. **Leadership transformațional în educație timpurie. Rolul managerului în crearea unui climat educațional de calitate** (Oana Bobic)
- 221 2. **Liderul ca promotor al schimbării în educația timpurie. Aspecte teoretice și aplicative** (Ana-Maria Aurelia Petrescu, Ileana-Corina Moraru)
- 243 3. **Leadership și managementul stresului în educația timpurie** (Violeta Nicoleta Simion)
- 261 4. **Management, leadership și calitate în educație timpurie** (Viorica Preda, Rodica Brănișteanu)
- 278 5. **Managementul calității în educația timpurie** (Laura Elena Ciolan, Daniela Mihaela Florescu)
- 291 6. **Motivația intrinsecă și controlul personal în leadershipul digital în educația timpurie** (Alina Roman, Evelina Balaș, Regis Roman)

III. Tehnologie și educație timpurie

- 309 1. **Dimensiuni ale învățării digitale în educația timpurie: obstacole și oportunități** (Maria Magdalena Stan)
- 320 2. **Dezvoltarea profesională pentru competențe digitale în educația timpurie: tendințe, provocări și bune practici** (Diana-Sînziana Duca)
- 334 3. **Competențe digitale, agenție personală și responsabilitate etică în integrarea inteligenței artificiale în procesul didactic din educația timpurie** (Dana Rad, Anca Egerău, Gavril Rad)
- 350 4. **Inteligența artificială în educația timpurie: între inovație digitală și responsabilitate etică** (Sonia Ignat, Dana Rad, Tiberiu Dughî)
- 364 5. **Reflecții asupra necesității competențelor digitale ale cadrelor didactice din educația timpurie** (Camelia Stăiculescu)
- 404 6. **Integrarea tehnologiilor digitale în educația preșcolară — provocări și oportunități** (Luminița Mihaela Drăghicescu, Ioana Stăncescu)
- 435 7. **Rolul familiei în dezvoltarea obiceiurilor digitale sănătoase în perioada timpurie. elemente-cheie în consilierea cu părinții** (Anitha-Teodora Tața)
- 448 8. **Riscuri și bune practici în accesul (ante)preșcolarilor la tehnologiile digitale** (Ana-Maria Andrei)
- 462 9. **Realitatea virtuală și dezvoltarea limbajului în primii ani de viață. Cercetări, beneficii, provocări** (Cristina Mihaela Zafir, Liliana Stan)

- 480 **10. Influența jocului digital vs. jocul tradițional asupra funcțiilor executive și a creativității la preșcolari** (Simona Cotorobai, Tania Maria Colniceanu, Lucian Ciolan)
- 496 **11. Copilul digital: dileme și oportunități ale integrării tehnologiei în educația timpurie** (Monica Turturean)
- 519 **12. Echilibrul digital în educația timpurie: între rezultate științifice și soluții de zi cu zi** (Mihaela Stîngu)
- 532 **13. Digitalul la început de drum: tehnologii emergente în educația timpurie** (Laura Elena Ciolan, Andreea Vișan)
- 546 **14. Educație timpurie digitală. Integrarea tehnologiei în educația timpurie. Riscuri, avantaje și exemple de bune practici** (Elena Ichim, Ionela Bogdan, Alexandru-Ionuț Șiean)
- 601 **15. Efectele utilizării realității augmentate și virtuale asupra dezvoltării cognitive și sociale a preșcolarilor** (Daniela Boboceă, Simona Marin, Rodica Țocu)

I

Politici educaționale și formare profesională
pentru educația timpurie

Educația timpurie în context global și național. De la paradigma educației în familie, la construcția instituțională și politicile educaționale contemporane

Prof. asoc. drd. Cristina Mangiurea
(Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, consilier MEC)

Educația în primii ani de viață — de la educația din familie la educație structurată

De-a lungul istoriei, educația și îngrijirea copilului mic a trecut prin transformări profunde, evoluând de la forme rudimentare de supraveghere la sisteme educaționale complexe, centrate pe dezvoltarea holistică. Totodată, conceptul de educație timpurie a cunoscut o întreagă serie de interpretări, influențate atât de contribuțiile specialiștilor în psihologie, pedagogie și științele sociale, cât și de inițiativele europene și internaționale privind drepturile copilului. În acest context, analiza evoluției istorice a teoriilor și practicilor educaționale reprezintă un fundament esențial pentru înțelegerea și definirea educației timpurii în forma sa actuală.

Deschiderea către un sistem educațional formal pentru copiii cu vârste de până la 6 ani a început în prima jumătate a secolului al XIX-lea, fiind marcată de inițiativele inovatoare ale lui Robert Owen și Friedrich Fröbel.

În 1816, Robert Owen, cunoscut ca un socialist utopist britanic, a fondat Noul Institut pentru Instruirea Caracterului, destinat copiilor angajaților din fabricile pe care le deținea. Conceptul educațional era fundamentat pe convingerea lui Owen că circumstanțele la care este expus un individ conduce la formarea caracterului acestuia (Donnachie, 2014). Instituția pe care o coordona în mod direct era structurată în două secțiuni: una dedicată copiilor cu vârste între 1 și 3 ani, cealaltă celor între 3 și 6 ani. Acest model este recunoscut ca unul dintre cele mai timpurii exemple de educație formală pentru copiii foarte mici, oferind activități educative, jocuri, exerciții fizice și excursii, cu un accent deosebit pe dezvoltarea socială și intuitivă.

12 Inițiativa sa sparge dogmele vremurilor, conform cărora educația era un privilegiu al claselor sociale superioare, adresată mai ales băieților. Extinderea accesului la educație era privită ca o amenințare la orânduielile sociale existente, în care norma religioasă reprezenta o formă de dominare a maseilor populare.

Mai târziu, Friedrich Froebel, recunoscut ca un pionier al educației timpurii, este cel care a introdus ideea de grădiniță (1837) — un spațiu dedicat învățării structurate pentru copiii de vârstă mică. *Kindergarten* — *Grădina de copii* nu era doar un loc de supraveghere pentru copii, ci un spațiu dedicat dezvoltării cognitive, emoționale și sociale, prin joc, explorare și încurajarea exprimării creativității, subliniind rolul esențial pe care jocul îl are în procesul de învățare din primii ani de viață (Kamerman, 2007; Male & Palaiologou, 2016). De asemenea, o altă idee fundamentală a teoriei sale este că fiecare copil este unic și are nevoi individuale, conturându-se pentru prima dată viziunea unui demers educațional orientat către copil (Manning, 2005).

Înainte de Owen și Froebel, educația din primii ani de viață era, în mare parte, nestructurată, bazată pe instrucție, obediență, disciplină și memorare, în care religia și normele specifice erau centrale, iar formele în care se realiza acest tip de educație variaau foarte mult, în funcție de contextele culturale și sociale (Kamerman, 2000, 2007). De cele mai multe ori, educația pentru copiii mici era informală și se realiza în cadrul familiei. Părinții, membrii familiei erau principalii educatori, fiind cei responsabili pentru formarea și dezvoltarea abilităților de bază și transmiterea de valori morale, prin activități zilnice și instruire religioasă. Educația instituționalizată se regăsea sub forma școlilor și orfelinatelor de caritate. Organizate în general pe lângă așezăminte religioase, aceste instituții ofereau copiilor proveniți din medii sărace îngrijire și educație de bază, nestructurată.

Pentru a înțelege conceptul actual de educație timpurie, este necesar să analizăm parcursul istoric al teoriilor și viziunilor pedagogice care l-au modelat. În această succesiune, Friedrich Froebel ocupă un loc esențial, marcând o schimbare profundă prin introducerea grădiniței și prin recunoașterea jocului ca formă fundamentală de învățare. De la ideile inițiale ale lui Locke și Rousseau, până la dezvoltările ulterioare propuse de Montessori, Piaget și Vygotsky, Froebel se evidențiază ca un punct de cotitură, catalizator al unei abordări centrate pe copil și pe dezvoltarea sa holistică (Kamerman, 2000, 2007). Tabelul următor reflectă această evoluție, fără a avea pretenția unei liste exhaustive, ilustrând o viziune asupra influențelor reciproce și continuității ideilor care stau la baza educației timpurii contemporane.

Numele filosofului/ teoreticianului	Idei fundamentale care au contribuit la dezvoltarea conceptului de educație timpurie	Relația cu teoriile lui Froebel
John Locke (1632–1704)	Teoria <i>tabula rasa</i> , educația prin experiență, formarea caracterului	Froebel a preluat indirect idei despre învățare în urma experienței
Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)	Educația trebuie să respecte ritmul natural al copilului	Froebel a fost inspirat de ideile sale, precum importanța autonomiei și explorării în copilărie
Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)	Educație centrată pe nevoile copilului, învățare prin activitate	Froebel a studiat direct cu el în Elveția; a avut o influență majoră asupra viziunii sale
Friedrich Froebel (1782–1852)	Fondatorul grădiniței, jocul ca metodă educativă, abordare holistică	Influențat de teoriile lui Pestalozzi și Rousseau
Maria Montessori (1870–1952)	Autoeducație, libertate, materiale didactice specifice	A preluat și adaptat idei froebeliene, precum mediu structurat și materiale educative specifice
Jean Piaget (1896–1980)	Stadii cognitive ale dezvoltării, învățare prin explorare	A validat științific principiile lui Froebel: importanța jocului și explorării în primii ani de viață
Lev Vygotsky (1896–1934)	Învățare prin interacțiune socială, zona proximală de dezvoltare	A extins idei compatibile cu cele ale lui Froebel, cum ar fi învățare prin interacțiune directă și prin colaborare
John Bowlby (1907–1990)	Teoria atașamentului, importanța relațiilor afective	A consolidat ideea de mediu afectiv în educație

Contribuția lui Friedrich Froebel la educație și dezvoltare din primii ani de viață este revoluționară, nu numai din perspectiva fundamentării unei instituții de învățare (Kindergarten) în care copiii să beneficieze de educație, ci și ca urmare a transformării fundamentale a modului în care copiii mici erau educați și îngrijiți (Cooper *et al.*, 2022; Flemig & McNair, 2022; Male & Palaiologou, 2016). Totodată, grădinița de copii ca instituție de educație pentru aceștia se regăsește și în zilele noastre, fapt care atestă validitatea viziunii sale în context contemporan.

Observăm că evoluția formelor de educație și îngrijire din primii ani de viață reflectă o tranziție semnificativă de la modele autoritare și informale, către paradigme pedagogice orientate către nevoile copilului, care este investit cu încrederea că poate fi activ în propriul proces de dezvoltare.

Programe de educație și îngrijire timpurie — o viziune istorică

Preocupările pentru domeniul educației și grijii pentru dezvoltare în primii ani de viață au devenit tot mai pregnante o dată cu stabilirea conexiunilor între parcursul primilor ani de viață și impactul asupra adultului, a societății, inclusiv asupra sectorului economic. Ca o dovadă a recunoașterii consecințelor educației și îngrijirii din primii ani de viață asupra dezvoltării individului și, implicit, a societății, de către specialiști din științele economice, este și declarația lui Robert W. Fogel „...o mare parte din capacitatea de succes în viață depinde de calitatea îngrijirii prenatale a mamelor, de adecvarea nutrițională în timpul sarcinii și de îngrijirea fiziologică și spirituală a copiilor în copilăria timpurie. Nu numai că se pune baza fiziologică pentru o sănătate bună în acești primi ani, dar acele valori esențiale care au beneficii atât de mari pe piețele competitive ale muncii sunt transmise și de la părinți la copii. Aceste transferuri includ active critice, precum stima de sine, etica muncii și simțul disciplinei, conștientizarea tradițiilor familiale și a comunității din care faci parte, o viziune a oportunităților și o sete de cunoaștere” [Robert W. Fogel, laureat al Premiului Nobel în Științe economice, 1993, în (Evans *et al.*, 2000)]

Totodată, serviciile de educație și îngrijire a copiilor au devenit o nevoie socială tot mai mare, ca urmare a progresului economic, extinderii pieței de muncă și integrării în câmpul muncii a femeilor, concomitent cu nevoia de atenuare a discrepanțelor sociale (Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion — European Commission, 2022).

Un exemplu-reper în ceea ce privește începuturile programelor destinate îngrijirii și educației timpurii este programul *Head Start* care a fost inițiat în 1965, în Statele Unite ale Americii, ca parte a „Războiului împotriva sărăciei” al președintelui L.B. Johnson (Currie, 2001; Kawarazaki, 2023). Programul a fost conceput pentru a oferi copiilor defavorizați abilitățile necesare pentru a începe școala, în scopul eliminării discrepanțelor dintre copiii proveniți din medii sociale diferite (Currie, 2001). Scopul principal al *Head Start* a fost de a îmbunătăți dezvoltarea cognitivă, socială și emoțională a copiilor din familii cu venituri mici, asigurându-se că sunt pregătiți să învețe atunci când intră la școală. Tot în cadrul acestui program apare ideea abordării integrate a dezvoltării în primii ani de viață, pe lângă pregătirea pentru școală, fiind incluse și alte servicii, cum ar fi îngrijire medicală preventivă, mese hrănitoare și îngrijire de calitate a copiilor. Cercetările ulterioare (Cadima *et al.*, 2020; Kawarazaki, 2023) au arătat că participanții la *Head Start* au înregistrat rezultate pozitive în ceea ce privește abilitățile

cognitive, programul având un impact semnificativ asupra adaptării la mediul școlar a copiilor proveniți din medii dezavantajate economic.

Cercetările din domeniul educației indică faptul că programe de educație timpurie, cum ar fi programele model *Carolina Abecedarian Project* și *Perry Preschool Project*, dezvoltate în SUA, au înregistrat efecte pozitive pe termen lung asupra rezultatelor școlare, ocupării forței de muncă, creșterii bunăstării și reducerii ratei criminalității, fiind evidențiată astfel importanța investiției în educația și îngrijirea din primii ani de viață (Currie, 2001; Kawarazaki, 2023).

În Europa, politicile privind educația și îngrijirea timpurie a copiilor au cunoscut o evoluție remarcabilă, trecând de la inițiative filantropice private la responsabilități publice bine definite.

Țări europene, precum Suedia și Franța, au inclus servicii de educație și îngrijire timpurie în structurile lor educaționale publice încă de la sfârșitul secolului al XVII-lea (Naumann *et al.*, 2013). De exemplu, în Franța, în anul 1887, a fost adoptat primul curriculum pentru învățământul preșcolar, iar la începutul secolului al XX-lea, personalului din grădinițe (*ecolle maternelle*) i-a fost atribuit statutul de profesor (Naumann *et al.*, 2013). Regiunile nordice, în special Suedia, au fost la vârful inovației în ceea ce privește oferirea unor servicii de educație comprehensive (Currie, 2001; Naumann *et al.*, 2013), acordând o importanță deosebită atât asigurării îngrijirii corespunzătoare, cât și facilitării procesului educativ.

Marea Britanie se remarcă printr-o istorie distinctă în ceea ce privește educația timpurie, fiind susținută prin legislație semnificativă și rapoarte cheie (Currie, 2001; Kamerman, 2007; Male & Palaiologou, 2016), cum ar fi *Legea educației* din 1870, care a pus bazele pentru educația obligatorie, și *Raportul Plowden* din 1967, unde a fost subliniată importanța educației centrate pe copil și necesitatea creării de creșe. Pe parcursul secolului al XX-lea, Marea Britanie a avut inițiative la nivel structural și în ceea ce privește finanțarea (Male & Palaiologou, 2016), menite să extindă educația și îngrijirea copiilor, cum ar fi înființarea de grupuri de joacă în anii '60 și implementarea Strategiei Naționale de Îngrijire a Copiilor, în 1998. De asemenea, Guvernul laburist din 1997 a adus schimbări semnificative, inclusiv înlocuirea schemei de vouchere cu bursa pentru educație și lansarea programului *Sure Start* (Currie, 2001; Male & Palaiologou, 2016), menit să sprijine copiii din zonele defavorizate. Debutul programului *Early Years Foundation Stage* (EYFS), în 2008, a reprezentat un moment crucial, oferind un cadru comprehensiv pentru dezvoltarea, învățarea și îngrijirea copiilor de la naștere până la vârsta de cinci ani.

După înființarea primei grădinițe (Froebel, 1837), Germania a făcut progrese semnificative în dezvoltarea politicilor și serviciilor de educație și

16 îngrijire timpurie (Male & Palaologou, 2016). După cel de-Al Doilea Război Mondial, a acordat o atenție deosebită reconstruirii sistemului educațional, inclusiv în ceea ce privește educația timpurie (Currie, 2001; Male & Palaologou, 2016), inițiativele concentrându-se pe extinderea accesului prin intermediul unor măsuri legislative variate, precum introducerea *Legii privind extinderea îngrijirii de zi* (OECD, 2024, 2025) (*Tagesbetreuungsbaugesetz*, în 1996), care a vizat sporirea disponibilității serviciilor de îngrijire a copiilor. De asemenea, adoptarea *Legii privind promovarea copilului* (*Kinderförderungsgesetz*, în 2005), care prevede asigurarea drepturilor legale privind locurile din creșă și grădiniță, a fost crucială în configurarea peisajului actual al educației și îngrijirii timpurii a copiilor din Germania.

În Italia, evoluția programelor privind educația și îngrijirea în primii ani de viață transferă responsabilitatea de la instituțiile caritabile, coordonate preponderent de biserică, de la începutul secolului al XIX-lea, către responsabilitatea publică, la mijlocul secolului al XX-lea, după cel de-Al Doilea Război Mondial (Kamerman, 2000), perioadă care înregistrează o recunoaștere din ce în ce mai mare a scopurilor educaționale și de socializare aferente programelor de educație timpurie, cu adresabilitate în special pentru copiii cu vârsta între 3 și 6 ani. De asemenea, se înregistrează o extindere a serviciilor la nivelul beneficiarilor, trecându-se de la cuprinderea copiilor săraci, defavorizați și adesea abandonați, către toți copiii de vârstă preșcolară (Kamerman, 2000). Inițiativele legislative din perioada 1960–1970 atribuie guvernului național și Ministerului Educației roluri majore în finanțarea, înființarea și funcționarea grădinițelor pentru toți copiii de 3–6 ani, specificând accesul ca un drept și transferul responsabilității pentru serviciile de îngrijire a copiilor cu vârsta sub 3 ani de la nivel regional și local la nivel național (Kamerman, 2000, 2007).

În general, evoluția istorică a educației și îngrijirii timpurii reflectă o conștientizare a importanței fundamentale pe care o are în sprijinirea creșterii și dezvoltării armonioase a copilului, îmbunătățirea performanțelor școlare și în acordarea unui sprijin esențial familiilor active (Kamerman, 2007). La nivel mondial, traiectoria educației și îngrijirii timpurii este corelată cu dezvoltarea unei viziuni integrate asupra serviciilor de îngrijire și de educație, reflectată în recunoașterea necesității completării componentei de educație cu servicii complementare, respectiv îngrijire, nutriție, sănătate, protecție. În acest sens, implicarea guvernelor și a factorilor de decizie, precum și a forurilor strategice, conduce la implementarea unor strategii specifice în domeniul educației și îngrijirii timpurii (Campbell-Barr & Bogatić, 2017; UNESCO & UNICEF, 2024).

Foruri, organizații și evenimente-reper care au contribuit la transformări ale politicilor europene și mondiale, cu impact asupra educației și îngrijirii timpurii din România

Educația din primii ani de viață a suferit transformări semnificative de-a lungul deceniilor, atât în ceea ce privește termenul agreat, cât și din perspectiva obiectivelor, determinate de strategii și inițiative europene și internaționale, stabilite și în urma unor summit-uri, conferințe sau acorduri care au adus laolaltă specialiști din educație și domenii convergente, alături de decidenți la nivel național, european și internațional.

Inițiative care au condus la configurarea politicilor la nivel mondial

Declarația Mondială privind Educația pentru Toți (UNESCO, 1990), adoptată la Conferința de la Jomtien, din 1990, subliniază legătura crucială dintre educația din primii ani de viață și dezvoltarea pe tot parcursul vieții. Documentul, agreat la nivel mondial, evidențiază că *învățarea* începe de la naștere, subliniind importanța educației și îngrijirii în primii ani de viață, esențială pentru dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a copilului, punând bazele învățării și dezvoltării viitoare. De altfel, în cuprinsul actului apare și prima agreată internațională oficială asupra intervalului corespunzător educației primilor ani, respectiv de la naștere până la intrarea în școală, fiind utilizată sintagma „dezvoltarea timpurie a copilului”, incluzând în sfera sa educația, protecția și sănătatea. Acest fapt a condus la un nou discurs în politicile privind copilul mic, printr-o abordare convergentă a domeniului social, educațional, sanitar (sănătate și nutriție). De asemenea, Declarația de la Jomtien face legătura între investiția în dezvoltarea timpurie a copilului și rezultatele pe termen lung, atât la nivelul individului, care are șanse mai mari și mai bune de inserare pe piața forței de muncă, cât și la nivel de societate, prin creșterea nivelului de trai.

Conferința mondială Acces și calitate, organizată de UNESCO în anul 1994, la Salamanca, are în vedere obiectivele educației incluzive, fiind promovată *Școala pentru toți*, ca o conștientizare a nevoii de schimbări fundamentale de politici în domeniul educației incluzive. În cadrul conferinței sunt promovate drepturile tuturor copiilor, inclusiv dreptul la educație pentru copiii cu nevoi speciale. Ca urmare a consensului global, a fost semnată o declarație prin care este stabilită conexiunea educație incluzivă — dezvoltare timpurie — educație pentru toți, fiind evidențiate scopul și obiectivele comune, precum și necesitatea individualizării instruirii și formării de la cele mai mici vârste. Totodată, documentul subliniază rolul

18 important al familiei și al comunității în acest proces (Păun *et al.*, 2019; Vrăsmaș *et al.*, 2021).

Summit-ul Mileniului organizat de ONU (Organizația Națiunilor Unite), la New York, în anul 2000, a avut ca rezultat adoptarea *Declarației Mileniului a Națiunilor Unite* (United Nation, 2000), care a stabilit opt obiective și ținte menite să îmbunătățească dezvoltarea globală, cu consecințe importante pentru dezvoltarea timpurie a copiilor. Astfel, obiectivele de dezvoltare globală (MDGs — *Millennium Development Goals*) (United Nation, 2000), stabilite în cadrul summit-ului, includeau obligativitatea ca până în 2015 să fie generalizat, la nivel mondial, învățământul primar. Acest obiectiv a subliniat importanța asigurării unei educații de calitate pentru toți copiii, inclusiv în dezvoltarea timpurie, fiind întărit astfel angajamentul față de obiectivele *Educației pentru Toți* (EPT), stabilite la *Conferința Mondială privind Educația pentru Toți* din Jomtien.

În urma summit-ului, **Forumul Mondial al Educației** de la Dakar, Senegal, din aprilie 2000, a fost adoptat *Cadrul de acțiune de la Dakar* (UNESCO, 2000), cu acțiuni specifice pentru atingerea obiectivelor EPT până în 2015, inclusiv îmbunătățirea accesului la servicii de susținere a dezvoltării timpurii și a calității acestora.

În 2015, în urma raportului privind implementarea și nivelul de atingere a obiectivelor de dezvoltare globală MDGs, a fost adoptată *Agenda 2030 pentru Dezvoltare Sustenabilă* (*Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, Department of Economic and Social Affairs, 2015) care stabilește un număr de 17 ținte strategice pentru dezvoltarea sustenabilă a lumii (SDGs). A patra țintă strategică inclusă în acest document de referință mondială este dedicată educației, fiind accentuată nevoia de educație incluzivă, echitabilă și de calitate pentru toți. Unul dintre obiectivele privind domeniul educației, incluse în *Agenda 2030*, supranumită *Call for Action*, urmărește asigurarea unei educații incluzive și de calitate pentru toți, inclusiv prin asigurarea accesului la „o dezvoltare și îngrijire timpurie de calitate și educație preșcolară”.

Observăm că în formularea obiectivelor din *Agenda 2030 — Call for Action*, terminologia utilizată pentru educația și dezvoltarea de dinainte de învățământul primar include sintagma „dezvoltare și îngrijire timpurie” (*early childhood development and care*), pentru perioada cuprinsă între naștere și vârsta de 3 ani, și sintagma „educație preșcolară” (*pre-primary education*), pentru perioada cuprinsă între vârsta de 3 ani și momentul intrării în învățământul primar. Deși importanța primilor ani de viață este recunoscută prin includerea specifică a acestei perioade în obiectivele formulate, viziunea, cel puțin în ceea ce privește denumirile utilizate, este

fragmentată, astfel că în primii trei ani se pune accent pe îngrijirea pentru dezvoltarea copilului, componenta educativă fiind precis indicată în perioada de la 3 ani până la intrarea în învățământul primar.

Pornind de la țințele asumate în 2015 prin *Agenda 2030*, o serie de evenimente-reper au fost organizate la nivel mondial, aducând în prim-plan importanța accesului tuturor copiilor la servicii de calitate și incluzive privind educația și îngrijirea.

Astfel, *Conferința Mondială pentru Educație Timpurie*, organizată în 2022, de UNESCO în Uzbekistan (Tashkent), aduce în prim plan, prin intermediul *Declarației de la Tashkent* (UNESCO, 2022), o serie de angajamente de acțiune care privesc asigurarea pentru toți copiii a accesului pentru cel puțin un an înaintea intrării în învățământul primar, creșterea investiției publice pentru educația și îngrijirea timpurie și asigurarea calificării și motivarea personalului din educația și îngrijirea timpurie.

Alături de ONU și UNESCO, un alt for internațional cu un impact major în ceea ce privește modelarea politicilor mondiale este *Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică* (OCDE), care promovează politici și stabilește standarde ce urmăresc îmbunătățirea bunăstării economice și sociale a oamenilor din întreaga lume. Educația este un domeniu fundamental pentru dezvoltarea economică mondială, conform viziunii organizației, iar educația și îngrijirea timpurie este un domeniu-cheie de investiție și progres. Documentele *Starting Strong* reprezintă o serie de rapoarte ale OCDE ce a ajuns, în 2025, la ediția a VIII-a, cu raportul *Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care* (OECD, 2025).

Primul raport, *Starting Strong I* (2001), oferă țărilor partenere repere privind revizuirea și analiza politicilor din țările participante, evidențiind punctele forte, provocările, zonele de îmbunătățire identificate, precum și elemente-cheie de intervenție, cum ar fi:

- abordarea sistemică și integrată în educația și îngrijirea timpurie a copilului; asigurarea accesului la ECEC pentru toți copiii;
- necesitatea investițiilor publice substanțiale, ca parte a procesului de îmbunătățire a calității ECEC;
- formarea profesională inițială și continuă adecvată și condiții de muncă îmbunătățite pentru personalul care lucrează în domeniul educației și îngrijirii timpurii a copiilor;
- necesitatea monitorizării sistematice și colectării de date, precum și asigurarea unui cadru stabil pentru cercetare și evaluare.

Observăm că în Raportul *Starting Strong I* (OECD, 2001) apare termenul de educație și îngrijire timpurie (*Early Childhood Education and Care — ECEC*)

20 atribuit pentru intervalul de vârstă de la naștere la vârsta de intrare în învățământul primar, care este, de regulă, de 6 ani.

Demersuri europene care au stat la baza elaborării politicilor naționale în domeniul educației timpurii

Configurarea politicilor educaționale europene, inclusiv cele din domeniul educației timpurii, sunt corelate cu inițiativele internaționale.

Un document de referință în ceea ce privește evoluția educației din primii ani de viață poartă denumirea de *Obiectivele de la Barcelona* (*European Commission*, 2002). Stabilite în 2002, țintele vizau asigurarea până în 2010 de servicii de îngrijire a copiilor pentru cel puțin 90% dintre copiii cu vârsta cuprinsă între 3 ani și vârsta școlară obligatorie și cel puțin 33% dintre copiii sub 3 ani, aceste obiective fiind cruciale pentru încurajarea participării femeilor la forța de muncă și pentru obținerea unui echilibru între viața profesională și cea privată. În ceea ce privește terminologia agreată, documentul utilizează denumirea de *îngrijire a copiilor* (*childcare*), iar vârsta la care face referință este de la naștere până la vârsta școlară.

Componentei de îngrijire îi este alăturată cea a educației odată cu anul 2011, când educația și îngrijirea timpurie a copiilor (*Early Childhood Education and Care* — ECEC) devine o politică europeană. Consiliul European formulează un set de concluzii asupra educației și îngrijirii timpurii, accentuând importanța oferirii pentru toți copiii a unui start bun pentru lumea de mâine (*Council of the European Union*, 2011). Tot în acest document sunt propuse recomandări pentru a răspunde dublei provocări desprinse din rapoartele de țară. În primul rând, este subliniată importanța oferirii de „acces echitabil la educație și îngrijire pentru toți copii”, iar a doua provocare este nevoia de „servicii de calitate în educația și îngrijirea timpurie”. Este accentuată nevoia unor servicii echitabile, favorabile incluziunii, în special pentru copiii care provin din familii defavorizate din punct de vedere socio-economic, aparțin minorităților sau fac parte din familii emigrante și pentru copiii cu nevoi educaționale speciale, inclusiv cu dizabilități. Sporirea calității serviciilor de educație și îngrijire timpurie implică o finanțare eficientă, în raport cu nevoile naționale identificate, sprijinirea profesionalizării personalului din educația și îngrijirea timpurie, precum și sporirea atractivității profesiei, inclusiv prin îmbunătățirea condițiilor de muncă și creșterea prestigiului profesiei.

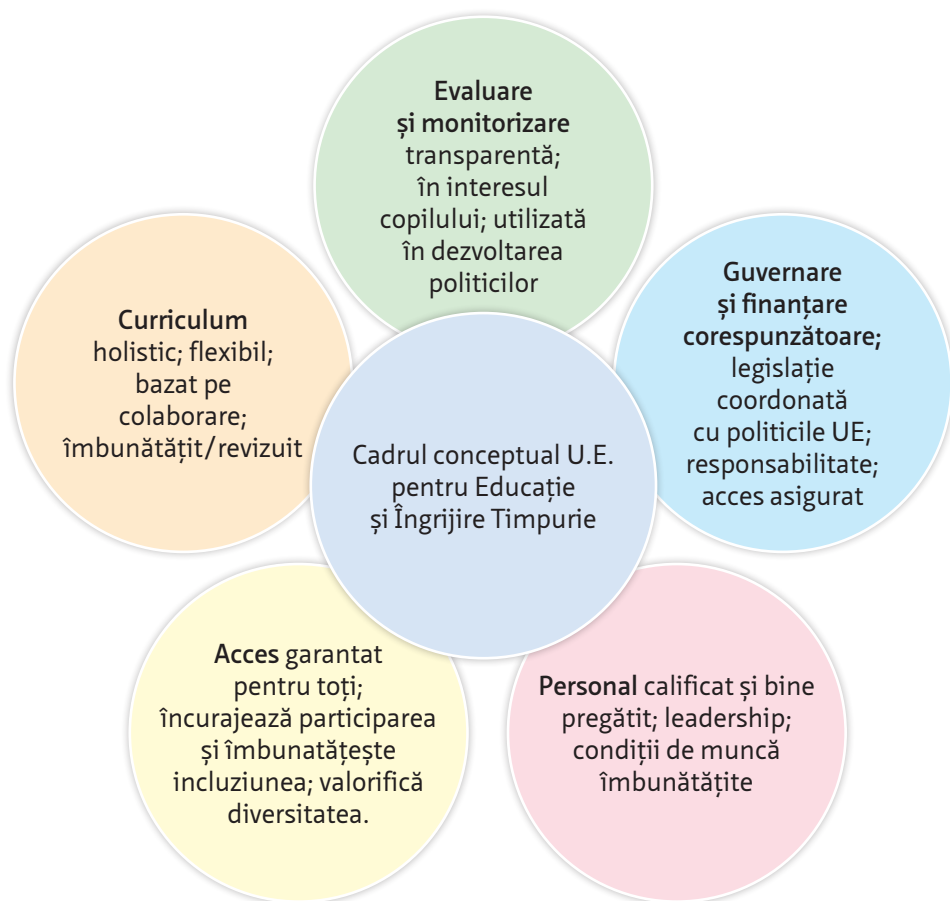


Figura 1. Cadrul conceptual pentru educație și îngrijire timpurie de calitate, adaptare după *Recomandarea Consiliul Uniunii Europene, mai 2019*

Recomandarea Consiliul Uniunii Europene din mai 2019 (Council of European Union, 2019) privind sistemele de educație și îngrijire timpurie de înaltă calitate, aprobată de miniștrii educației din statele membre ale Uniunii Europene, include 5 componente-cheie care influențează calitatea serviciilor de educație timpurie, respectiv: accesul la servicii de educație timpurie, personal calificat și condițiile de muncă, curriculum, guvernarea și finanțarea serviciilor, monitorizarea și evaluarea sistemelor. Cadrul de referință al asigurării calității în educația și îngrijirea timpurie propus în **Recomandarea Consiliul Uniunii Europene** din mai 2019 (*Council of European Union, 2019*) se regăsește încă în politicile și strategiile naționale implementate de țările europene, inclusiv în România.

Rapoarte și strategii ale forurilor europene și internaționale cu impact asupra politicilor educaționale implementate la nivel european și național

22 evidențiază că educația și îngrijirea timpurie de înaltă calitate (ECEC) are un impact semnificativ pe termen scurt și lung asupra dezvoltării adulților, investiția în educația și îngrijirea timpurie de înaltă calitate producând randamente semnificative în ceea ce privește îmbunătățirea învățării, bunăstării și a rezultatelor educaționale, sociale și de angajare ulterioare la vârsta adultă (OECD, 2024, 2025).

Evenimente-reper în dezvoltarea politicilor privind educația timpurie în România

În România, educația și îngrijirea timpurie a copiilor a suferit schimbări și evoluții semnificative în ultimele decenii, modelate de politicile europene și internaționale, reformele educaționale contemporane fiind influențate de politicile adoptate în procesul de aderare la Uniunea Europeană și OCDE, tranzițiile economice și schimbările înregistrate la nivelul societății.

Istoria educației și îngrijirii copiilor din România poate fi urmărită până la începutul secolului al XX-lea, odată cu înființarea de către *Asociația română pentru grădini de copii* a primelor grădinițe, menite să ofere îngrijire și educație de bază copiilor mici.

În timpul perioadei comuniste (1947–1989), statul a reglementat puternic învățământul preșcolar și activitatea creșelor, cu accent pe înscrierea copiilor în grădinițe și creșe, pentru a facilita creșterea participării femeilor la forța de muncă, aspect care a condus la creșterea numărului instituțiilor finanțate de stat, accentul fiind pus pe educație și îngrijire standardizate.

Schimbarea regimului politic din 1989 reprezintă punctul de plecare în dezvoltarea educației timpurii în România, proces accentuat de procesul de aderare a țării noastre la Uniunea Europeană, respectiv OCDE.

Un studiu oglindă a politicilor implementate în perioada 1990–2014 și impactul acestora în domeniul educației timpurii este *Stadiul implementării strategiei privind educația timpurie și analiza practicilor promițătoare în educația timpurie din România* (Nedelcu & Ulrich, 2015). Cartografierea inițiativelor strategice, alături de investigarea practicilor instituțiilor educaționale și organizațiilor neguvernamentale, precum și evaluarea impactului acestora asupra întregului sistem al educației timpurii evidențiază temele transversale între cadrul conceptual al strategiei și registrul operațional metodologic. Dintre acestea, enumerăm: bunăstarea copilului; drepturile și interesul copilului; echitate și incluziune; valorizarea diversității copiilor, familiilor și comunităților; abordarea integrată a domeniilor de dezvoltare; parteneriate între practicieni, părinți, comunitate; valorizarea datelor din cadrul cercetărilor, monitorizărilor și evaluărilor în deciziile strategice și pedagogice.

Analiza sintetică a inițiativelor de politici educaționale, precum și a contribuției instituțiilor de stat, organizațiilor și asociațiilor în vederea

dezvoltării sistemului de învățământ, ne ilustrează patru etape importante pe care România le-a traversat de la începutul anilor '90 și până în prezent, în ceea ce privește dezvoltarea sistemului unitar de educație timpurie, după cum urmează:

- În perioada **1990–2000**, sistemul de educație trece printr-o perioadă de schimbări și reorganizări. În anul 1995 este promulgată *Legea învățământului* (cu nr. 84), fiind prima lege post-comunistă care reglementează sistemul de educație și care trece printr-un proces de modificare și completare, până în anul 2010. Demersurile de dezvoltare a învățământului preșcolar au vizat oferirea unui cadru sigur și specializat, orientat către pregătirea copiilor pentru școală. Creșele erau subordonate Ministerului Sănătății, fiind considerate unități sanitare, nu educaționale. Sistemul de învățământ trece printr-o perioadă de armonizare a politicilor educaționale și ca urmare a începerii procesului de aderare la Uniunea Europeană.
- Între anii **2000 și 2011**, serviciile de îngrijire destinate copiilor sub 3 ani au trecut printr-un proces de restructurare, marcat de transferul responsabilității creșelor de la Ministerul Sănătății către autoritățile publice locale, conform deciziei Parlamentului României (2007). Această schimbare de guvernare a fost însoțită de o diminuare atât a numărului, cât și a calității serviciilor oferite, pe fondul unei lipse de viziune strategică la nivel local și a absenței unei coordonări metodologice adecvate. Totodată, se conturează tot mai mult perspectiva integrată asupra dezvoltării copilului în primii ani de viață. În consecință, în anul 2006 ministerul educației, în colaborare cu UNICEF, elaborează *Strategia în domeniul educației timpurii*, care atrage atenția asupra necesității unei viziuni coerente asupra dezvoltării timpurii (de la naștere până la vârsta de 6–7 ani), prin asigurarea accesului la servicii de educație de calitate. Cu toate acestea, ordinul din 2008, emis de ministerul educației privind aprobarea *Curriculumului* pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 6–7 ani promovează doar curriculumul pentru învățământul preșcolar, fără a include și nivelul antepreșcolar.
- În perioada **2011–2019** are loc inițierea reformei sistemului de educație timpurie, prin introducerea componentei educaționale în educația antepreșcolară, inclusiv ca parte a formării pe tot parcursul vieții, conform *Legii nr. 1/2011 – Legea educației naționale* (Parlamentul României, 2011) și *HG nr. 1252/2012 privind aprobarea Metodologiei de organizare și funcționare a creșelor și a altor unități de educație timpurie antepreșcolară* (Guvernul României, 2012). La nivel

de implementare a documentelor legislative, multe prevederi cu referință către educația antepreșcolară nu au putut fi aplicate, fie din comoditatea/inerția autorităților publice locale, fie din cauza reglementărilor insuficient armonizate/imposibil de armonizat ale legilor care reglementau domeniul de educație antepreșcolară și dezvoltarea acestui segment din sistemul de învățământ.

- În perioada **2019–2022** procesul de reformare a sistemului de educație timpurie continuă prin promovarea unui curriculum național unitar pentru nivelul antepreșcolar — copii de la naștere până la vârsta de 3 ani — și pentru nivel preșcolar — copii cu vârsta cuprinsă între 3 și 6 ani (*Curriculum Pentru Educație Timpurie*, 2019). Demersurile de dezvoltare a sistemului antepreșcolar, care, pe lângă argumentele științifice din domeniile neuroștiințelor și științelor educației, sunt susținute și de cercetări din registrul socio-economic, au identificat nevoi cu privire la reglementarea cadrului funcțional al sistemului. Prin urmare, au fost elaborate standardele specifice pentru autorizarea/acreditarea serviciilor de educație timpurie antepreșcolară (2020), a fost stabilit costul standard pentru nivelul antepreșcolar (2021). Totodată, în anul 2022 a fost definitivată restructurarea sistemului de creșe, prin trecerea acestora în sistemul de educație, fie prin arondare la o unitate de învățământ preșcolar, fie prin coordonarea metodologică de către inspectoratele școlare a creșelor rămase în subordonarea autorităților locale.

Arhitectura sistemului actual de educație timpurie din România, actori implicați și roluri principale

Politicile publice actuale sunt orientate spre extinderea accesului, creșterea calității serviciilor și profesionalizarea personalului implicat în educația timpurie a copiilor. *Legea nr. 198 — legea învățământului preuniversitar* (Parlamentul României, 2023), a fost elaborată având în vedere principiile și direcțiile de dezvoltare din Proiectul *România Educată* și continuă viziunea unitară asupra dezvoltării copiilor în primii ani de viață. În cadrul acestei legi, educația timpurie este compusă din:

- **educația antepreșcolară**, destinată copiilor cu vârste între 3 luni și 3 ani;
- **educația preșcolară**, adresată copiilor între 3 și 6 ani.

Conform prevederilor legii, grupele mijlocie și mare din nivelul preșcolar sunt incluse în învățământul obligatoriu, iar începând cu anul 2030, și grupa mică va deveni parte integrantă a acestuia.

Documentul legislativ pune un accent deosebit pe **incluziune și echitate**, subliniind necesitatea asigurării accesului egal la educație pentru toți copiii. Se angajează ferm în garantarea unor condiții echitabile de participare la un proces educațional de calitate, în care fiecare copil beneficiază de sprijin personalizat pentru atingerea potențialului său maxim. De asemenea, este promovat **parteneriatul educațional** cu familia, comunitatea, mediul academic și alți actori relevanți din domeniul educației, în vederea susținerii dezvoltării armonioase a copiilor.

În plus, legea consideră prioritară **formarea inițială și continuă a personalului didactic și de îngrijire**, prin actualizarea standardelor ocupaționale și lansarea programelor de licență cu specializarea *educație timpurie*. Această inițiativă marchează o schimbare semnificativă în traseul profesional al practicienilor din domeniu, separând formarea acestora de cea destinată învățământului primar.

În ceea ce privește actorii implicați și rolurile specifice, în România, Ministerul Educației are un rol esențial în organizarea și coordonarea sistemului de educație timpurie, fiind principalul actor instituțional, responsabil pentru stabilirea cadrului normativ și strategic în acest domeniu. Având în vedere atribuțiile sale, ministerul contribuie la asigurarea calității serviciilor educaționale destinate copiilor cu vârste între 3 luni și 6 ani, prin: asigurarea cadrului metodologic pentru acces echitabil în creșe și grădinițe; stabilirea unui curriculum unitar și flexibil; definirea standardelor de calitate pentru unitățile de educație timpurie; asigurarea cadrului normativ pentru încadrarea personalului; finanțarea sistemului și monitorizarea și evaluarea calității serviciilor de educație și îngrijire oferite.

La nivel teritorial, inspectoratele școlare județene sunt responsabile pentru transpunerea politicilor în practică, oferind sprijin metodologic și administrativ unităților de învățământ. Totodată, asigură încadrarea personalului și formarea continuă a acestuia și monitorizează, prin activități specifice de inspecție și control, aplicarea standardelor de calitate.

Grădinițele și creșele, ca spații de implementare directă, asigură servicii educaționale și de îngrijire integrate, adaptate nevoilor copiilor, în strânsă colaborare cu familiile și comunitatea. Tot mai mult se pune accentul pe dezvoltarea rețelelor profesionale interdisciplinare, în vederea furnizării unor servicii individualizate care să sprijine dezvoltarea copiilor, mai ales în cazul antepreșcolarilor și preșcolarilor care provin din medii vulnerabile sau manifestă cerințe educaționale speciale.

Actori și roluri principale în educația timpurie din România

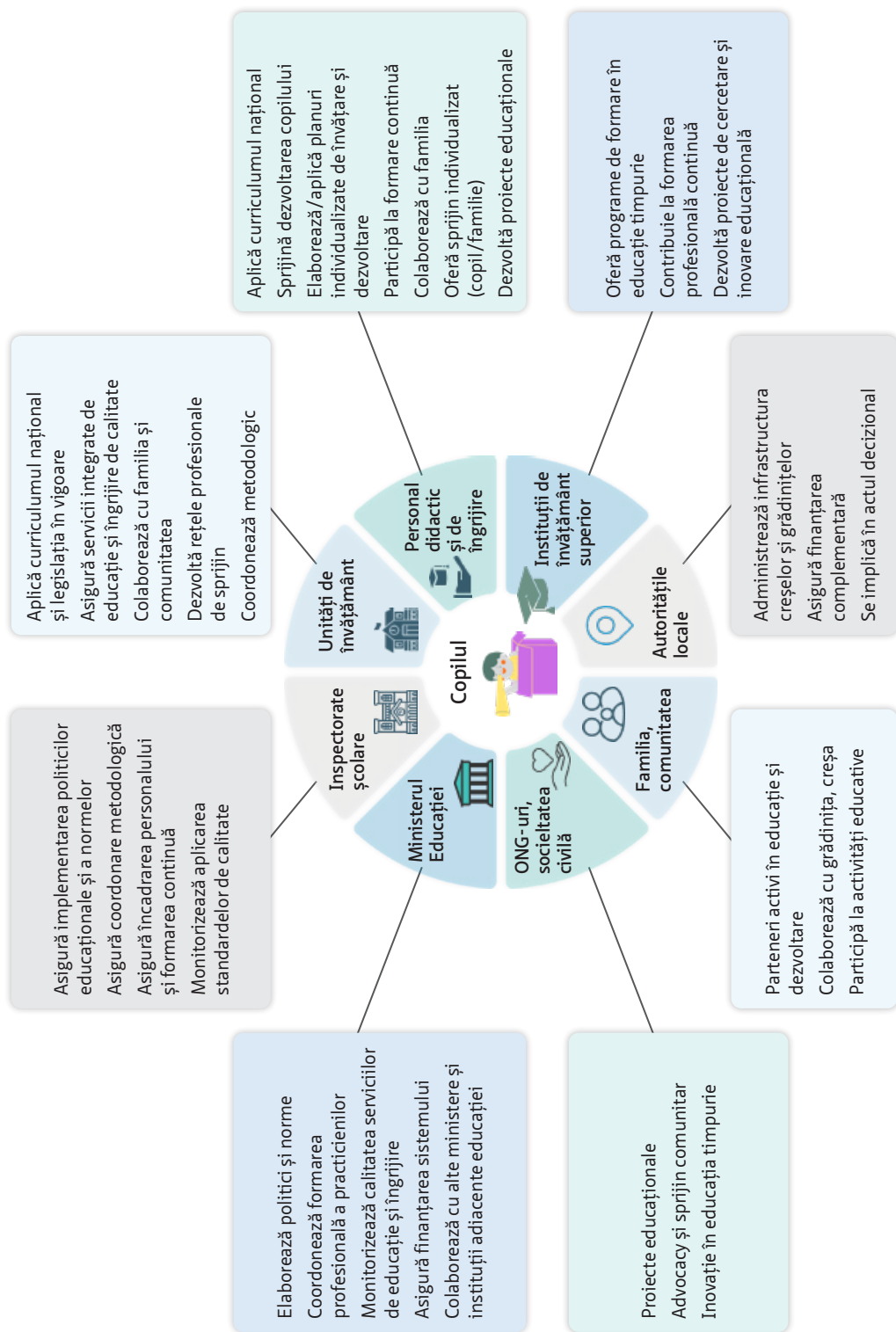


Figura 2. Actori și roluri principale în educația timpurie din România

Un rol important îl au autoritățile publice locale care contribuie prin gestionarea infrastructurii școlare și prin implicarea în deciziile care influențează calitatea serviciilor, consolidând astfel caracterul comunitar al educației timpurii.

În acest ecosistem educațional, personalul didactic și de îngrijire reprezintă veriga esențială în aplicarea curriculumului și în sprijinirea dezvoltării copilului. Formarea continuă, colaborarea cu familia și integrarea în rețele profesionale sunt elemente definitorii ale practicii lor. Tot mai mult este subliniat rolul familiei și importanța stabilirii unui parteneriat real, în care colaborarea dintre instituția de învățământ și părinte/apartinător legal să urmărească interesele copilului și asigurarea unui mediu eficient de dezvoltare pentru acesta.

Instituțiile de învățământ superior contribuie fundamental la formarea și dezvoltarea competențelor profesionale ale practicienilor din educația timpurie prin furnizarea de programe de formare inițială și continuă. De asemenea, sprijină, susține cercetarea academică în domeniul dezvoltării copilului, psihologiei educaționale și metodologiilor didactice.

Organizațiile neguvernamentale cu activitate relevantă în domeniul educației și reprezentanți ai societății civile asigură componenta de *advocacy* și sprijin comunitar, prin finanțarea, susținerea sau inițierea unor campanii sau proiecte, completând eforturile statului în promovarea unei educații timpurii incluzive și de calitate.

Bibliografie

- Cadima, J., Nata, G., Barros, S., Coelho, V., & Barata, C.M. (2020), *Literature review on early childhood education and care for children under the age of 3*, OECD Education Working Papers no. 243; OECD Education Working Papers, vol. 243. <https://doi.org/10.1787/a9cef727-en>
- Campbell-Barr, V., & Bogatić, K. (2017), *Global to local perspectives of early childhood education and care*. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1461–1470. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1342436>
- Cooper, M., Siu, C.T.-S., McMullen, M.B., Rockel, J., & Powell, S. (2022), *A Multi-Layered Dialogue: Exploring Froebel's Influence on Pedagogies of Care with 1-year-olds across Four Countries*.
- Council Conclusions on Early Childhood Education and Care: Providing All Our Children with the Best Start for the World of Tomorrow, 2011. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52011XG0615%2804%29>
- Council of European Union (2019), *Council Recommendation on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32019H0605%2801%29&qid=1638446515934>
- Curriculum pentru educație timpurie 2019 (n.d.), Retrieved May 21, 2024, from https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf

- 28 Currie, J. (2001), *Early childhood education programs*. JOURNAL OF ECONOMIC PERSPECTIVES, 15(2), 213–238. <https://doi.org/10.1257/jep.15.2.213>
- Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion — European Commission (2022), *Building a better understanding of the impact of early childhood education and care on medium- and long-term educational and labour market outcomes in Europe*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/559483>
- Donnachie, I. (2014), *People, Places and Spaces: Education in Robert Owen's New Society*. In S. Mills & P. Kraftl (eds.), *Informal Education, Childhood and Youth: Geographies, Histories, Practices*, pp. 81–96, Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137027733_6
- European Commission (2002), *Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002, Presidency Conclusions*. | Programme | EMP, CORDIS | European Commission. <https://cordis.europa.eu/programme/id/EMP-BARCELONA-2002C>
- Evans, J.L., Meyers, R.G., & Ilfeld, E. (2000), *Early childhood counts: A programming guide on early childhood care for development*, World Bank.
- Flemig, S., & McNair, L. (2022), *Nature, Nurture and the Space Between: Lessons from Froebel for the Early Years*.
- Guvernul României (2012), HG 1252 12/12/2012 — Portal Legislativ. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/144371>
- Kamerman, S.B. (2000), *Early childhood education and care: An overview of developments in the OECD countries*. International Journal of Educational Research, 33(1), 7–29. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00041-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00041-5)
- Kamerman, S.B. (2007), *A Global history of early childhood education and care*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147470>
- Kawarazaki, H. (2023), *Early childhood education and care: Effects after half a century and their mechanisms*. Journal of Population Economics, 36(4), 2725–2797. <https://doi.org/10.1007/s00148-022-00899-w>
- Male, T. & Palaioiologou, I. (2016), *Historical Developments in Policy for Early Childhood Education and Care*, pp. 3–23.
- Manning, J.P. (2005), *Rediscovering Froebel: A Call to Re-examine his Life & Gifts*. Early Childhood Education Journal, 32(6), 371–376. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0004-8>
- Naumann, I., McLean, C., Koslowski, A., Tisdall, E.K., & Lloyd, E. (2013), *Early Childhood Education and Care Provision: International Review of Policy, Delivery and Funding Final Report*.
- OECD (2001), *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*, OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264192829-en>
- OECD (2024, September 10), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en.html
- OECD (2025), *Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care. Starting Strong*. <https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en>
- Parlamentul României (2007), *Legea nr. 263/2007 privind înființarea, organizarea și funcționarea creșelor*. https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/83933#id_artA135

- Parlamentul României (2011), *Legea educației naționale nr.1/2011*. https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/125150#id_artA168
- Parlamentul României (2023), *Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023*. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/271896>
- Păun, E., Vrăsmaș, E., & Almășan, B. (2019), *Educația, prin lentila echității: Studii și cercetări doctorale de la Conferința Națională „Acces și participare la educație”*, Editura Universității din București — Bucharest University Press.
- Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development* | Department of Economic and Social Affairs (2015). <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- UNESCO (1990), *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>
- UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO (2000), *World Education Forum, Dakar, Senegal, 26–28 April 2000: Final report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117>
- UNESCO (2022), *World Conference on Early Childhood Care and Education: Tashkent Declaration and Commitments to Action for Transforming Early Childhood Care and Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384045>
- UNESCO, & UNICEF (2024), *Global report on early childhood care and education: The right to a strong foundation; key highlights* — UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390216>
- United Nation (2000), *United Nations Millennium Declaration*, OHCHR. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/united-nations-millennium-declaration>
- Vrăsmaș, T., Vrăsmaș, E., Dinu Irimescu, A. M., Manea, L., Nicolae, S., & Preda, V. (2021), *Pe drumul spre educația incluzivă în România — Contribuția Rețelei RENINCO*, Editura Universitară, București.

Managementul formării cadrelor didactice în educația timpurie: diagnoză tematică și direcții strategice

Conf. univ. dr. Maria-Doina Schipor (Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava),
prof. univ. dr. Otilia Clipa (Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava)

Rezumat

Acest capitol propune un cadru de analiză a acțiunii de management în cadrul formării cadrelor didactice din educația timpurie, bazat pe o investigare comparativă a cinci programe naționale și a cinci programe internaționale (Marea Britanie, SUA). Rezultatele indică prezența unei baze curriculare solide în România (abordarea unor teme centrale precum curriculum, evaluare, TIC), dar și existența unor lacune la nivelul tematicilor centrate pe practica reflexivă, mentorat, colaborarea cu familia, diversitatea culturală și lingvistică, abordarea segmentului 0–3 ani și a *wellbeing*-ului profesional. Sunt propuse modalități manageriale de abordare a formării pentru educația timpurie la nivel de guvernanță, asigurarea calității, monitorizare și evaluare, resurse și stimulente, parteneriate, scalare și un set de recomandări operaționale pentru implementarea stagiilor de formare.

Introducere

Formarea cadrelor didactice din educația timpurie este un determinant major al calității efectelor la nivelul dezvoltării copiilor, al relației cadru didactic-copil și al echității educaționale. Finalitățile și tematicile vizate în cadrul programelor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice pentru educația timpurie reprezintă elemente-cheie în cadrul acestei dinamici a asigurării calității. Scopul capitolului este să ofere o diagnoză a programelor de formare continuă din România prin comparație cu programe și inițiative internaționale relevante și să propună un cadru de management și recomandări la nivel de finalități și conținuturi pentru politici educaționale și furnizori de formare inițială și continuă.

Nevoi de formare și aliniere europeană în educația timpurie: de la competențe la politici

Nevoile de formare ale cadrelor didactice din învățământul preșcolar din România sunt multiple, incluzând atât dobândirea competențelor pedagogice specifice, cât și dezvoltarea competențelor transversale. Aceste cerințe sunt determinate de evoluțiile din contextul educațional actual care amplifică nevoia de educatori pregătiți pentru a gestiona clase diverse și pentru a susține dezvoltarea holistică a copilului. Pentru a răspunde acestor provocări este necesară o abordare formativă atentă care să includă formarea inițială a cadrelor didactice, dezvoltarea profesională continuă și sprijinul sistemic din partea instituțiilor de învățământ.

În ceea ce privește competențele pedagogice specifice, cadrele didactice din România beneficiază de programe de formare inițială structurate, precum programele de licență centrate pe Pedagogia învățământului primar și preșcolar sau programele de masterat în Psihopedagogia educației timpurii și a școlarității mici, axate pe dezvoltarea competențelor didactice esențiale pentru predarea la copiii de vârstă preșcolară (Kelemen, 2014). În acord cu arhitectura ESCO, planurile de învățământ integrează în mod explicit competențe precum proiectarea învățării bazate pe joc și explorare, observarea sistematică a progreselor copilului, colaborarea cu familia, asigurarea protecției și a stării de bine a copilului, abordarea incluzivă a diversității culturale și lingvistice, utilizarea instrumentelor digitale pentru comunicare și evaluare, reflecția profesională în vederea îmbunătățirii practicilor educaționale (*European Skills, Competences, Qualifications and Occupations*; DigCompEdu). Această abordare este congruentă cu reperele europene privind calitatea și va permite o creștere a nivelului formării inițiale a cadrelor didactice. În plus, în acord cu noile perspective formative la nivel european, calificarea specifică domeniului se organizează pe două parcururi diferențiate: **Pedagogia Învățământului Primar** și **Educație Timpurie** cu direcții formative distincte, în baza metodologiilor aprobate prin ordinele ministrului educației din 20 decembrie 2024 (OM nr. 7872/2024 pentru Pedagogia învățământului primar; OM nr. 7841/2024 pentru Educație timpurie). Pentru **Educație timpurie** formarea se axează pe dezvoltarea copilului în segmentul 0–6 ani, atașament și relația adult-copil, rutine și îngrijire educativă, intervenție timpurie, parteneriat cu familia, psihopedagogia jocului, amenajarea mediului, tranziții și plurilingvism, siguranță și sănătate, practică extensivă în creșe și grădinițe și evaluarea competențelor prin portofoliu, observație și supervizare în teren; aceste direcții sunt aliniate atât cu Curriculumul pentru educația timpurie (OMEN 4694/2019),

32 cât și cu Recomandarea Consiliului UE privind sistemele ECEC de înaltă calitate (2019/C 189/02). Această diferențiere creează perspectivele unei formări inițiale specializate pentru viitoarele cadre didactice din educația timpurie, aliniate la standardele ESCO și la nevoile curente ale sistemului educațional.

Dezvoltarea competențelor transversale este esențială pentru adaptarea cadrelor didactice la cerințele unui mediu educațional în permanentă schimbare. Comunicarea eficientă, colaborarea și rezolvarea de probleme sunt abilități fundamentale, aliniate Cadrului European al Calificărilor, și sunt indispensabile pentru creșterea personală și profesională a cadrelor didactice (Roman & Redes, 2019). Programele de formare care pun accentul pe educația socială și emoțională joacă un rol crucial, deoarece le oferă educatorilor instrumentele necesare pentru a sprijini dezvoltarea acestor abilități la copii, contribuind astfel la starea lor de bine și la reușita școlară (Botnariuc *et al.*, 2020).

Dezvoltarea profesională continuă reprezintă un pilon fundamental în susținerea eficienței educaționale. Practicile de mentorat și stagiile de practică oferă oportunități esențiale pentru formarea continuă a cadrelor didactice. Educatorii formatori din școli joacă un rol major în ghidarea viitorilor colegi, însă și aceștia necesită formare specifică pentru a-și îmbunătăți abilitățile de mentorat (Scorțescu *et al.*, 2024). Implementarea unei abordări de tip *whole-school* în ceea ce privește educația socială și emoțională poate spori eficiența programelor de formare a cadrelor didactice, asigurând încrederea și competența acestora în livrarea unor experiențe educaționale cuprinzătoare (Botnariuc *et al.*, 2020).

Un alt aspect esențial pentru succesul formării îl constituie sprijinul sistemic și politicile educaționale. Educatorii trebuie să fie pregătiți să gestioneze clase incluzive, ceea ce presupune o reconfigurare a sistemului de formare pentru a integra strategii eficiente de educație incluzivă. Acest demers implică formarea la cadrele didactice a unui set de abilități și instrumente necesare pentru a răspunde în mod adecvat nevoilor diverse de învățare ale copiilor (Marin, 2017). În același timp, constrângerile financiare și sprijinul instituțional limitat în domeniul formării cadrelor didactice evidențiază necesitatea unor investiții mai mari în programele de dezvoltare profesională, pentru ca educatorii să fie pregătiți corespunzător pentru cerințele profesiei (Mag, 2015).

Deși accentul este pus pe îmbunătățirea formării cadrelor didactice din învățământul preșcolar, este important să fie avut în vedere și contextul educațional general din România întrucât provocările de natură financiară sau atitudinile tradiționale față de procesul educațional pot

constitui obstacole în calea implementării programelor inovatoare de formare. Cu toate acestea, prin promovarea colaborării între instituțiile de învățământ, factorii de decizie și practicieni, sistemul educațional poate crea un mediu favorabil care să sprijine dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din educația timpurie.

Analiza tematică a programelor de formare continuă în educația timpurie din România și străinătate.

Repere pentru o abordare calitativă a nevoilor de dezvoltare profesională

Formarea continuă a cadrelor didactice din educația timpurie este esențială pentru menținerea calității actului educațional și pentru adaptarea la provocările actuale ale sistemului educațional. După analiza contextului legislativ și instituțional prezentată în secvențele anterioare, propunem o extindere a demersului printr-o abordare calitativă a analizei posibilităților și nevoilor de formare specifice educației timpurii. Obiectivul acestei secvențe îl constituie identificarea zonelor tematice neacoperite în mod suficient de către programele existente, cu scopul de a fundamenta perspective formative adaptate și eficiente.

Metodologie — eșantion, surse și procedură

Analiza este una documentar-comparativă la nivel de program și se bazează pe descrieri oficiale, ghiduri, anexe curriculare, anexe curriculare, rapoarte interne și materiale publice asociate programelor.

Criteriile de includere: în analiză au fost considerate programe de formare continuă pentru educația timpurie cu perioada de derulare în ultimii 10 ani cu a) furnizor acreditat sau recunoscut; b) acoperire tematică relevantă; c) amploare (minim 40 ore sau acoperire națională sau regională); d) vizibilitate publică (documente sau descrieri oficiale disponibile) a aspectelor cu relevanță directă pentru educația timpurie.

Criterii de excludere: inițiative punctuale, sub 20 de ore, proiecte fără documentație publică și programe care nu sunt specifice educației timpurii.

Eșantion

În acest mod, pentru eșantionul național au fost selectate cinci programe de formare continuă care au vizat domeniul educației timpurii: *ETIC* (Educație Timpurie Incluzivă și de Calitate), programul *Educație Timpurie de Calitate*, *RCET* (Resurse Curriculare pentru Educație Timpurie),

34 RDET (Resurse Digitale pentru Educație Timpurie) și PNRR — *Formatori*. Programele naționale au fost puse în analiză comparativă cu 5 programe internaționale din Marea Britanie și Statele Unite ale Americii selectate pentru relevanță, recurență în literatură și documentație publică solidă (*Early Career PD, EYITT, PITC, HighScope, NAEYC PD*).

Identificare și surse

Documentare pe site-urile furnizorilor sau pe paginile oficiale ale proiectelor, în Monitorul Oficial sau ordine ale ME, comunicate universitare, arhive cu fișe de conținut ale cursurilor. Pentru fiecare program s-au colectat: obiective, structură, durată, teme, evaluare, public-țintă, mecanisme de calitate.

Extracția și sinteza datelor

Datele au fost introduse într-o matrice comparativă și analizate tematic, cu codare deductivă și inductivă (teme emergente). Rezultatele sunt prezentate tabelar și interpretativ.

Rezultate: sinteză tematică a programelor de formare și direcții emergente

Programe naționale de formare continuă în domeniul educației timpurii

Programul *ETIC* (100 ore, derulat în perioada 2020–2022) a fost implementat la nivel național, în special în regiunile Nord-Est, Sud-Muntenia și Sud-Est, fiind derulat de universități partenere și instituții acreditate în cadrul proiectului *SMIS 128215*, cu finanțare *POCU*. A format peste 1 000 de cadre didactice și a avut ca obiectiv dezvoltarea competențelor legate de educația timpurie incluzivă, proiectarea didactică a activităților specifice educației timpurii și evaluarea progresului copilului (Ministerul Educației, 2021–2024). Proiectul s-a remarcat prin introducerea unei perspective etice asupra practicii educaționale și prin includerea unor teme legate de echitate și sprijin multidisciplinar.

Programul *RCET* (40 ore, derulat online în perioada 2021–2022) a fost implementat de Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, în parteneriat cu instituții de învățământ și centre de formare. A vizat cadrele didactice din educația timpurie din toate regiunile țării, cu precădere din zonele defavorizate și a pus accent pe dezvoltarea competențelor privind elaborarea și utilizarea produselor curriculare, în conformitate cu noile cerințe educaționale și reformele curriculare. A fost bine primit de cadrele didactice care aveau experiență redusă în utilizarea resurselor digitale și a oferit formare asincronă accesibilă, adaptată nevoilor locale (Ministerul Educației, 2021–2024).

Programul *RDET* (40 ore, desfășurat în 2022), a fost o extensie a *RCET*, dedicat în mod specific integrării tehnologiilor digitale în activitatea didactică. A fost organizat de aceiași furnizori, cu aplicabilitate în mediul urban și rural, răspunzând contextului pandemic și post-pandemic. A inclus tematici precum impactul tehnologiei asupra dezvoltării cognitive și socio-emoționale și digitalizarea resurselor pentru educație timpurie (Ministerul Educației, 2021–2024).

Programul *Educație Timpurie de Calitate*, furnizat de Centrul *Step by Step*, a fost desfășurat în perioada 2022–2023 la nivel național, cu o durată de aproximativ 80 de ore. A fost axat pe dezvoltarea holistică a copilului, principiile educației timpurii, educația incluzivă și parteneriatul cu familia. Programul s-a evidențiat prin abordarea echilibrată a aspectelor pedagogice și a celor relaționale, oferind cadrelor didactice suport pentru colaborearea eficientă cu părinții și dezvoltarea competențelor socio-emoționale (Centrul *Step by Step*, 2023).

Programul *PNRR* de instruire a formatorilor (2024–2026), implementat de Centrul *Step by Step* în parteneriat cu universitățile din București, Iași, Cluj și Timișoara, vizează 348 de formatori din toate județele țării. Are o durată de 90 de ore (*blended learning*) și este structurat în jurul temelor de curriculum, siguranța copilului, educația digitală și formarea adulților (Ministerul Educației, 2024; News UBB, 2024). Programul se concentrează pe formarea multiplicatorilor care pot instrui ulterior cadre didactice la nivel județean.

Analiză tematică a programelor de formare continuă din România

Programele naționale de formare continuă derulate în ultimii zece ani în domeniul educației timpurii evidențiază o diversitate de abordări tematice și metodologice, reflectând prioritățile naționale și propunând răspunsuri la contexte educaționale specifice. Tabelul următor sintetizează principalele caracteristici ale celor cinci programe implementate la nivel național.

Tabelul 1. Tabel comparativ al programelor de formare în educația timpurie din România din ultimii 10 ani

Program	Durată/ Perioadă	Furnizor	Zone aplicare	Tematici centrale	Observații
ETIC	100h (2020– 2022)	Universități, POCU	Nord-Est, Sud-Est, Sud-Muntenia	incluziune, proiectare, etică, evaluare progres	singurul cu secțiune dedicată eticii și echității sociale

Program	Durată/ Perioadă	Furnizor	Zone aplicare	Tematici centrale	Observații
RCET	40h (2021– 2022, online)	USV + parteneri	național, zone defavorizate	curriculum, resurse educaționale, TIC	accesibil, util pentru debutanți sau mediul rural
RDET	40h (2022, online)	USV + parteneri	național, urban/rural	digitalizare, TIC, efecte asupra dezvoltării	accent preponderent pe tehnologie, mai puțin pe dimensiunea relațională
Educație Timpurie de Calitate	~80h (2022– 2023)	Step by Step	național	dezvoltare holistică, familie, incluziune	singurul cu accent consistent pe colaborarea cu părinții și emoțiile educatorului
PNRR Formatori	90h (2024– 2026)	Step by Step + universități	toate județele	curriculum, siguranță copil, formare adulți	vizează formarea multiplicatorilor; <i>wellbeing</i> puțin abordat

Cele cinci programe analizate au inclus un set de tematici care acoperă o arie destul de largă a formării continue specifice educației timpurii. Tabelul următor prezintă sintetic temele abordate de aceste programe.

Tabelul 2. Teme abordate în cele cinci programe analizate (✓ = tema este prezentă; X = tema nu este abordată explicit)

Temă	ETIC	RCET	RDET	Educație de Calitate	PNRR Formatori
Teorii educaționale și curriculum	✓	✓	✓	✓	✓
Evaluarea progresului copilului	✓	✓	✓	✓	✓
Proiectarea activităților educaționale	✓	X	X	✓	✓
Utilizarea TIC/digitalizare	X	✓	✓	X	✓
Documente și produse curriculare	X	✓	✓	X	✓
Educație incluzivă	✓	X	X	✓	X
etică profesională și dileme morale	✓	X	X	X	X
Parteneriat cu familia și comunitatea	X	X	X	✓	X

Temă	ETIC	RCET	RDET	Educație de Calitate	PNRR Formatori
Siguranța copilului și intervenție timpurie	X	X	X	X	✓
Formarea adulților/andragogie	X	X	X	X	✓
Competențe socio-emoționale ale educatorului	X	X	X	✓	X
Mentorat/formare multiplicatori	X	X	X	X	✓
Pedagogia jocului și creativității	✓ (indirect)	X	X	X	X
Diversitate culturală și lingvistică	X	X	X	X	X
Reflecție pedagogică/autoevaluare	X	X	X	X	X
Sprijin emoțional/ <i>burnout</i> / <i>wellbeing</i>	X	X	X	✓ (indirect)	X

Pe baza analizei acestor programe au fost identificate următoarele direcții tematice comune și zone care lipsesc sau sunt slab reprezentate.

Tabelul 3. Identificarea direcțiilor tematice puțin reprezentate

Teme comune abordate de programele existente	Teme puțin sau deloc reprezentate
teorii educaționale	competențe socio-emoționale ale cadrelor didactice
evaluarea copilului	colaborarea cu părinții și comunitatea
proiectarea activităților	sprejrinul emoțional, <i>burnout</i> și <i>wellbeing</i> profesional
documente curriculare	etica profesională aplicată și dileme morale
utilizarea TIC	mentoratul colegial și comunitățile de practici
	diversitate culturală și lingvistică
	abilități reflexive și autoevaluare pedagogică
	aplicarea pedagogiei bazate pe joc, explorare și creativitate

Analiză interpretativă a diferențelor tematice între programe

Analiza evidențiază existența unor teme comune, dar și a unor diferențe semnificative între cele cinci programe de formare analizate. Toate cele cinci programe includ teme, fundamentale, precum curriculumul și evaluarea progresului copilului, reflectând cerințele standard ale pregătirii cadrelor didactice din educația timpurie.

Cu toate acestea, doar *ETIC* și *Educație de Calitate* abordează explicit educația incluzivă, în timp ce alte programe orientate preponderent spre aspectele tehnice ale predării, precum *RCET* și *RDET*, omit această dimensiune umanistă. De asemenea, doar proiectul *ETIC* integrează etica profesională ca temă de formare, ceea ce singularizează acest program din punctul de vedere al formării valorice și al conștientizării dilemelor profesionale.

Parteneriatul cu familia și comunitatea este o temă abordată exclusiv în programul *Educație de Calitate*, fiind absentă în celelalte, ceea ce subliniază nevoia de a include această dimensiune relațională în formările viitoare. Tot acest program este și singurul care abordează (chiar și indirect) sprijinul emoțional și *wellbeing*-ul cadrelor didactice, o componentă care nu este întâlnită în cadrul celorlalte programe.

Pe de altă parte, *PNRR Formatori* introduce teme precum siguranța copilului, intervenția timpurie și formarea adulților, care nu apar în celelalte programe. Acestea reflectă caracterul său specializat și orientarea spre formare în cascadă.

Teme actuale precum diversitatea culturală și lingvistică, reflecția pedagogică și autoreglarea profesională lipsesc din toate programele analizate. De asemenea, pedagogia jocului apare doar tangențial în *ETIC*, iar mentoratul este abordat doar în contextul formatorilor.

În concluzie, analiza diferențiată a temelor confirmă că, deși există o bază curriculară comună solidă, dimensiuni esențiale precum etica, relațiile cu familia, sănătatea emoțională a educatorului sau gestionarea diversității rămân în mare parte neabordate. Aceste constatări oferă un fundament valoros pentru dezvoltarea unei perspective pentru proiectarea programelor de formare viitoare.

Programe internaționale de formare continuă în educația timpurie

Pentru a avea o perspectivă de ansamblu asupra nevoilor de formare în domeniul educației timpurii, analiza include și un set de 5 programe de formare continuă derulate în spațiul Marii Britanii și al Statelor Unite ale Americii.

1. *Early Career Professional Development Programme* (UK) este un program implementat de *Education Development Trust* în parteneriat cu *Sheffield Hallam University* și finanțat de *Department for Education* din Marea Britanie. Se adresează cadrelor didactice aflate la început de carieră, inclusiv celor din educația timpurie. Programul se desfășoară pe o durată de doi ani, combinând sesiuni față în față, *webinarii*, mentorat și studiu individual (aproximativ 150 ore). Tematicile includ mentoratul, *coaching*-ul, reflecția profesională, dezvoltarea rezilienței și a autoevaluării didactice.

2. *Early Years Initial Teacher Training* (EYITT) — UK este un program derulat de *University College London* și de alte universități britanice. Programul are o durată de un an și include practică intensivă în medii *Early Years Foundation Stage*. Formarea include integrarea teoriilor educaționale, analiza dezvoltării copilului cu vârste cuprinse între 0–5 ani, cercetare acțiune, reflecție pedagogică și colaborare profesională.
3. *Program for Infant/Toddler Care* (PITC) — SUA este un program național coordonat de *WestEd* în colaborare cu *California Department of Education*, dedicat îngrijirii și educației copiilor cu vârste cuprinse între 0–3 ani. Include module de instruire a formatorilor și este aplicat în peste 19 state. Abordează tematici precum relația educator–copil, incluziunea, abordări sensibile cultural și colaborarea cu familia.
4. *HighScope Educational Approach* (SUA) este un program implementat la nivel internațional, oferind formare continuă educatorilor în modelul *HighScope*. Temele centrale includ pedagogia activă, zona proximei dezvoltări, implicarea copilului în planificare, documentarea pedagogică, incluziunea și parteneriatul cu părinții (*HighScope Educational Research Foundation*, n.d.).
5. *NAEYC Professional Development* (SUA) este o platformă extinsă de formare oferită de *National Association for the Education of Young Children*, cuprinzând workshopuri, *badge-uri* digitale și microcredențiale. Temele abordate sunt diversitatea culturală, incluziunea, relația cu familia, reflecția profesională și leadershipul educațional (*National Association for the Education of Young Children* [NAEYC], n.d.).

Analiză tematică a programelor internaționale de formare continuă

Pentru a evidenția principalele direcții de dezvoltare a programelor internaționale de formare continuă, tabelul de mai jos sintetizează câteva dintre cele mai relevante inițiative din spațiul britanic și american. Se remarcă diversitatea modelelor de formare — de la programe cu durată extinsă care combină mentoratul cu reflecția profesională, până la platforme bazate pe microcredențiale și workshop-uri. Furnizorii sunt universități de prestigiu și asociații sau organizații recunoscute.

Program	Durată/Structură	Furnizor/Țară	Tematici	Observații
Early Career PD	~150h + mentorat 2 ani	Education Development Trust/UK	Mentorat, reflecție, <i>coaching</i> , reziliență	Focus pe cadre debutante
EYITT	1 an (PGCE) + practică	UCL/UK	EYFS curriculum, cercetare acțiune, reflecție	Integrare practică-teorie solidă
PITC	Module + training formatori	WestEd/SUA	Relație educator-copil, incluziune, familie	Accent pe vârsta de 0–3 ani, sensibilitate culturală
HighScope	Formare continuă, acreditări	HighScope/SUA	Pedagogie activă, evaluare formativă, familie	Abordare pedagogică larg răspândită
NAEYC PD	Workshopuri, <i>badge</i> -uri, CDA	NAEYC/SUA	Leadership, diversitate, reflecție, incluziune	Cadru național recunoscut internațional

Tematica propusă de aceste programe de formare se regăsește sintetizată în tabelul următor.

Tabelul 5. Tabel tematic al programelor de formare continuă internaționale

Temă	Early Career PD	EYITT	PITC	High Scope	NAEYC PD
Curriculum/teorii educaționale	✓	✓	✓	✓	✓
Reflecție pedagogică/autoevaluare	✓	✓	X	✓	✓
Relație educator-copil	✓	✓	✓	✓	✓
Evaluare formativă/documentare	X	✓	X	✓	✓
Incluziune	X	✓	✓	✓	✓
Diversitate culturală/lingvistică	X	X	✓	✓	✓
Colaborare cu familia	X	✓	✓	✓	✓
Sprijin emoțional/ <i>wellbeing</i>	✓	X	X	X	✓

Temă	Early Career PD	EYITT	PITC	High Scope	NAEYC PD
Mentorat/ <i>peer learning</i>	✓	X	X	X	✓
Leadership profesional/formare adulți	X	X	X	X	✓
Practică reflexivă/cercetare acțiune	✓	✓	X	X	✓
Grupa de vârstă (0–3 ani)	X	X	✓	✓	✓
Pedagogie activă/implicare copil	X	✓	X	✓	✓

Analiză interpretativă a selecției tematice la nivelul programelor internaționale

Programele internaționale analizate reflectă o diversitate de priorități tematice, în funcție de contextul educațional, grupul țintă și tradiția formativă a fiecărei țări.

În programele din Marea Britanie (*Early Career PD* și *EYITT*), accentul cade pe reflecția profesională, mentorat și integrarea practicii în formare, considerate elemente esențiale pentru susținerea cadrelor debutante. *EYITT* se remarcă printr-o structură integrată care combină teoria cu practica și o componentă de cercetare a acțiunii, aspecte care ar aduce un plus semnificativ de valoare pentru multe programe oferite în România.

În cazul programelor din Statele Unite, se observă o abordare mai orientată spre standarde profesionale (*NAEYC*), pedagogii consacrate (*HighScope*) și formare timpurie pentru grupa de vârstă 0–3 ani (*PITC*). Temele precum diversitatea culturală, relația educator–copil, colaborarea cu familia și incluziunea sunt mult mai prezente decât în programele românești.

NAEYC se distinge prin includerea leadershipului profesional și a formării continue prin microcredențiale, în timp ce *PITC* oferă un model sensibil cultural adaptat lucrului cu copiii foarte mici. *HighScope* adaugă valoare prin promovarea unei pedagogii active, unde copilul este co-constructor al propriei învățări.

De asemenea, tema reflecției pedagogice și autoevaluării este prezentă în patru dintre cele cinci programe internaționale, sugerând o valorizare a practicii reflexive ca instrument de profesionalizare. În schimb, doar două programe internaționale includ explicit dimensiunea sprijinului emoțional și *wellbeing*-ului, semnalând o zonă care rămâne insuficient dezvoltată chiar și în contexte educaționale avansate.

Astfel, temele sunt alese strategic: fie pentru a răspunde unor nevoi specifice ale sistemului (ex. cadre debutante, formatori), fie pentru a susține o

42 filozofie pedagogică (*HighScope*), fie pentru a urmări standarde profesionale riguroase (*NAEYC*). Această abordare diferențiată poate oferi repere valoroase în proiectarea unor programe de formare contextualizate în România.

Comparație tematică România — programe internaționale.

Posibile direcții emergente de formare

Pentru a evidenția convergențele și diferențele tematice între cele două grupuri de programe (naționale și internaționale), prezentarea comparativă indică atât temele comune, cât și lacunele specifice.

Tabelul 5. Tabel comparativ tematic România — internațional

Temă	România (5 programe)	Internațional (5 programe)	Observații comparative
Curriculum/teorii educaționale	✓	✓	prezent în toate programele analizate
Evaluarea copilului	✓	✓	abordare constantă și echilibrată
Proiectarea activităților	✓	✓	clar definită în România, implicită internațional
TIC/digitalizare	✓	X	mai prezentă în România, influențată de pandemie
Documente curriculare	✓	X	evidențiază accentul formal românesc versus accent pe aplicare practică în străinătate
Educație incluzivă	✓ (parțial)	✓ (majoritar)	mai consecvent tratată în programele internaționale
Etică profesională	✓ (doar ETIC)	X (doar NAEYC, indirect)	slab reprezentată în ambele contexte
Relație cu familia	✓ (1 program)	✓ (4/5 programe)	semnificativ mai prezentă în formarea internațională
Reflecție pedagogică	X	✓ (4/5 programe)	una dintre cele mai evidente lacune în România
Sprijin emoțional/ <i>wellbeing</i>	X (1 indirect)	✓ (2/5 programe)	slab reprezentată în ambele, dar emergentă în formarea internațională
Mentorat/ <i>peer-learning</i>	✓ (1 program)	✓ (2/5 programe)	mai formalizată în UK, mai rară în România
Leadership profesional	X	✓ (NAEYC)	neabordată în România, direcție emergentă în SUA

Temă	România (5 programe)	Internațional (5 programe)	Observații comparative
Diversitate culturală/ lingvistică	X	✓ (3/5 programe)	temă ignorată în România, consistentă în SUA
Pedagogie activă/joc	✓ (1 indirect)	✓ (HighScope, NAEYC)	mai aplicată și centrală în programele internaționale
Formare adulți/ multiplicatori	✓ (PNRR)	✓ (NAEYC)	apare în ambele, dar cu abordări diferite
Educația pentru vârste de 0–3 ani	X	✓ (PITC, HighScope)	complet absentă în România — cu potențial de extindere

Direcții emergente de formare pentru România

Parcursul celor două seturi de programe (naționale și internaționale) relevă o serie de convergențe și discontinuități în modul de structurare tematică. Programele românești pun accent pe componente curriculare și evaluative, dar tind să omită dimensiuni esențiale precum reflecția pedagogică, diversitatea culturală sau colaborarea structurată cu familia. În schimb, programele internaționale valorizează reflecția profesională, mentoratul, leadershipul educațional și o atenție mai pronunțată pentru grupa de vârstă 0–3 ani, dimensiuni aproape absente în România.

Diferențele tematice evidențiază o oportunitate strategică de extindere a formării cadrelor didactice în direcții mai sensibile la context, precum sprijinul emoțional, relația educator–părinte, leadershipul și adaptarea interculturală. Direcțiile emergente identificate oferă un fundament pentru elaborarea unui cadru calitativ de investigație a nevoilor reale de formare în educația timpurie:

- Reflecția pedagogică și cercetarea acțiunii, ca practici esențiale pentru profesionalizarea educatorilor
- Colaborarea cu familia — abordare sistematică și contextualizată
- Diversitatea culturală și lingvistică — necesară în contextul mobilității și multiculturalismului
- Sprijin emoțional și *wellbeing* profesional — pentru prevenirea *burnout*-ului
- Leadership educațional — dezvoltarea de competențe de coordonare, mentorat, influență
- Formarea specifică pentru grupa de vârstă 0–3 ani — segment neacoperit în România, cu valoare strategică.

Această comparație oferă un cadru coerent pentru dezvoltarea unor noi direcții de formare, centrate pe nevoi emergente și pe o înțelegere complexă a practicii educaționale în educația timpurie.

Guvernanță și managementul calității în formarea pentru educația timpurie

Dimensiunea guvernanței este esențială pentru consolidarea mecanismelor de formare a cadrelor didactice din educația timpurie. Întrucât succesul formării depinde de modul în care actorii instituționali își asumă responsabilități clare, de existența unor standarde de calitate și de funcționarea unor mecanisme de monitorizare și sprijin, în această secțiune vom aborda modul în care aceste programe pot fi coordonate, monitorizate și integrate într-un cadru de politici educaționale coerente.

Recomandarea Consiliului UE privind sistemele de educație și îngrijire timpurie de înaltă calitate (2019) propune cinci axe majore de acțiune: accesul echitabil, o forță de muncă calificată, un curriculum adecvat vârstei, monitorizare și evaluare riguroasă, respectiv guvernanță și finanțare sustenabilă. Aceste principii pot constitui un cadru de referință pentru sistemul de formare din România, oferind repere clare pentru dezvoltarea și consolidarea formării cadrelor didactice pentru educația timpurie.

Un prim nivel al guvernanței este cel strategic, național. Aici se situează rolul Ministerului Educației și al partenerilor interministeriali (Sănătate, Muncă, Asistență Socială), care pot constitui împreună un comitet dedicat coordonării educației timpurii. Mandatul unui astfel de organism ar trebui să includă definirea standardelor de formare, stabilirea criteriilor de finanțare și integrarea datelor de monitorizare într-un sistem unitar. Un secretariat tehnic ar putea asigura funcționarea operațională, menținând un catalog național de programe și micro-credite, precum și o bază de date privind participarea și rezultatele obținute de educatori.

În planul nivelului tactic (regional și județean), inspectoratele școlare, direcțiile de sănătate publică, direcțiile de asistență socială și universitățile ar putea forma grupuri mixte de lucru care pot avea un rol decisiv în adaptarea la realitățile locale. Aceste structuri ar putea elabora planuri anuale de formare pe baza diagnozelor de nevoi, ar facilita implicarea furnizorilor locali și ar monitoriza impactul programelor la nivel teritorial, implicând astfel comunitățile educaționale în definirea priorităților.

Aceste niveluri pot fi sprijinite de existența unui cadru de evaluare și asigurare a calității care propune un set de standarde de intrare (profilul participanților, alinierea la competențe *ESCO* și *DigiCompEdu*), standarde de

proces (raport între activități teoretice și aplicative, ponderea pentru mentorat și reflecție pedagogică) și standarde de rezultat (portofolii, probe practice observate, micro-credite recunoscute). Evaluarea ar trebui să combine rezultate imediate (planificări și resurse educaționale) cu rezultate pe termen mediu (observații reluate la 3–6 luni sau chestionare completate de părinți).

Implicarea în dezvoltarea educației timpurii este condiționată de existența unor mecanisme de finanțare și a unor stimulente. La nivel individual acest lucru poate fi asigurat de recunoașterea prin micro-credite și echivalarea lor în punctaj pentru grade didactice sau alte evaluări la nivelul dezvoltării carierei. În mod similar, implicarea în rolul de mentor și de formator poate veni cu bonusuri specifice care să crească atractivitatea acestei activități. La nivel instituțional granturile mici pentru dezvoltarea unor comunități de practică sau pentru implementarea unor proiecte inovatoare ar putea încuraja implicarea și consolidarea procesului formativ.

Parteneriatele și scalarea constituie un alt element-cheie. Experiența programelor internaționale și naționale susține eficiența parteneriatelor dintre universități, ONG-uri și școli în indicarea unor modele de formare în cascadă de tip formatori–mentori–educatori. Din această perspectivă, continuitatea formării și transferul de bune practici ar putea fi rezultatul consolidării unor rețele tematice colaborative.

Evaluarea impactului programelor prin indicatori-cheie reprezintă un aspect esențial al guvernanței. Aceasta ar putea să orienteze accentul dinspre participarea numerică spre evaluarea calității și impactului programelor. Noii indicatori ar putea include proporția cadrelor din mediul rural care accesează formarea, numărul de ore per educator, rata de retenție în profesie după finalizarea cursurilor, calitatea interacțiunilor observate în clasă, gradul de implicare a părinților și nivelul perceput al stării de bine profesionale. Rapoartele anuale publice conținând acești indicatori pot contribui la transparența și responsabilizarea întregului sistem.

Concluzii

Analiza desfășurată asupra celor cinci programe românești și cinci internaționale de formare continuă în educația timpurie relevă o serie de direcții convergente, dar mai ales diferențe tematice relevante. În România, formarea continuă este în mod tradițional centrată pe componente curriculare, evaluative și tehnice, răspunzând nevoii de conformitate cu politicile educaționale și standardele naționale. Aceste programe pun accent pe proiectarea didactică, structura documentelor curriculare, utilizarea TIC și, în unele cazuri, educația incluzivă.

În schimb, programele internaționale, în special cele din Marea Britanie și Statele Unite, se remarcă printr-o orientare spre dimensiuni reflexive, relaționale și sociale ale practicii educaționale. Tematici precum reflecția pedagogică, colaborarea cu familia, leadershipul educațional, diversitatea culturală sau sprijinul emoțional sunt abordate constant și cu profunzime. De asemenea, segmentul educației timpurii pentru copiii cu vârste cuprinse între 0–3 ani este bine reprezentat, în timp ce în România acest interval de vârstă este aproape absent din programele de formare.

Această comparație sugerează că România are o bază solidă în ceea ce privește aspectele structurale și formale ale educației, dar este necesară integrarea unor teme emergente care susțin dezvoltarea holistică a educatorilor. În special, dimensiuni precum sănătatea emoțională, adaptarea interculturală, mentoratul și autoreglarea profesională necesită o atenție crescută.

Prin urmare, concluziile susțin necesitatea extinderii cadrului tematic al formării cadrelor didactice din educația timpurie, prin valorificarea bunelor practici internaționale și adaptarea lor la realitățile sistemului educațional românesc. Această extindere poate fi realizată prin metode calitative de analiză a nevoilor, prin includerea educatorilor în procese reflexive și prin consolidarea formării continue ca spațiu pentru dezvoltare personală, profesională și comunitară. În plus, guvernanta în formarea cadrelor didactice din educația timpurie, pornind de la nevoile concrete astfel identificate, poate genera un sistem coerent de reglementări și mecanisme care să funcționeze dincolo de cadrul formal, prin integrarea principiilor europene, prin stabilirea unor standarde clare și prin consolidarea parteneriatelor. Această perspectivă poate crea contextul dezvoltării unor programe sustenabile, cu impact atât la nivelul profesionalizării cadrelor didactice, cât și la nivelul educației oferite copiilor în primii ani de viață.

Bibliografie

- Botnariuc, P., Cucos, C., Iancu, D.E., Ilie, M., Istrate, O., Labăr, A.V., Pânișoară, I.O., Ștefănescu, D., & Velea, S. (2020), *Școala online. Elemente pentru inovarea educației*, București, Editura Universității din București.
- Consiliul Uniunii Europene (22 mai 2019), *Recomandarea Consiliului privind sistemele de educație și îngrijire timpurie de înaltă calitate* (2019/C 189/02), Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, C 189, 4–14.
- European Commission (f.d.), *European Skills, Competences, Qualifications and Occupations* (ESCO), pagină oficială.
- Kelemen, G. (2014), *Didactica învățământului preșcolar*, Arad, Editura Universității „Aurel Vlaicu”.

- Mag, A.G. (2015), *Training tomorrow's teachers?* *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 180, 1139–1146. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.229>
- Marin, E. (2017), *The inclusive teacher — Alternative routes for teacher in the field of inclusive education. A Romanian perspective.* *Journal Plus Education*. <https://doi.org/10.24250/JPE/2/2017/EM>
- Ministerul Educației Naționale (2 august 2019), *Ordinul nr. 4694/2019 privind aprobarea Curriculumului pentru educația timpurie (0–6 ani)*, Monitorul Oficial al României, Partea I, Anexă: Curriculum pentru educația timpurie.
- Ministerul Educației (20 decembrie 2024), *Ordinul nr. 7872/2024 pentru aprobarea Metodologiei privind înființarea și organizarea programelor de studii universitare de licență — Pedagogia învățământului primar*, Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 20/13.01.2025.
- Parlamentul României (4 iulie 2023), *Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023.* Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 613/05.07.2023.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017), *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (EUR 28775 EN).* Publications Office of the European Union.
- Roman, A.F., & Redes, D.A. (2019), *Identifying the preschool teachers' needs on transversal competences training career using the questionnaire.* *Journal Plus Education*.
- Scorțescu, M., Sava, S.L., & Crașovan, M. (2024), *Mentoring in initial teacher education: Practices and needs for continuing professional development of Romanian school-based teacher educators.* *SAGE Open*, 14(4). <https://doi.org/10.1177/21582440241296912>

Profesionalizarea carierei didactice în educația timpurie: provocări actuale, tendențe și orientări emergente în formarea cadrelor didactice

Lect. univ. dr. Mirela-Cristina Negreanu
(Universitatea Națională de Știință și Tehnologie „Politehnica”, București)

Profilul profesional al cadrului didactic pentru educație timpurie — competențe, roluri și responsabilități specifice

Educația timpurie reprezintă fundamentul dezvoltării cognitive, emoționale și sociale a copilului, aceasta fiind o etapă decisivă în procesul de integrare socială, școlară și profesională a viitorului adult (OECD, 2021). Pornind de la această premisă, cadrul didactic pentru educația timpurie, în calitatea sa de *facilitator al procesului de dezvoltare multinivelară și pluri-valentă a copilului*, este cel care are nobila misiune de a asuma și exercita roluri multiple care vor contribui la articularea sistemică a dimensiunilor *educativă, relațională și socială* ale procesului de învățare și de formare a personalității copilului, respectiv la pregătirea desăvârșirii vieții ca adult (Clipa (coord) et al., 2023; NAEYC, 2022).

În România, *profilul profesional al cadrului didactic pentru educația timpurie* a cunoscut o transformare semnificativă și consistentă, în special în ultimii ani, ca urmare a unor inițiative legislative care au vizat reformarea sistemului educațional/ de învățământ din țara noastră. Cel mai recent demers în acest sens îl reprezintă apariția **Ordinului Ministrului Educației nr. 7386/2024** pentru *aprobarea Profilului și standardelor profesionale ale cadrului didactic din învățământul preuniversitar, pe etape de carieră și pe niveluri de învățământ, document referențial, cu valoare axiologică, funcțională și instrumentală pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar*, în general, și din educația timpurie, în special. Prin conținutul și anvergura sa, acest document legislativ *contribuie substanțial la promovarea imaginii profesionale și sociale a cadrului didactic din România și oferă, prin standardele profesionale și domeniile de competențe specifice asociate, repere autentice*

pentru exercitarea profesiei didactice de calitate, orientată către dezvoltarea armonioasă a fiecărui copil/elev. De la competențe care vizează *proiectarea și realizarea activităților educative*, până la cele care sunt necesare în *colaborarea cu familia și comunitatea*, acest *profil profesional generic al cadrului didactic din învățământul preuniversitar* este organizat pe 7 domenii esențiale de competențe, asociate unor *valori* care stau la baza sistemului de învățământ, conform Legii învățământului preuniversitar nr. 198/2023 și care se împletesc și se completează reciproc. Dintre aceste valori menționăm: *colaborarea, diversitatea, excelența, echitatea, incluziunea, integritatea, profesionalismul, respectul și responsabilitatea*.

Deși fiecare domeniu de competențe pune accent pe anumite valori specifice, acestea nu sunt izolate, ci se regăsesc, într-o formă sau alta, în toate domeniile de activitate ale cadrului didactic. În *caseta nr. 1* de mai jos redăm, selectiv din documentul de referință, domeniile de competențe asociate valorilor corespondente din *profilul profesional generic al cadrului didactic din învățământul preuniversitar*:

Caseta nr. 1. Sursa: https://www.edu.ro/profil_standarde_profesionale_cadru_didactic

Domeniul 1: Cunoașterea elevilor și a modului în care aceștia învață (D1)

Acest domeniu de competențe reliefează importanța cunoașterii elevilor și a modului în care aceștia învață. Domeniul se referă atât la înțelegerea și aplicarea teoriilor și modelelor relevante despre dezvoltarea personalității umane și învățare, cât și la cunoașterea individualității fiecărui copil/elev, a mediului socio-economic și etnocultural în care trăiește, a relațiilor, intereselor și aspirațiilor sale, pentru ca toate aceste cunoștințe să fie valorificate în vederea respectării particularităților de vârstă și individuale ale elevilor, creșterii calității predării și a eficienței învățării, sprijinirii dezvoltării armonioase a fiecăruia.

- ◆ **Valoarea-cheie este respectul pentru cunoaștere, pentru demnitatea și individualitatea umană.**

Domeniul 2: Curriculum și proces didactic (D2)

- ◆ Acest domeniu de competențe exprimă importanța realizării unor demersuri educaționale eficiente, de calitate, centrate pe copii/elevi, care să răspundă nevoilor de dezvoltare, intereselor și particularităților acestora. Domeniul include competențele de proiectare a procesului educațional, văzute în interdependență cu desfășurarea și reglarea permanentă a activității didactice, prin raportare la curriculum și la copil/elev. În esență, reflectă capacitatea cadrului didactic de a transpune curriculumul oficial în învățare efectivă, prin utilizarea competențelor de specialitate și

pedagogice, în proiectarea, desfășurarea, evaluarea și reglarea procesului didactic.

- ◆ Valorile-cheie pentru acest domeniu sunt echitatea, creativitatea și rigora în aplicarea curriculumului scris și în adaptarea curriculară.

Domeniul 3: Mediu de învățare și stare de bine (D3)

Acest domeniu de competențe subliniază rolul profesorului în crearea unui mediu fizic, emoțional și social pozitiv, care să susțină dezvoltarea armonioasă a elevilor, sentimentul de apartenență la școala în care învață, respectul pentru demnitatea fiecărei persoane. Promovează utilizarea unor medii educaționale variate — fizice, digitale și hibride, în funcție de nevoile elevilor, pentru a facilita învățarea eficientă și starea de bine.

- ◆ Valorile-cheie sunt siguranța, empatia, sprijinul reciproc.

Domeniul 4: Consilierea elevilor, colaborarea cu familia/tutorii și comunitatea (D4)

Acest domeniu de competențe reliefează rolul profesorului în asigurarea sprijinului holistic pentru elevi, contribuind la consilierea și orientarea școlară și vocațională a acestora, în colaborare cu personalul specializat, cu familia/tutorii și comunitatea. Aduce în prim-plan valori și conduite care vizează: empatie și sprijin pentru elevi, comunicare deschisă și cooperare, integrarea resurselor comunitare pentru dezvoltarea elevilor, implicare activă și responsabilitate socială.

- ◆ Valoarea-cheie este colaborarea cu elevii, familia/tutorii și comunitatea pentru a asigura un mediu educațional integrat, care stimulează și susține progresul fiecărui elev.

Domeniul 5: Etică, reflexivitate și învățare continuă (D5)

Acest domeniu de competențe exprimă importanța conduitei reflexive a profesorului, a autoevaluării și reglării permanente a activității profesionale. Aduce în prim-plan valori și conduite care vizează: spirit critic și autocritic, flexibilitate, creativitate, curiozitate și interes pentru învățare pe tot parcursul vieții, dorință de perfecționare.

- ◆ Valorile-cheie sunt profesionalismul, excelența, integritatea și responsabilitatea față de elevi, față de societate, față de sine și de propriul parcurs profesional.

Domeniul 6: Dezvoltare instituțională (D6)

Acest domeniu de competențe exprimă importanța asumării din partea profesorului, ca membru al colectivului școlii, a dezvoltării unei culturi organizaționale democratice, incluzive, orientate spre asigurarea progresului în învățare al fiecărui elev.

- ◆ **Valorile-cheie sunt incluziunea și solidaritatea, manifestate prin asumarea colectivă a viziunii și misiunii școlii, a acțiunilor strategice pentru a oferi condiții optime de învățare tuturor elevilor.**

Domeniul 7: Tehnologie digitală în educație (D7)

Acest domeniu de competențe exprimă necesitatea competențelor digitale și de utilizare pedagogică a acestora în activitatea profesională, în contextul impactului major al tehnologiei în viața de zi cu zi. Evidențiază contribuția profesorului atât la dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor, într-o abordare transversală, cât și la facilitarea utilizării acestor competențe în scopul progresului în învățare. Subliniază rolul și responsabilitatea profesorului de a sprijini elevii să înțeleagă oportunitățile oferite de tehnologie, dar și limitele și implicațiile acesteia, promovând utilizarea critică, responsabilă și etică a tehnologiei.

Competențele generice referitoare la utilizarea tehnologiei digitale în activitatea didactică sunt conturate în intersecție cu celelalte domenii de competențe (competența generică D7.1 reflectă intersecția dintre utilizarea tehnologiei digitale și domeniul de competențe 1, competența generică D7.2 reflectă intersecția dintre utilizarea tehnologiei digitale și domeniul de competențe 2 și așa mai departe). Acest domeniu de competențe are ca reper cadrul european de competențe digitale ale profesionistului din educație — *DigCompEdu*.

- ◆ **Valorile-cheie sunt inovarea și echilibrul în utilizarea tehnologiei, ținând cont de beneficiile și limitele sau efectele conexe generate.**

Același document legislativ, menționat mai sus, particularizează profilul cadrului didactic pe niveluri de învățământ, inclusiv pentru *cadrul didactic din educația timpurie*. Astfel, pornind de la rolurile specifice cadrului didactic care activează în educația timpurie, precum și de la particularitățile de vârstă și dezvoltare ale copiilor, de la naștere până la vârsta de 6–7 ani, fiecare domeniu de competențe este operaționalizat în competențe specifice. În *caseta nr. 2*, de mai jos, prezentăm, selectiv, din documentul de referință, un extras din *profilul profesional al cadrului didactic pentru educația timpurie*.

D1: Cunoașterea elevilor și a modului în care aceștia învață

- D1.1. Înțelege procesele și nevoile de dezvoltare fizică, cognitivă, emoțională și socială, specifice copilăriei și copilăriei mici.
- D1.2. Înțelege modul în care se dezvoltă, învață, relaționează și se joacă copiii, relația părinte/tutore — copil în perioada copilăriei și implicațiile asupra îngrijirii și învățării.
- D1.3. Cunoaște și respectă individualitatea fiecărui copil și mecanismele sale de autoreglare în raport cu nevoile emoționale, cu ritmul de dezvoltare și învățare, precum și contextul său familial și social.
- D1.4. Manifestă încredere în potențialul de dezvoltare al fiecărui copil și susține ritmul propriu de învățare al acestuia.
- D1.5. Respectă diversitatea etnică, socio-economică, lingvistică și religioasă a copiilor și a comunităților de proveniență ale acestora și gestionează implicațiile asupra dezvoltării și învățării.

D2. Curriculum și proces didactic

- D2.1. Valorifică, în proiectarea, desfășurarea, evaluarea și reglarea procesului educațional, cunoștințe specifice tipurilor de activități de învățare din curriculumul pentru educație timpurie.
- D2.2. Identifică nivelul de dezvoltare și al achizițiilor anterioare ale copiilor, la nivel individual și de grup, și valorifică datele obținute în proiectarea și desfășurarea procesului educațional.
- D2.3. Stabilește obiective de învățare antrenante, în acord cu documentele curriculare, care susțin dezvoltarea potențialului fiecărui copil, respectând principiul învățării prin joc.
- D2.4. Organizează și utilizează conținuturi relevante pentru dezvoltarea comportamentelor specifice, urmărite conform curriculumului pentru educație timpurie.
- D2.5. Utilizează strategii educaționale diverse, creative și eficiente, pentru facilitarea progresului în învățare al fiecărui copil din grupă (prin joc, prin descoperire, prin povestiri, învățare experiențială, activități în aer liber etc.), în toate domeniile de dezvoltare, în colaborare cu personalul care deservește grupa.
- D2.6. Utilizează resurse variate pentru eficientizarea activității educaționale, susținerea dezvoltării și învățării, oferind copiilor, în colaborare cu personalul care deservește grupa, sprijin pentru folosirea lor eficientă și autonomă.
- D2.7. Construiește contexte de învățare autentică, prin abordări integrate, în care copiii își pot valorifica experiențele de viață și interesele lor de cunoaștere, în funcție de vârstă.

- D2.8. Utilizează o diversitate de contexte ludice, în care copiii pot demonstra progresul în dezvoltare, în contextul unei relații de atașament sigur și pozitiv între cadrul didactic și copil.
- D2.9. Evaluează progresul copiilor folosind metode și instrumente specifice educației timpurii și pe baza indicatorilor comportamentali, conform reglementărilor în vigoare.
- D2.10. Relaționează pozitiv, comunică eficient, oferă feedback constructiv și susține implicarea activă a copiilor în propriul proces de învățare.

D3. Mediu de învățare și stare de bine

- D3.1. Contribuie, alături de personalul care deservește grupa, la realizarea unor sarcini menite să asigure sănătatea, bunăstarea și dezvoltarea optimă a copiilor (hrănire, îmbrăcare, spălatul mâinilor, mers la toaletă etc.).
- D3.2. Organizează spațiul educațional în mod ergonomic, sigur, accesibil, stimulator, ludic, prietenos, în colaborare cu personalul care deservește grupa.
- D3.3. Valorifică spații alternative, în afara celor din sala de grupă sau a instituției de învățământ, oferind copiilor experiențe diverse și semnificative de învățare.
- D3.4. Aplică în mod consecvent și adecvat reglementările școlare și legislația pentru siguranța copiilor, sănătatea și starea lor de bine și gestionează, în interesul superior al copilului, suspiciunile, incidentele sau alte situații de risc în care se pot afla aceștia.
- D3.5. Creează o atmosferă de relaționare pozitivă în creșă/grădiniță, stabilind și menținând rutinele și regulile comportamentale/ de organizare a activităților educaționale/de organizare a activităților educaționale, într-un mediu afectiv pozitiv, structurat și predictiv, facilitând formarea/dezvoltarea unor relații de atașament sigur la copii, în colaborare cu personalul care deservește grupa.
- D3.6. Susține o cultură democratică, a învățării și a colaborării la nivelul grupei, în parteneriat cu personalul care deservește grupa.
- D3.7. Respectă și valorizează diversitatea etnică, lingvistică, culturală, socio-economică etc. în organizarea mediului de învățare (amenajare spațiu, reguli, rutine, roluri, limbaj etc.).
- D4. Consilierea copiilor, colaborarea cu familia/tutorii și comunitatea
- D4.1. Oferă sprijin fiecărui copil în funcție de particularități individuale, de cerințe educaționale speciale sau situații de risc școlar, inclusiv în colaborare cu colegi și/sau alți specialiști.
- D4.2. Contribuie la compensarea/ diminuarea decalajelor de progres, generate de factori variați (socio-economici, culturali, particularități individuale), precum și la depășirea dificultăților de acomodare la mediul școlar.

- 54
- D4.3. Susține dezvoltarea socio-emoțională și morală a copiilor, în colaborare cu alte cadre didactice și/sau specialiști.
 - D4.4. Contribuie la ghidarea educațională a copiilor, în interesul superior al acestora, sprijinind consilierul școlar și familia/tutorii.
 - D4.5. Susține familia/tutorii pentru a înțelege așteptările și rolul creșei/grădiniței, și colaborează cu aceasta/ aceștia pentru reușita educațională a copilului.
 - D4.6. Previne și combate comportamente /fenomene care pot afecta siguranța copiilor și starea lor de bine.
 - D4.7. Promovează educația pentru mediu și susține implicarea civică în dezvoltarea sustenabilă a comunității, oferind copiilor și familiilor/tutorilor un exemplu de comportament responsabil.

D5. Etică, reflexivitate și învățare continuă

- D5.1. Respectă normele de etică, de integritate academică și de conduită profesională.
- D5.2. Își autoreglează conduita pe baza reflecției asupra prejudecăților și stereotipurilor, susținând respectul reciproc.
- D5.3. Reflectează asupra propriilor practici didactice și asupra feedbackului primit, identificând punctele forte și, după caz, ariile de ameliorare.
- D5.4. Manifestă capacități de autoechilibrare și de adaptare în diferite contexte, inclusiv în situații noi sau stresante, menținând o autoritate adecvată în relație cu copiii.
- D5.5. Participă periodic la activități de dezvoltare profesională continuă, în raport cu nevoile profesionale proprii și cu prioritățile locale sau naționale.
- D5.6. Valorifică progresele din domeniul de activitate (dezvoltări recente din științele educației și, după caz, din domeniul de specializare, reglementări legale care privesc sistemul de învățământ, noi tehnologii etc.), în procesul didactic.
- D5.7. Participă la activități colaborative de dezvoltare profesională, la cercetări educaționale și la comunități de practici.

D6. Dezvoltare instituțională

- D6.1. Aplică reglementările legale care privesc sistemul de învățământ și politicile educaționale curente.
- D6.2. Participă la procese de planificare strategică și decizionale colective care se derulează în cadrul instituției.
- D6.3. Contribuie la fundamentarea unor decizii și inițiative educaționale privind participarea la educație a copiilor, progresul și starea lor de bine, pe baza culegerii de date și informații relevante.

- D6.4. Dezvoltă curriculumului opțional, ca parte a ofertei educaționale a instituției de învățământ.
- D6.5. Dezvoltă o cultură organizațională democratică, incluzivă, participativă, centrată pe valorile naționale și europene, la nivelul instituției de învățământ.
- D6.6. Comunică demn, responsabil, cu privire la instituția de învățământ din care face parte și promovează imaginea acesteia în comunitate.
- D6.7. Participă la dezvoltarea sustenabilă a instituției de învățământ, prin inițierea și derularea unor acțiuni care denotă grija pentru natură și pentru un mediu curat.

D7. Tehnologie digitală în educație

- D7.1. Analizează implicațiile utilizării tehnologiei asupra dezvoltării și învățării copilului sub 6 ani.
- D7.2. Utilizează în mod adecvat și responsabil tehnologia în activitățile educaționale, valorificând oportunitățile de învățare colaborativă.
- D7.3. Gestionează mediul digital educațional în mod sigur, responsabil și etic, în acord cu particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor din grupă, cu nevoile acestora și cu obiectivele de învățare.
- D7.4. Valorifică, în procesul de învățare și de orientare educațională a copiilor, precum și în comunicarea cu familia/tutorii, resurse digitale adecvate fiecărei categorii în parte.
- D7.5. Își autoevaluează competențele de utilizare pedagogică a tehnologiei, în vederea îmbunătățirii acestora.
- D7.6. Utilizează tehnologia digitală pentru dezvoltarea instituției din care face parte (gestionarea parteneriatelor, relația cu părinții, automatizarea proceselor pentru eficientizare și economie de timp ș.a.).

Aspectele prezentate mai sus reliefează preocupările și eforturile întreprinse în țara noastră, la nivel sistemic, de către Ministerul Educației și Cercetării, în vederea conturării și consolidării unui *profil profesional* care să ghideze pregătirea inițială și continuă, dar și activitatea profesională a cadrelor didactice pentru educația timpurie.

Orientând analiza noastră la nivel internațional, către alte sisteme educaționale, constatăm existența unor preocupări sistemice similare, de actualizare și promovare a profilurilor profesionale pentru profesia didactică, în general, dar și pentru specialiștii educatori și profesori pentru educația timpurie, adaptate contextelor socio-culturale proprii. De exemplu, în sistemul de învățământ din Finlanda, se accentuează

56 *rolul cadrului didactic de mediator cultural și promotor al echității educaționale* (Finnish National Core Curriculum for ECEC, 2022; Melasalmi, 2022), în timp ce, în Statele Unite, *profilul profesional accentuează responsabilitatea privind incluziunea și diversitatea* (NAEYC, 2020). În Franța, *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (MEN, 2013) și *Vade-mecum-ul pentru reforma formării inițiale a profesorilor* (MENJS, 2021) subliniază dimensiunea reflexivă și partenerială a profesiei didactice, prin accentuarea importanței reflecției asupra practicii și pe cooperarea cu părinții și comunitatea.

De asemenea, abordând o perspectivă analitic-comparativă între *profilul cadrului didactic din România* și cele din alte țări europene și/sau extraeuropene, se evidențiază nu doar existența unor **similarități structurale** (cum ar fi *orientarea spre dezvoltarea holistică a copilului*), ci și a unor *diferențe notabile* privind modul de conceptualizare a rolurilor și responsabilităților specialiștilor/cadrelor didactice din educația timpurie. Perioada timpurie (de la naștere până la vârsta de 6-7 ani) este recunoscută la nivel internațional ca fiind o așa-numită *fereastră de oportunitate esențială pentru dezvoltarea cognitivă, socio-emoțională și fizică a copilului*, calitatea interacțiunilor pedagogice și competența personalului didactic fiind, prin urmare, factori importanți care impactează, pe termen lung, evoluția și dezvoltarea copilului (UNESCO, 2019). *Formarea personalului educațional pentru această perioadă se referă, în Europa, la specialiști cu pregătire universitară sau preuniversitară (nivelul ISCED 3, 4 sau 5), conform documentelor de politică educațională actuale (apud Clipa, coord., et al., 2023, Eurydice, 2023).*

În ultimii ani, documentele referențiale de politică educațională, cercetările și ghidurile profesionale elaborate la nivel național sau internațional (NAEYC, OECD, UE, EYFS, Australia etc.) au contribuit la fundamentarea profilurilor profesionale pentru cadrele didactice pentru educația timpurie, concentrându-se pe identificarea și descrierea competențelor specifice relevante acestui domeniu profesional și care vizează aspecte *psihopedagogice, etice, de incluziune educațională și de colaborare cu familia și comunitatea*. Pornind de la o cartografiere a *competențelor cadrului didactic pentru educația timpurie*, oferită de recenzia unor documente și experiențe internaționale și naționale în domeniul educației timpurii, putem recurge la următorul *grupaj sintetic de competențe profesionale* pentru specialiștii/cadrele didactice din educația timpurie, prezentat în *caseta nr.3*, de mai jos.

- ▶ *Competențe psihopedagogice* — cunoașterea etapelor de dezvoltare a copilului, planificarea activităților centrate pe copil, utilizarea pedagogiilor centrate pe joc și evaluarea formativă pentru a susține progresul, identificarea/înțelegerea nevoilor diferite ale copiilor și adecvarea mediului de învățare la vârsta și traseul de dezvoltare al copiilor (NAEYC, 2020; OECD, 2021)
- ▶ *Competențe de abordare și promovare a educației incluzive și de lucru cu diversitatea* — asigurarea accesului egal și intervenții timpurii pentru copii cu cerințe educaționale speciale, practici adaptate diversității culturale și de gen — promovate prin ghidurile UNESCO și recomandările UE privind calitatea ECEC (UNESCO, 2019; EASNIE, 2017)
- ▶ *Competențe de comunicare și colaborare cu familia* — parteneriatul cu părinții, comunicarea transparentă despre evoluția copilului și implicarea familiei în procesul educațional — acestea fiind considerate *componente cheie* ale profilului profesional, regăsite atât în standardele britanice EYFS, cât și în standardele australiene NQF (EYFS, 2021; ACECQA, 2021).
- ▶ *Competențe de evaluare și reflecție profesională* — utilizarea evaluării formative/diagnostice pentru planificarea demersului didactic/ educațional/remedial, înregistrarea progresului și autorefecția profesională continuă (mentorat, supervizare, dezvoltare profesională continuă) — standardele NAEYC pun accent special pe practica reflexivă ca parte a *competenței profesionale* (NAEYC, 2020)
- ▶ *Competențe organizatorice, de siguranță și de etică profesională* — respectarea normelor de siguranță, protecția copilului, gestionarea mediului fizic și respectarea codului etic profesional, — elemente prevăzute în NQF (Australia) și în reglementările naționale. (ACECQA, 2018).

Un alt aspect care se evidențiază din analiza praxisului profesional-educațional de la nivelul educației timpurii este acela al existenței unei multitudini de *roluri* ce pot fi asumate de un cadru didactic, aceste roluri fiind adesea susceptibile de superpozabilitate. O selecție exhaustivă a acestor *roluri*, rezultată în urma unui proces analitic-comparativ a unor *profile profesionale ale cadrelor didactice pentru educația timpurie* de la nivel național și internațional este prezentată în continuare:

- *Rolul de educator* — presupune proiectarea și susținerea experiențelor de învățare centrate pe copil, în concordanță cu nevoile, interesele și ritmurile individuale de dezvoltare. Cadrul didactic

crează un mediu educațional sigur, stimulativ și previzibil, în care copiii se pot angaja activ în procese de explorare și descoperire. Totodată, cadrul didactic observă sistematic și documentează progresul fiecărui copil, utilizând aceste informații pentru planificarea și adaptarea continuă a activităților educative, în vederea asigurării unei dezvoltări echilibrate și incluzive (NAEYC, 2020).

- *Rolul de evaluator și susținător al dezvoltării timpurii* — implică observarea sistematică a progresului copilului și identificarea timpurie a eventualelor nevoi de sprijin sau dificultăți în dezvoltare, printr-o abordare bazată pe colaborare interdisciplinară. Cadrul didactic colaborează cu familia, colegii și specialiștii din domeniul sănătății sau al asistenței sociale pentru a asigura intervenții adecvate și o tranziție coerentă între etapele educaționale. Această perspectivă reflectă principiile promovate de OECD privind dezvoltarea unei forțe de muncă bine formate, capabile să asigure calitatea procesului educațional și continuitatea între educația timpurie și învățământul primar (OECD, 2017; OECD, 2021; OECD, 2022).
- *Rolul de partener/ facilitator al relației cu părinții și comunitatea* — presupune construirea unor relații de încredere, colaborare și respect reciproc între cadrele didactice, familie și mediul comunitar. Educația timpurie de calitate implică participarea activă a părinților în procesul educațional, recunoașterea rolului lor esențial în dezvoltarea copilului și implicarea comunității în sprijinirea mediului educațional. Recomandările Consiliului Uniunii Europene (2019) subliniază faptul că serviciile educaționale timpurii trebuie „concepute în parteneriat cu familiile și bazate pe încredere și respect reciproc”, pentru a asigura coerența între mediul de acasă și cel educațional. În același sens, UNESCO (2024) promovează implicarea comunității și a familiilor ca dimensiune centrală a educației timpurii incluzive și echitabile, evidențiind importanța participării părinților în activitățile educaționale și sociale care susțin dezvoltarea holistică a copilului.
- *Rolul de participant în sistemul profesional (formare, evaluare, inovare)* — implică angajarea în formare continuă, în procese de evaluare a serviciilor (de exemplu, procesul de *Assessment & Rating* al NQF în Australia) și participarea la inițiative de îmbunătățire a calității. Ghidul NQF precizează că performanța cadrelor trebuie evaluată sistematic și trebuie elaborate planuri individuale de dezvoltare profesională (ACECQA, 2018; ACECQA, 2022).

Această analiză a *profilului profesional al cadrelor didactice pentru educația timpurie* accentuează ideea necesității unei reconsiderări a locului și importanței formării și dezvoltării continue a competențelor profesionale psihopedagogice, a abilităților de lucru cu copiii și familiile acestora, de promovare a practicilor reflexive și responsabile. În acest sens, inițiativele recente din țara noastră, de standardizare și actualizare a *profilului profesional al cadrului didactic pentru educația timpurie*, se înscriu în tendințele emergente internaționale, rămânând în continuare loc pentru posibile noi provocări privind armonizarea calificărilor, aplicarea standardelor și recunoașterea profesională a specialiștilor în domeniu. Corelarea standardelor naționale cu cadrul european și cu bunele practici identificate de organizații internaționale (OECD, UNESCO, NAEYC, ACECQA etc.) poate fi un sprijin și o garanție pentru creșterea calității practicilor din domeniul educației timpurii.

Scurt excurs privind formarea inițială a profesorilor pentru educația timpurie în România — curriculum universitar, standarde de pregătire și practică pedagogică

Formarea inițială a cadrelor didactice pentru educația timpurie reprezintă una dintre cele mai importante componente ale sistemului de învățământ, întrucât calitatea procesului educațional depinde, în mare măsură, de nivelul de pregătire profesională a educatorilor și profesorilor pentru învățământul preșcolar și antepreșcolar. În România, dezvoltarea profesională a viitorilor educatori/ profesori pentru educația timpurie este reglementată de cadrul legislativ național, dar este totodată aliniată la standardele europene privind educația timpurie și îngrijirea copiilor, care subliniază importanța calificărilor corespunzătoare (ISCED 3–5) și a formării continue a personalului din ECEC (European Commission, 2022; Eurydice, 2023). Programele universitare de formare inițială a cadrelor didactice pentru educația timpurie sunt organizate, în prezent, la nivel de licență, în cadrul facultăților de *științe ale educației*. Curriculumul este conceput pentru a integra atât dimensiuni teoretice, cât și componente practice, având ca obiectiv pregătirea unui specialist capabil să răspundă nevoilor diverse ale copiilor cu vârste cuprinse între 0 și 6-7 ani.

Tipuri de discipline	Exemple de discipline	Obiective
Discipline de bază	<i>Psihologia dezvoltării, Pedagogia generală, Didactica domeniilor de învățare</i> ...	Cunoașterea procesului de dezvoltare și a fundamentelor educației
Discipline de specialitate	<i>Educația timpurie, Metodica jocului, Educația incluzivă</i> ...	Aplicarea strategiilor didactice specifice educației timpurii
Discipline complementare	<i>Tehnologii educaționale, Management educațional, Politici educaționale</i> ...	Adaptarea la cerințele contemporane ale societății

Un accent semnificativ este pus pe *formarea socio-emoțională și interculturală a viitorilor profesori pentru educația timpurie*, având în vedere accentuarea diversității mediilor din care provin copiii și nevoia de adaptare a strategiilor educaționale la particularitățile fiecăruia. Curriculumul românesc se aliniază recomandărilor internaționale conform cărora *profesorii pentru educație timpurie* trebuie să dețină atât cunoștințe academice solide, cât și abilități practice și reflexive (OECD, 2021).

Standardele de pregătire profesională pentru educația timpurie în România sunt reglementate prin *Standardele naționale de pregătire pentru profesia didactică*, elaborate de Ministerul Educației și Cercetării și de Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS). Acestea definesc nivelurile de competență pe care absolvenții trebuie să le atingă în domeniul *cunoașterii psihopedagogice, proiectării didactice, managementului clasei, evaluării și reflecției asupra practicii proprii*.

Dimensiunile fundamentale ale competențelor cadrelor didactice pentru educația timpurie, definite la nivel european includ cunoașterea dezvoltării copilului, competențele pedagogice și abilitățile reflexive necesare pentru susținerea învățării și a stării de bine a copiilor (Council of the European Union, 2019) și sunt prezentate în figura de mai jos.



Figura 1. Dimensiuni fundamentale ale competențelor cadrelor didactice pentru educația timpurie (Council of the European Union, 2019)

Practica pedagogică reprezintă o dimensiune esențială a formării inițiale, deoarece permite viitorilor profesori să își dezvolte competențele profesionale într-un context real. În România, practica pedagogică se desfășoară gradual, începând din primii ani de studiu universitar și crescând ca intensitate în anii terminali. Activitățile de practică includ:

- ◆ observarea lecțiilor și a procesului educațional;
- ◆ planificarea și desfășurarea unor activități educative sub supraveghere;
- ◆ implicarea în proiecte și activități extracurriculare;
- ◆ reflecția asupra experiențelor trăite.

Prin intermediul activităților de practică pedagogică, studenții își consolidează abilitățile de aplicare a cunoștințelor teoretice în contexte educaționale reale, își dezvoltă competențele de observare, analiză și intervenție didactică și capătă o mai mare încredere în propriul rol profesional. Interacțiunea constantă cu mentorii și participarea la activități de reflecție pedagogică facilitează înțelegerea diversității contextelor educaționale și formarea unei atitudini flexibile, colaborative și responsabile față de profesia didactică (Scorțescu *et al.*, 2023). Prin stagiile de practică, viitorii profesori-educatori beneficiază de mentorat structurat și feedback constructiv, factor care contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor lor didactice și la consolidarea încrederii profesionale (Tyrer, 2023).

În caseta de mai jos prezentăm câteva dintre noutățile legislative din România și proiecte cu finanțare externă care vizează *formarea profesorilor pentru educația timpurie*.

- ▶ **Legea învățământului superior nr. 199/2023** — include prevederi privind formarea inițială pentru cariera didactică în învățământul preuniversitar, inclusiv pentru specializarea educație timpurie, autorizarea și acreditarea programelor universitare care pregătesc cadre didactice pentru educația timpurie;
- ▶ **Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023** — stabilește cadrul general legal pentru organizarea sistemului educațional preuniversitar, inclusiv educația timpurie (antepreșcolar și preșcolar), printre prevederi fiind și articolul privind *formarea inițială a personalului didactic de predare*, actualizat în concordanță cu noile profiluri și standarde.
- ▶ **Ordinul nr. 7841/2024 din 20 decembrie 2024** — aprobă *Metodologia privind înființarea și organizarea programelor de studii universitare de licență „Educație timpurie”* și reglementează structura programelor universitare, criteriile de acreditare, organizarea disciplinelor, standardele ce trebuie respectate de universitățile care oferă specializarea în *Educație timpurie*.
- ▶ **Ordin nr. 7386/11.11.2024** pentru aprobarea *Profilului și standardelor profesionale ale cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, pe etape de carieră și pe niveluri de învățământ* — care vizează competențe organizate pe domenii și sunt aplicabile și pentru educația timpurie. Acestea definesc ce cunoștințe, abilități și aptitudini trebuie să dețină cadrele didactice, în funcție de nivel (inclusiv preșcolar/antepreșcolar).
- ▶ **Proiectul SU-ETIC (Sistem Unitar pentru Educație Timpurie Inclusivă și de Calitate)** — lansat la 31 ianuarie 2025, finanțat prin Programul Educație și Ocupare 2021–2027 (Fondul Social European Plus) care urmărește, printre altele, *dezvoltarea și susținerea sistemului de formare inițială a personalului didactic* în domeniul educației timpurii printr-un program-cadru sistemic. Alte obiective: standarde unitare de calitate pentru programe de educație timpurie, creșterea capacității unităților și inspectoratelor de a evalua și monitoriza calitatea, implicarea personalului de conducere, formarea continuă etc.

Noul cadru legislativ al formării pentru profesia didactică preconizează o serie de schimbări în sfera formării inițiale și continue a personalului didactic. *Legea învățământului superior nr. 199/2023* menționează că formarea inițială pentru ocuparea funcțiilor didactice în învățământul preuniversitar, respectiv pentru *educația timpurie*, se realizează în instituțiile de învățământ superior, prin următoarele tipuri de programe:

- a. Programul universitar de formare psihopedagogică pentru învățământul preuniversitar de 30 de credite de studii transferabile ECTS/SECT;
- b. Programul de studii universitare de licență în specializarea *Educație timpurie*, respectiv în specializarea *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*.

Formarea continuă a cadrelor didactice pentru educația timpurie în România — nevoi de formare, modalități de dezvoltare profesională, oferte de formare

Formarea continuă a cadrelor didactice pentru educația timpurie în România a cunoscut o evoluție pozitivă, răspunzând nevoilor identificate la nivel național și regional și marcând o diversificare a modalităților de formare. Extinderea ofertei de programe de formare continuă a contribuit la îmbunătățirea calității educației timpurii și la adaptarea acesteia la cerințele curriculare și sociale actuale. Aceste demersuri sunt esențiale pentru asigurarea unei educații timpurii de calitate și pentru sprijinirea dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice implicate.

În amplul *Raport de cercetare al Studiului de diagnoză și prognoză privind „Starea Sistemului de formare a cadrelor didactice — Cercetare longitudinală 2015–2025”* (2024, pp. 220–221), realizat de o echipă de experți din Ministerul Educației, în cadrul proiectului cu finanțare europeană *Profesionalizarea carierei didactice — PROF*, sunt evidențiate câteva aspecte notabile referitoare la dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice pentru educația timpurie. Astfel, în studiul menționat sunt prezentate câteva dintre concluziile *Raportului intermediar privind implementarea cadrului strategic pentru cooperarea europeană în educație și training (ET 2020)*, prin care se atrage atenția asupra *necesității de a exista o coerență politică între educația timpurie și învățământul superior, educația profesională și formarea profesională a specialiștilor*.

Contextul ultimelor decenii a evidențiat cum dezvoltarea economiei naționale este corelată direct cu nevoia acută de reducere a inegalităților sociale, care încep încă din perioada copilăriei timpurii. Acest fapt a generat și necesitatea unei reformări a procesului de *profesionalizare a cadrelor didactice* prin reconsiderarea *competențelor profesionale la nivelul educației timpurii*, în contextul implementării unor decizii și proiecte care au avut o paletă largă de obiective, de la pregătirea unor noi cadre instituționale — noi grădinițe și creșe —, până la revizuirea rolurilor profesionale specifice educației la vârstele timpurii. În acest context, *reglementarea cadrului național*

64 care să susțină formarea și dezvoltarea profesională continuă a specialiștilor pentru educație timpurie a devenit un obiectiv fundamental al reformei naționale din România (Clipa, coord., et al.).

În aceeași sferă a demersurilor reformatoare sistemice din țara noastră se înscrie și reconfigurarea practicilor educaționale în educația timpurie ca urmare a implementării noului *Curriculum pentru educația timpurie*, proces care s-a produs în același timp cu reformele în sistemul de dezvoltare profesională a personalului didactic, pentru dezvoltarea *profilului de competențe profesionale*. Provocările aduse instituțiilor responsabile de politicile educaționale în domeniul educației timpurii au fost: conștientizarea politicilor educaționale care să reglementeze rolul educației timpurii în instituțiile europene, reglementarea statutului instituțiilor din România care se ocupă de educarea copiilor cu vârste cuprinse între 0–3 ani, precum și analiza politicilor educaționale care să ofere șanse egale de educație timpurie pentru copiii din medii diferite și defavorizate. Prin intervenția sistemică realizată prin proiectul cu finanțare europeană *Educație Timpurie Incluzivă și de Calitate — ETIC*, complementar proiectului cu finanțare europeană *Profesionalizarea carierei didactice — PROF*, al căror Beneficiar este Ministerul Educației și Cercetării, s-a urmărit dezvoltarea competențelor personalului didactic din educația timpurie pentru proiectarea și organizarea procesului educațional la vârstele timpurii, cu precădere adresat antepreșcolarilor, pentru a asigura exercitarea rolurilor profesionale în funcție de exigențele privind adaptarea competențelor personalului didactic la schimbările legislative, normative și curriculare la nivelul educației timpurii și pentru a asigura calitatea în educație. Pentru a răspunde nevoilor de dezvoltare/extindere a competențelor cadrelor didactice pentru nivelul de educație antepreșcolară, *abilitarea curriculară a cadrelor didactice* s-a focalizat pe dezvoltarea unei viziuni inter- și transdisciplinare a educației la vârstele timpurii în concordanță cu *Curriculum pentru educație timpurie* și *Reperete dezvoltării la vârstele timpurii*.

Concomitent cu aceste direcții strategice, mentoratul și dezvoltarea unor comunități profesionale de tip laborator (baze de practică) reprezintă o altă soluție pentru derularea facilă și cu experiențe practice a programelor de formare, apelându-se la bunele practici în educația timpurie.

Facilitarea transferului de cunoștințe teoretice dobândite în timpul anilor de studii în activitatea la clasă, prin intermediul relației mentor — profesor, reprezintă o oportunitate pentru personalul didactic de predare de a-și dezvolta la un nivel superior competențele specifice, de aici și necesitatea menținerii mentoratului la toate nivelurile și formele de realizare a educației prin școală care este stringentă la momentul actual, dată fiind

lipsa de atractivitate a domeniului educațional și tendința tinerilor profesori de a-și abandona, din diverse motive, cariera. (Negreanu, coord., *et al.*, *Raport de cercetare — Studiu*, 2024, pp. 209–219).

Oferta de programe pentru dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar reprezintă una dintre preocupările prioritare ale Ministerului Educației și Cercetării din țara noastră, în acest sens existând un cadru normativ specific (metodologii-cadru/ proceduri specifice), dar și instituțional — funcțional (departament de specialitate din cadrul ministerului, Comisie Specializată de Acreditare) prin care se asigură validarea calitativă prin acreditare/ avizare a programelor care sunt destinate personalului didactic din învățământul preuniversitar, de la toate nivelurile și de toate specialitățile.

Această ofertă de programe, actualizată periodic, poate fi regăsită pe site-ul Ministerului Educației și Cercetării, accesând link-urile/ cod-urile QR prezentate mai jos, astfel:

- pentru programe de dezvoltare profesională continuă acreditate de Ministerul Educației și Cercetării se poate vizualiza Registrul național al programelor pentru dezvoltare profesională continuă acreditate, disponibil la următorul link/cod QR: https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2025/formare_continua/RNPDPC_iulie_2025_rev.pdf

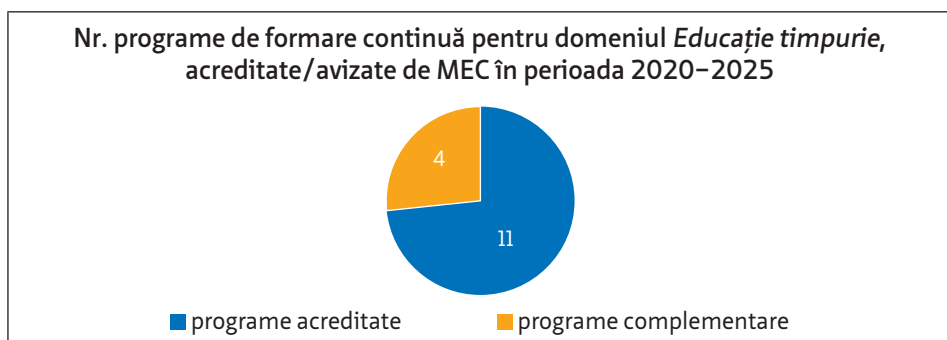
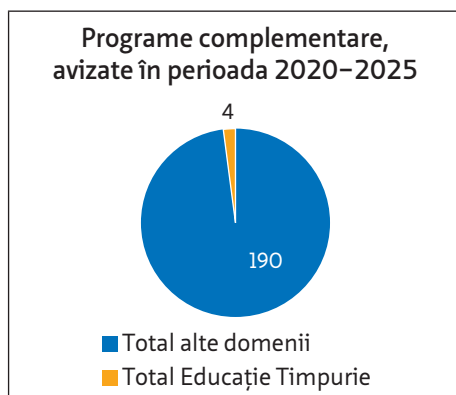
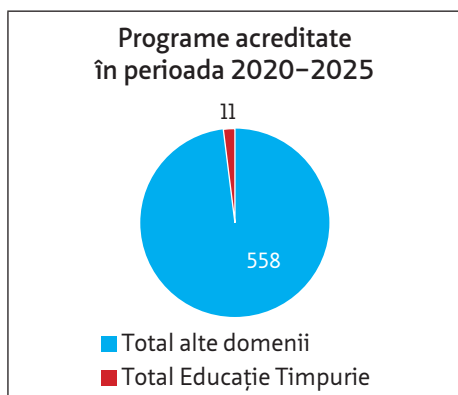


- pentru programe de dezvoltare profesională continuă avizate de Ministerul Educației și Cercetării se poate vizualiza Lista programelor complementare naționale — actualizată la 30 iunie 2025, disponibilă la următorul link/cod QR: https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2025/formare_continua/LISTA_revizuita_programe_complementare_actualizata_30_iunie_2025.pdf.



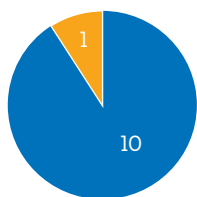
Pornind de la analiza acestei ample și diverse oferte de formare continuă, în continuare vom prezenta o situație statistică privind oferta de

66 programe de formare continuă acreditate/ avizate în intervalul 2020–2025, destinate personalului didactic din educația timpurie/pentru domeniul *educație timpurie*. Astfel, în reprezentările grafice de mai jos, se poate constata că, în perioada menționată, din totalul de 569 de programe acreditate de Ministerul Educației, prin Comisia Specializată de Acreditare (CSA), doar 11 programe sunt destinate personalului didactic din educația timpurie/pentru domeniul *educație timpurie*, iar din cele 194 de programe complementare avizate de minister, prin CSA, doar 4 programe sunt orientate distinct către domeniul *educație timpurie* și destinate personalului didactic din educația timpurie



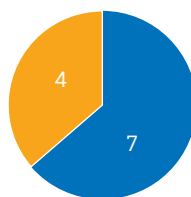
Programele acreditate, respectiv cele complementare, care au avut ca grup țintă personalul didactic din educația timpurie, au vizat în principal *abilitarea curriculară a acestor cadre didactice*, precum și *implementarea noilor tehnologii în procesul educațional/didactic*, aceste programe fiind propuse și implementate de către universități și ONG-uri de profil, așa cum rezultă și din graficele de mai jos.

Domenii tematice asociate programelor acreditate — pentru personalul din educația timpurie (2020–2025)



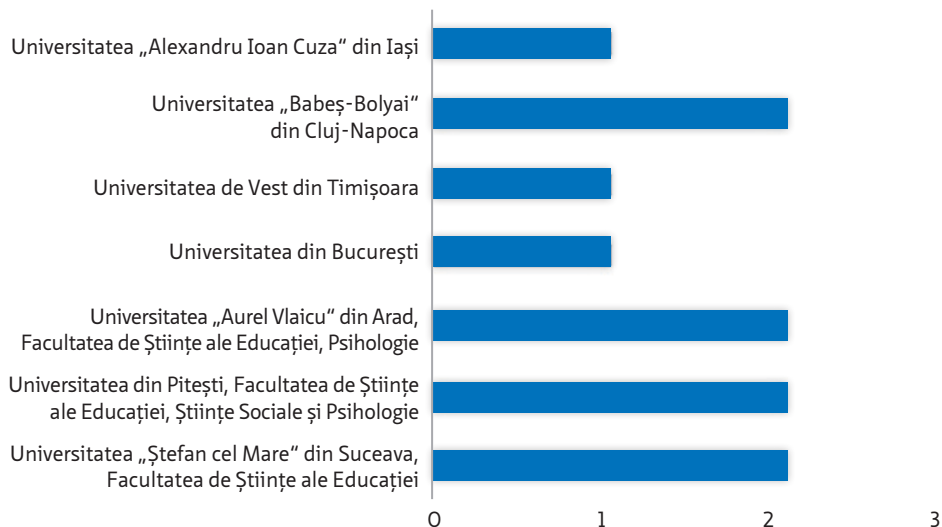
■ Abilitate curriculară
■ Competențe TIC/digitale/Nanotehnologii

Furnizori de programe acreditate pentru educație timpurie, în perioada 2020–2025

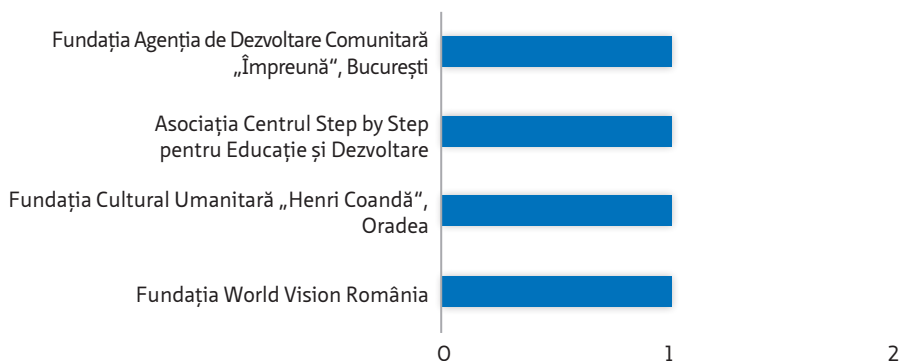


■ Universități
■ ONG-uri

Furnizori și nr. programe acreditate pentru educație timpurie, în perioada 2020–2025



Furnizori și nr. programe acreditate pentru educație timpurie, în perioada 2020–2025



Cea mai mare parte a programelor de formare continuă, prezentate mai sus, au fost sau sunt implementate în cadrul unor proiecte strategice, cu finanțare europeană, inclusiv prin *Planul Național de Redresare și Reziliență*.

Tendențe și orientări emergente în formarea cadrelor didactice din educația timpurie în România — pedagogii inovatoare, pedagogia digitală, personalizarea parcursului profesional

Așa cum am menționat și la începutul acestui capitol, ultimele decenii au marcat evoluții remarcabile în educația timpurie, formarea cadrelor didactice devenind un pilon esențial în asigurarea calității acesteia. În acest context, *pedagogiile inovatoare, integrarea tehnologiilor digitale și personalizarea parcursului profesional al educatorilor din educația timpurie* s-au constituit în direcții strategice care pot răspunde nevoilor educaționale actuale.

- ◆ *Pedagogiile inovatoare*, precum *învățarea prin joc, învățarea bazată pe proiecte, educația socio-emoțională*, pun accent pe dezvoltarea holistică a copilului. Aceste abordări promovează învățarea activă, colaborativă și adaptată nevoilor individuale ale copiilor. În România, implementarea acestor pedagogii este susținută prin *programe de formare continuă pentru cadrele didactice*, care includ module teoretice și practice, susținute de universități și instituții educaționale.
- ◆ *Integrarea tehnologiilor digitale prin pedagogia digitală* care presupune utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale pentru a sprijini procesul educațional. În educația timpurie, aceasta presupune integrarea aplicațiilor educaționale, platformelor online și resurselor digitale în activitățile didactice. Studiile recente evidențiază faptul că utilizarea tehnologiilor digitale poate îmbunătăți motivația și implicarea copiilor în procesul de învățare, dezvoltându-le competențele digitale și gândirea critică.
- ◆ *Personalizarea parcursului profesional* presupune adaptarea formării și dezvoltării cadrelor didactice la nevoile și interesele individuale. Astfel, pornind de la *evaluarea competențelor profesionale*, sunt stabilite *planuri de dezvoltare personalizate* și sunt oferite de *oportunități de învățare continuă*. Așa cum am menționat într-un paragraf anterior, în țara noastră, Ministerul Educației și Cercetării a implementat un sistem revizuit de dezvoltare profesională continuă, care include *programe de formare acreditate/avizate*, precum și *evaluarea, recunoașterea și echivalarea competențelor cadrelor didactice* (European Commission, 2024).

Aceste tendințe reflectă o schimbare către o formare mai flexibilă, adaptabilă și centrată pe nevoile individuale ale cadrelor didactice.

Astfel, se remarcă o serie de tendințe emergente în formarea cadrelor didactice, dintre care putem menționa:

- *Învățarea hibridă*: combinarea instruirii *față în față* cu învățarea *online* pentru a oferi flexibilitate și accesibilitate.
- *Microînvățare*: utilizarea modulelor scurte de învățare pentru a sprijini dezvoltarea continuă a competențelor.
- *Evaluarea bazată pe competențe*: focalizarea pe evaluarea abilităților și competențelor practice ale cadrelor didactice.
- *Învățarea colaborativă*: promovarea colaborării între cadrele didactice pentru schimbul de bune practici și resurse.

Aceste direcții strategice contribuie la dezvoltarea competențelor educatorilor/profesorilor și la îmbunătățirea calității educației timpurii, întrucât:

- *pedagogiile inovatoare* reclamă trecerea de la instruirea tradițională la învățarea centrată pe copil, bazată pe explorare, proiecte, colaborare și interdisciplinaritate;
- *pedagogia digitală* presupune integrarea resurselor digitale în mod echilibrat și responsabil. Profesorii pentru educația timpurie sunt formați să utilizeze platforme educaționale, instrumente de colaborare cu familiile și resurse multimedia. În tabelul de mai jos, redăm o scurtă analiză comparativă a acestor direcții strategice.

Tabelul 1. Analiză comparativă: Pedagogii inovatoare — Pedagogia digitală — Personalizarea profesională

Criteriu	<i>Pedagogii inovatoare</i>	<i>Pedagogia digitală</i>	<i>Personalizare profesională</i>
Centrare	Pe copil	Pe tehnologie și echilibrul său	Pe cadrul didactic
Instrumente	Proiecte, joacă, investigație	Aplicații, platforme, resurse media	Mentorat, micro-credențiale, portofolii
Impact	Dezvoltare holistică copil	Creșterea motivației și conectării	Creșterea satisfacției și retenției

Planul European de Acțiune pentru Educația Digitală (2021–2027) încurajează formarea continuă și micro-certificările digitale pentru profesori. Se subliniază însă necesitatea reducerii riscului de supraexpunere la ecrane și importanța formării cadrelor didactice în selecția critică a aplicațiilor

70 digitale. Personalizarea presupune *programe modulare, flexibile, micro-certificări, mentorat și coaching individualizat*.

Așadar, *profesia didactică în educația timpurie* a înregistrat în ultimii ani reconsiderări adaptative importante, ce au avut în vedere versatilitatea nevoilor actuale ale copiilor și ale societății. Rolurile și responsabilitățile cadrului didactic pentru educație timpurie s-au translatat de la unul orientat mai mult pe procesul instructiv, către niveluri de mare complexitate și flexibilitate, care să interconecteze dimensiunile multiple ale dezvoltării copilului în această etapă de dezvoltare, asigurând baza unei construcții echilibrate a personalității, capabilă de adaptare autentică la educația și societatea viitorului.

Bibliografie

- Australian Children's Education & Care Quality Authority (ACECQA) (2022), *National Quality Framework Annual Performance Report 2022*. <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2022-12/NQF%20Annual%20Performance%20Report%202022%20FINAL.pdf>
- Australian Children's Education & Care Quality Authority (2018), *National Quality Standard – 2018 revision Handout A4*. <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2018-07/RevisedNQSHandoutA4.pdf>
- Australian Children's Education & Care Quality Authority (2022), *Belonging, Being & Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia V2.0 – Partnerships Information Sheet*, ACECQA. https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2023-07/InformationSheet_EYLF-Partnerships_Principles.pdf
- Clipa, O. (coord.) et al. (2023), *Educația timpurie – resurse pentru dezvoltarea practicienilor*, București, Trei.
- Council of the European Union (2019), *Council Recommendation of 22 May 2019 on high-quality early childhood education and care systems* (2019/C 189/02). *Official Journal of the European Union*, C 189, 4–14. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32019H0605(01))
- Department for Education (2021). *Early Years Foundation Stage (EYFS) statutory framework for group and school-based providers*, GOV.UK. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/68c024cb8c6d992f23edd79c/Early_years_foundation_stage_statutory_framework_-_for_group_and_school-based_providers.pdf
- Downey, Douglas B., Condron, Dennis J. (2016), *Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality*, *Sociology of Education*, <https://doi.org/10.1177/0038040716651676>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017), *Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools – Final Summary Report*, Odense, Denmark, European Agency. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECE-Summary-ENelectronic.pdf>

- European Commission (2020), *Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age*, Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/33b83a7a-ddf9-11ed-a05c-01aa75ed71a1>
- European Commission (2022), *Early childhood education and care — About early childhood education and care*, European Education Area. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/early-childhood-education-and-care/about-early-childhood-education-and-care>
- European Commission (2024), *Education and Training Monitor 2024 — Country report: Romania*, Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/romania.html>
- Eurydice (2023), *Staff in early childhood education and care in Europe 2022/2023: Qualification requirements for ECEC staff*, Brussels, European Education and Culture Executive Agency (EACEA). https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2023/11/Structural-Indicators-2023-ECEC-staff-factsheet-11_2023.pdf
- Eurydice (2023), *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe — 2023: Early childhood education and care*, Luxembourg, Publications Office of the European Union. https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2023/12/11/x1ylqu/1-ecce-2.pdf
- Finnish National Agency for Education, *National core curriculum for early childhood education and care* (2022) — PDF <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/National%20core%20curriculum%20for%20ECEC%202022.pdf>
- Melasalmi, A. (2022), *Purposeful and ethical early childhood teacher* (Finland). *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(5), 631–640. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1358778.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2021), *Vade-mecum — Réforme de la formation initiale des professeurs et des conseillers principaux d'éducation en INSPE*, Paris, MENJS. https://services.dgesip.fr/fichiers/2021_vademecum_formation_CPE_professeurs.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale (2013), *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (Arrêté du 1^{er} juillet 2013, BO n°30 du 25 juillet 2013), Paris, MEN. <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>
- Ministerul Educației și Cercetării (2023), *Legea învățământului superior nr. 199/2023*. https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi_educatie_Romania_educata/legi_monitor/Legea_invatamantului_superior_nr_199.pdf
- Ministerul Educației și Cercetării (2025), *Lista revizuită a programelor complementare pentru dezvoltare profesională continuă, actualizată la 30 iunie 2025* [PDF]. https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2025/formare_continua/LISTA_revizuita_programe_complementare_actualizata_30_iunie_2025.pdf
- Ministerul Educației și Cercetării (2025) *Registrul național al programelor pentru dezvoltare profesională continuă acreditate: Actualizat iulie 2025* [PDF]. https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2025/formare_continua/RNPDPC_iulie_2025_rev.pdf
- Ministerul Educației și Cercetării (n.d.), *Ministerul Educației și Cercetării*. <https://www.edu.ro/>

- 72 Ministerul Educației și Cercetării (n.d.), *Profilul cadrului didactic* [Broșură]. https://www.edu.ro/sites/default/files/Profilul_cadrului_didactic_brosura.pdf
- Ministerul Educației și Cercetării (n.d.), *Profilul și standardele profesionale ale cadrului didactic din învățământul preuniversitar*. https://www.edu.ro/profil_standarde_profesionale_cadru_didactic
- Ministerul Educației și Cercetării (n.d.), *Profilul și standardele profesionale ale cadrului didactic din învățământul preuniversitar*. https://www.edu.ro/profil_standarde_profesionale_cadru_didactic
- Ministerul Educației (2023), *Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023*. https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi_educatie_Romania_educata/legi_monitor/Legea_invatamantului_preuniversitar_nr_198.pdf
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2022), *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age 8* (4th ed.), Washington, DC, NAEYC.
- National Association for the Education of Young Children (2020), *Professional standards and competencies for early childhood educators: A position statement of the early childhood education profession*, Washington, DC, NAEYC. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/professional_standards_and_competencies_for_early_childhood_educators.pdf
- National Association for the Education of Young Children (2020), *Professional standards and competencies for early childhood educators*, Washington, DC, NAEYC. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/standards_and_competencies_ps.pdf
- Negreanu, M.C. (coord.), Anton, C.E., Bolovan, C.-M., Canciu, L., Cazan, A.-M., Cernat, V., Ciupală, C., Croitoru, A., Gabor, R., Langa, C., Morândău, F., Motoi, G., Ștefan, M.A., Truță, C., & Vechiu, C. (2024), *Studiu de diagnoză și prognoză privind „Starea sistemului de formare a cadrelor didactice — Cercetare longitudinală 2015–2025”* [Raport de cercetare], Târgu Mureș, University Press Târgu Mureș.
- OECD (2017), *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- OECD (2021), *Starting Strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*, Paris, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>
- OECD (2022), *Early Childhood Education and Care Workforce Development: A Foundation for Process Quality* (Policy Brief No. 54), OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/early-childhood-education-and-care-workforce-development_e012efc0-en.html
- Ordinul nr. 7386/2024 — *Profilul și standardele profesionale ale cadrului didactic*: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/291176>
- Ordinul nr. 7841/2024 — https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/OM_7841-2024.pdf
- Scorțescu, M., Voinea, M., & Istrate, O. (2023), *Mentorii de practică pedagogică — o analiză a nevoilor și practicilor de dezvoltare profesională*. *Revista de Pedagogie — Journal of Pedagogy*, 71(1), 93–112. <https://revped.ise.ro/wp-content/uploads/2023/07/2023.1-5.pdf>

- Tyrer, C. (2023), *Untangling the complexity of mentoring feedback practices in post-compulsory initial teacher education in the UK*. *Journal of Further and Higher Education*, 47(1), 31-44. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2088271>
- UNESCO (2019), *Inclusive early childhood care and education: A background paper prepared for the International Forum on Inclusion and Equity in Education — Every Learner Matters*, Paris, UNESCO. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_background_paper_ECCE_inclusivity_2019_EN%20.pdf
- UNESCO (2019), *Why early childhood care and education matters*. <https://www.unesco.org/en/articles/why-early-childhood-care-and-education-matters>
- UNESCO (2024), *Early Childhood Care and Education*, UNESCO. <https://www.unesco.org/en/early-childhood-education>

Mentorat și dezvoltare profesională în educația timpurie: perspective, provocări și abordări practice

Conf. univ. dr. Adina Glava
(Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca)

Formarea profesională continuă și mentoratul pentru cariera didactică

Profesorul acționează azi într-un peisaj profesional și socio-cultural complex, marcat de abordări, provocări și priorități inedite. Este vorba despre un macro-context caracterizat de unii specialiști în științele sociale ca: „neoliberal” (Ball, 2021), „postuman” (Hayles, 2010; Braidotti, 2013), „lichid” (Bauman, 2000), „dataficat” (*datafied*, Williamson, 2019), „glocal”^{***} (Robertson, 1992), un cadru marcat de mutații valorice, relaționale și tehnologice care impun schimbări fără precedent în abordarea educației formale și a profesiei de dascăl. Pentru asigurarea educației de calitate în contextul fluid al acestor frământări permanente, profesorul reprezintă elementul valoric și acțional decisiv. Cercetările actuale susțin fără echivoc rolul decisiv pe care îl are profesorul în gestionarea numeroaselor evenimente, priorități și imperative ale momentului, pentru menținerea calității serviciilor educaționale (Darling — Hammond & Youngs, 2002; Nye *et al.*, 2004). Nu doar nivelul de pregătire profesională contează, ci și profilul atitudinal și valoric al profesorului, ambele constituind fundamentul pentru implementarea inovației educaționale (Kunnari & Ilomäki, 2014), pentru susținerea și monitorizarea unei învățări eficiente și relevante (Hattie, 2014;

* Bauman (2000) folosește metafora „lichidului” pentru a descrie starea de instabilitate, incertitudine, mobilitate și flux permanent specifică epocii contemporane, care a înlocuit structurile solide ale epocii industriale.

** Educația dataficată — educație în care procesele, performanțele și interacțiunile sunt convertite în date digitale, analizate și utilizate pentru decizii, predicții sau clasificări.

*** *Glocal* — este o construcție hibridă între *global* și *local*, folosită pentru a descrie procese prin care fenomenele globale sunt adaptate, reinterpretate sau negociate la nivel local, iar dinamica locală influențează, la rândul ei, tendințele globale.

Nye *et al.*, 2004) și pentru proiectarea didactică și actul de predare validate prin dovezi de cercetare (Marzano, 2015).

În fața acestei realități, devine esențial ca profesorul să își valorifice în mod strategic și flexibil întregul repertoriu de cunoștințe, abilități, convingeri și valori. În acest context, sistemele educaționale și profesorii înșiși sunt chemați să recunoască nevoia permanentă de formare și dezvoltare, atât profesională, cât și personală. Este vorba despre o dispoziție a profesorului de a se angaja activ în învățarea și dezvoltarea profesională și personală continuă, asumate nu doar ca o opțiune, ci ca un imperativ, care îi permite profesorului să rămână relevant, să facă față schimbărilor și să ofere elevilor experiențe de învățare autentice și de calitate.

Formarea profesională pentru cariera didactică este, la nivel global, un pilon central atunci când se discută despre calitatea educației și o pârghe esențială de acțiune în efortul de implementare a strategiilor de eficientizare și de autoactualizare a sistemelor educaționale. Formarea continuă a cadrelor didactice trebuie văzută în acest context ca o agendă deschisă permanent, care trebuie să includă atât o actualizare permanentă a bazei de cunoștințe, a nivelului de înțelegere și a experiențelor profesionale formatoare, cât și rafinarea și reorganizarea repertoriului de abilități și atitudini/ valori prin prisma cărora cadrul didactic își exercită profesia. Pentru ca această abordare a formării continue să fie posibilă, e nevoie de o serie de condiții facilitatoare, prezente la nivelul sistemului de învățământ și al instituțiilor educaționale, dintre care prioritare sunt:

- construcția la nivelul sistemului și a instituțiilor educaționale a unei *culturi organizaționale a învățării* (Argyris, 1996; Senge *et al.*, 2016), caracterizate de prezența unor mecanisme de învățare instituțională pe baza integrării experienței și expertizei existente, colaborării, comunicării și reflexivității autentice;
- existența unei *autonomii* reale față de presiuni politice și economice, pentru ca sistemul și instituțiile educaționale să poată urmări coerent și cu consecvență o anumită viziune;
- prioritizarea unor *finalități instituționale și de sistem etice și umaniste*, orientate spre dezvoltarea persoanei, nu doar spre eficiența sistemului;
- motivația împărtășită la nivelul sistemului și al instituțiilor educaționale de adaptare emergentă la schimbare.

Ca formă de abordare contextualizată și personalizată a formării profesionale continue, mentoratul pentru profesia didactică este larg recunoscut și adoptat drept sistem de suport în abordarea problemelor profesionale

tipice și atipice, eficient în diferite etape ale dezvoltării profesionale (e.g. Geeraerts et al., 2014; Jokinen et al., 2012). Profesionalizarea continuă a cadrelor didactice constituie o preocupare centrală în documentele europene și naționale. *Raportul Grupului european de lucru privind educația și îngrijirea timpurie (2022–2023)* atrage atenția asupra nevoii de formare constantă, de reflecție profesională și de colaborare. Mentoratul devine, astfel, un mecanism instituțional de sprijin, învățare și consiliere, menit să asigure dezvoltarea competențelor pe termen lung.

În România, instituția mentoratului profesional este încă în plină construcție. În ultimul deceniu s-au realizat pași importanți în special în asigurarea mentoratului de inducție profesională și de practică pedagogică (Petrache & Mara, coord., 2023; Crașovan, 2016). În plus, mentorarea profesorilor debutanți este obligatorie și se realizează cu precădere prin medierea oferită de profesori desemnați în acest sens, care au un statut formal și atuul experienței extinse și al unei bogate expertize profesionale. Totuși istoria mai puțin formalizată a relațiilor mentorale în practica educațională de la nivel național cuprinde o varietate de experiențe și tradiții valoroase, care pot fi valorificate în continuare pentru structurarea unui sistem de mentorat profesional funcțional, oficializat și generalizat. În acest sens, noul cadru legal asigurat de **Legea învățământului preuniversitar nr. 198/ 2023** asigură structuri și principii de acțiune favorabile edificării „instituției” mentoratului profesional. Înființarea Centrului Național pentru Formare și Dezvoltarea în Cariera Didactică (CNFDCD), responsabil de coordonarea activității de mentorat didactic și de licențiere în cariera didactică, existența în Casele Corpului Didactic a rolului de mentor de dezvoltare profesională, posibilitatea asumării în unitățile de învățământ a status-rolului de profesor mentor (pentru asigurarea formării inițiale și a inserției profesionale a personalului didactic de predare), constituirea *Corpului de mentorat și licențiere în cariera didactică* sunt doar câteva repere legislative cheie în acest sens.

Edificarea acestor elemente structurale trebuie dublată de elaborarea treptată a unei *viziuni a mentoratului pentru profesia didactică*, o viziune care să meargă dincolo de mentorarea pentru inserția profesională a noilor profesori, spre forme de sprijin constant, autentic și colegial, oferit pe tot parcursul carierei. În acest sens, politicile existente în diferite țări europene se extind de la sprijinul punctual, oferit adesea pe teme specifice, de către psihologii educaționali sau de personalul didactic specializat, la sprijinul oferit de conducerea instituțiilor școlare. Mai rară este prezența unor modele de mentorat de carieră bazate pe intervenția unor experți în predare și învățare, pe leadershipul distributiv sau pe mentoratul colegial.

În sistemul de educație timpurie, cadrul didactic acționează într-o etapă unică a vieții copiilor, una în care fundamentul emoțional, cognitiv și social al viitorului adult începe să prindă contur. Orice pas făcut, orice decizie didactică asumată de educator are reverberații pe termen lung, iar calitatea interacțiunilor timpurii se reflectă inevitabil în calitatea dezvoltării copilului. De aceea educația timpurie are nevoie cu prioritate de profesioniști care să se dezvolte profesional și personal, la rândul lor, în cadrul unor relații de învățare, ghidaj și reflecție. Formarea continuă, susținută de mentoratul profesional, poate deveni, în cazul profesorilor pentru educația timpurie, un element esențial al procesului de profesionalizare, facilitând trecerea de la o vocație percepută preponderent ca o chemare personală la o profesie exercitată într-o manieră sustenabilă și ancorată de un sistem de standarde de calitate și recunoaștere socială. Acest capitol include o prezentare a semnificațiilor și perspectivelor conceptuale și practice actuale asupra mentoratului profesional în educația timpurie, cu accent pe întâmpinarea provocărilor profesionale ale momentului.

Mentoratul profesional în educația timpurie: concept, priorități și direcții de acțiune

Mentoratul profesional presupune un context de acțiune și dezvoltare în care cadrele didactice care intră în relația de mentorat (deopotrivă, mentorul și persoana mentorată) pot explora principii, idei și întrebări esențiale pentru înțelegerea provocărilor profesionale, pot reflecta asupra rolurilor și scopurilor profesionale și pot transforma experiențele profesionale și erorile în resurse valoroase pentru învățare. Deși, în general, mentoratul profesional este înțeles ca o relație profesională în cadrul căreia intenția este ca mentorul să susțină pe căi diverse dezvoltarea conduitelor profesionale ale persoanei mentorate, de obicei mai puțin experimentată, analizele sistematice din literatura de specialitate evidențiază numeroase semnificații și nuanțe acordate termenului. Dacă în mod tradițional mentoratul se focalizează pe transmiterea de către mentor a cunoștințelor și informațiilor utile persoanei mentorate pentru buna inserție profesională, pentru și/sau pentru abordarea corectă a unor incidente sau provocări specifice profesiei (Stan, 2020; Geeraerts *et al.*, 2014), semnificațiile mai recente ale termenului includ atribute ale acțiunii de mentorat consonante cu abordările umaniste și constructiviste ale dezvoltării. Astfel, Geeraerts și colaboratorii (2014) evidențiază limitele înțelegerii mentoratului ca transfer de cunoaștere și arată că dezvoltarea profesională prin mentorat ar trebui fundamentată pe înțelegerea faptului că expertiza se construiește

treptat, prin reflecție, interpretare și internalizare, experiențiere practică și relaționare profesională, orientată spre transformare. În contextul actual al educației, mentoratul profesional în cariera didactică nu mai poate fi privit doar ca o formă de sprijin punctual oferit debutanților, ci trebuie văzut și promovat ca o relație de învățare pe termen lung, cu valențe formative, reflexive și transformatoare. Relația de mentorat îi asigură profesorului, aflat în momentele-cheie de început sau de dezvoltare a carierei, sprijinul unui partener de dialog și reflecție, un model profesional și un referențial de dezvoltare care îi validează acestuia competențele și îi potențează resursele. Înțeles ca relație între egali, ca reflecție comună și ca schimb reciproc de experiențe profesionale, mentoratul profesional asigură premisele pentru consolidarea unei identități profesionale a persoanelor mentorate, caracterizate de autoeficacitate înaltă, spirit reflexiv, dispoziții favorabile învățării și dezvoltării continue și preocupare continuă pentru optimizarea raționamentelor profesionale în spiritul unor valori autentice și actualizate.

Accentele noi pe care relația de mentorat le primește, și care sunt frecvent raportate în literatura de specialitate ca pertinente în asigurarea unui mentorat profesional sustenabil și de impact, au o relevanță crescută în contextul mentoratului profesional în educația timpurie. Cadrul educației timpurii are, la nivel național, o serie de particularități care fac obligatorie raportarea la profesie în cheia preocupării pentru formare și dezvoltare continuă.

- Educația timpurie din România are un caracter multidimensional, integrând educația cu îngrijirea, ocrotirea și protecția socială. În acest context, mentoratul profesional devine esențial pentru consolidarea competențelor interdisciplinare ale educatorilor și pentru sprijinirea lor în gestionarea complexității acestor intervenții integrate.
- În creșe și grădinițe se promovează o abordare holistică a dezvoltării copilului, vizându-se simultan și integrat dezvoltarea cognitivă, socio-emoțională, fizică și morală. Documentul *Repere fundamentale pentru învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului (RFIDT)*, adoptat în formă revizuită prin OM 4628/07.06.2024, definește această viziune unitară și accentuează importanța centrării pe nevoile și potențialul fiecărui copil. Într-un asemenea cadru, mentoratul poate asuma rolul de a sprijini cadrele didactice să reflecteze critic asupra propriei practici și să răspundă adaptat diversității dezvoltării copiilor.
- Orientarea educației timpurii spre practici bazate pe dovezi științifice asigurate de cercetările psihopedagogice, dar și de neuroștiințe, este un alt imperativ frecvent iterat, în relație cu structurarea unei noi înțelegeri a copilăriei, copilului mic și dezvoltării sale. De aici,

necesitatea promovării în rândul echipelor de specialiști în educația timpurie a unei culturi a reflecției și învățării din practică.

- Recunoașterea diversității copiilor și imperativul incluziunii educaționale în spiritul accesului la educație timpurie de calitate pentru toți copiii definesc un alt aspect esențial al sistemului românesc de educație timpurie. Conform *Recomandării Consiliului Uniunii Europene din 22 mai 2019* privind sistemele de înaltă calitate de educație și îngrijire timpurie, accesibilitatea și nediscriminarea sunt principii fundamentale ale calității educației. În România, cadrul normativ recent — *Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023* — reia aceste exigențe, impunând standarde de calitate a căror asumare impune un ghidaj susținut și chiar specializat.
- Importanța asigurării unei educații timpurii de calitate și a monitorizării continue a calității sunt de asemenea accentuate în rapoartele OECD — *Starting Strong*. Astfel, Raportul *Starting Strong III* (2011) a delimitat cinci domenii în care calitatea trebuie asigurată și monitorizată: finalități de calitate și definirea de standarde minime de calitate; curriculum și focalizarea pe învățare, calitatea forței de muncă, implicarea familiei și a comunității și fundamentarea deciziilor pe date, încurajarea monitorizării și cercetării calității. În continuarea acestui raport, *Starting Strong IV* (2015) evidențiază o serie de lecții acumulate în procesul de monitorizare a calității, din care reținem ideea conform căreia monitorizarea continuă a dezvoltării copilului poate îmbunătăți calitatea predării, îngrijirii și a parentingului (OECD, 2015). În ansamblu, în relație cu asigurarea calității serviciilor de educație timpurie, se recomandă încurajarea reflecției profesionale și a colaborării între educatori. Un sistem coerent de mentorat contribuie la consolidarea culturii calității prin feedback formativ și prin sprijinul constant al practicilor reflexive. Această idee este reluată și în rapoartele de analiză a stării educației timpurii realizate la nivel național. Astfel, analiza *Stadiului implementării strategiei privind educația timpurie și analiza practicilor promițătoare în educația timpurie din România*, realizat în parteneriat cu UNICEF România, avansează recomandarea privind „constituirea și susținerea unor comunități de practici” și „nevoia de a consolida o cultură a monitorizării formative și a colectării și valorificării datelor” care să stea la baza deciziilor viitoare (Nedelcu, Ulrich & Costache, 2015). Mentoratul profesional focalizat pe încurajarea comunicării și relaționării poate să ofere cadrul pentru dezvoltarea comunităților de învățare reflexivă.

- Asigurarea parteneriatului educațional cu familia și comunitatea, o *Recomandare a Consiliului UE din 22 mai 2019, privind sisteme de înaltă calitate de educație și îngrijire timpurie a copiilor*, reprezintă o părghie de acțiune prezentă și valorificată în multe dintre proiectele naționale derulate în ultimele două decenii (ex.: *Proiectul de reformă a educației timpurii*, *Proiectul Educăm așa!*). Recunoașterea și valorizarea părinților și a comunității ca parteneri activi pentru sporirea relevanței programelor de educație timpurie impune din partea educatorilor exersarea unor competențe specifice, de comunicare, negociere și consiliere, care se pot forma optim prin mentorat contextualizat.
- Nu în ultimul rând, existența la nivel național a unui *Curriculum pentru educația timpurie* structurat flexibil și focalizat pe dezvoltarea integrată a copiilor solicită educatori capabili să proiecteze situații de învățare relevante și adaptate diversității copiilor, ceea ce impune competențe de dezvoltare și inovare curriculară, de analiză a contextelor și a resurselor și de învățare profesională prin integrarea experiențelor didactice reușite și a erorilor. În acest sens, este relevantă perspectiva lui Larsen și colaboratorii (2023), care subliniază nevoia de focalizare a relației de mentorat pe dezvoltarea unor noi moduri de gândire și de exercitare a profesiei, prin cultivarea unor abilități și atitudini specifice „inteligenței viitorului”: deschidere intelectuală, curiozitate și sensibilitate, dispoziția de a vedea potențialul formativ al provocărilor și al schimbării.

Toate aceste trăsături conturează domeniul educației timpurii din România ca spațiu educațional viu, complex și autoexigent, care poate beneficia maximal de un sistem de mentorat profesional pe întreaga carieră, nu doar ca formă de sprijin la debut, ci ca strategie durabilă de dezvoltare a calității umane și profesionale în serviciile destinate celor mai mici dintre copii.

Un sistem de mentorat profesional pentru întreaga carieră, în cadrul educației timpurii din România

Literatura de specialitate dedicată analizelor sistematice ale inițiativelor de mentorat profesional de la nivel național și internațional, precum și explorarea realităților specifice spațiului internațional și românesc al educației timpurii evidențiază cu claritate o rețea de argumente, principii, nevoi și practici acreditate de relaționare de tip mentorat, relevante

pentru dezvoltarea profesională a profesorilor pentru educația timpurie. Propunem în continuare o sinteză a acestei rețele ideatice, pornind de la prezentarea pe scurt a unor modele de acțiune recente. Intenția noastră este să creionăm în final un referențial util pentru conceperea unor programe de mentorat profesional pentru întreaga carieră în creșă și grădiniță.

Modele actuale de mentorat profesional

a. Modelul Mentoratului colegial de grup (*Peer Group Mentoring* — PGM), dezvoltat în Finlanda și cunoscut sub acronimul *VERME* (*vertaisryhmiämentorointi*), reprezintă o formă inovatoare de sprijin profesional pentru cadrele didactice, bazată pe învățare colaborativă, reflecție și dialog între egali. Conform lui Geeraerts *et al.* (2015), acest model răspunde unei nevoi fundamentale a profesorilor finlandezi, aceea de a împărtăși experiențe, de a reflecta asupra propriei practici și de a se dezvolta profesional într-un cadru sigur, deschis și non-ierarhic. Spre deosebire de modelele tradiționale de mentorat, centrate pe relația unidirecțională expert-novice, PGM se bazează pe principiile constructivismului social și ale pedagogiei integrative (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä, 2012). Cunoașterea nu este transmisă, ci *construită colectiv* prin experiență, reflecție și dialog. Învățarea este definită ca un proces interactiv, în care fiecare participant își aduce contribuția prin propriile experiențe, interpretări și întrebări. Astfel, accentul se mută de pe transmitere spre *învățare reciprocă*, și de pe control și putere pe parteneriatul profesional (Jokinen, 2012).

În plan practic, grupurile de mentorat includ de obicei între 5 și 10 cadre didactice, din niveluri și instituții diferite, care se întâlnesc lunar, de obicei după programul școlar. Participarea este voluntară, iar întâlnirile nu implică evaluare sau autoritate formală. Rolul mentorului este acela de facilitator al reflecției, nu de evaluator sau formator cu o anumită autoritate formală. Această neutralitate creează un spațiu sigur pentru discuții profesionale oneste, pentru împărtășirea tensiunilor, îndoielilor și succeselor din activitatea didactică (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä, 2012).

Fundamentele teoretice ale modelului derivă din conceptul de pedagogie integrativă (Tynjälä & Gijbels, 2012), care îmbină patru dimensiuni ale cunoașterii: teoretică, practică, autoreglată și socioculturală. În acest sens, PGM promovează *învățarea experiențială*, *dialogul narativ* și *comunitatea de practică* ca medii de formare continuă. Estola, Heikkinen și Syrjälä (2014) subliniază că împărtășirea narațiunilor despre activitatea la clasă (*narrative sharing*) constituie una dintre cele mai eficiente modalități de articulare a sensului profesional și de dezvoltare a identității de profesor.

Geeraerts și colaboratorii (2015) arată că PGM produce efecte semnificative asupra tuturor dimensiunilor dezvoltării profesionale, personale și sociale, însă impactul cel mai puternic este resimțit în planul identității profesionale, al încrederii în sine și al sentimentului de apartenență la o comunitate profesională. Totodată, PGM contribuie la dezvoltarea culturii organizaționale, stimulând colaborarea și inițiativa la nivelul școlii.

Un aspect definitoriu al modelului finlandez este absența evaluării și a controlului instituțional, ceea ce deosebește această abordare de practicile întâlnite în sistemele britanic, australian sau norvegian, de exemplu, unde mentorii evaluează performanța debutanților (Aspfors, Fransson & Heikkinen, 2012). În schimb, PGM funcționează ca un *spațiu fără ierarhii*, orientat spre învățarea reflexivă și sprijin reciproc. De asemenea, PGM nu este destinat exclusiv profesorilor debutanți, ci tuturor cadrelor didactice, indiferent de stadiul carierei.

Programul național finlandez *Osaava Verme* (2010–prezent) a extins aplicarea PGM la scară națională, incluzând activități de formare a mentorilor. Succesul modelului este asociat cu specificul sistemului educațional finlandez, bazat pe încredere profesională, autonomie și cooperare (Sahlberg, 2011).

Prin accentul pus pe dialog, încredere, identitate profesională și transformarea comunității profesionale, modelul finlandez de mentorat colegial de grup propune o alternativă sustenabilă la mentoratul tradițional, oferind o cale de construire a unei culturi a sprijinului reciproc și a creșterii continue în profesia didactică.

b. Modelul Mentoratului focalizat pe viitor (*Future-Focused Mentoring* — FfM), propus de Larsen, Jensen-Clayton, Curtis, Loughland și Nguyen (2023), reprezintă o reconceptualizare a mentoratului didactic în contextul unei lumi educaționale caracterizate prin incertitudine, transformare accelerată și presiuni multiple asupra profesiei de profesor. Autorii modelului pornesc de la premisa că, pentru a răspunde provocărilor contemporane aduse de digitalizare, pandemie, schimbări climatice și tensiuni politice, mentoratul trebuie să depășească paradigma formării centrate pe standarde și să cultive dispoziții intelectuale orientate spre viitor.

Autorii constată că modelele tradiționale de mentorat se concentrează adesea pe „calificare”, adică pe asimilarea de competențe și pe conformarea la standarde profesionale (Biesta, 2019), în detrimentul dezvoltării identității profesionale autonome și a capacității de adaptare creativă (autorii folosesc termenul *subjectification*). În opoziție cu mentoratul ierarhic, bazat pe transmiterea de cunoștințe, FfM propune o abordare transformativă, colaborativă și reflexivă, în care mentorul și profesorul aflat la început de carieră sunt parteneri egali într-un proces de învățare comună.

Modelul este fundamentat teoretic pe *Teoria inteligenței viitorului* (Jensen-Clayton & McLeod, 2017; Jensen-Clayton, 2018, citați de Larsen *et al.*, 2025), care descrie capacitatea indivizilor de a gândi strategic, imaginativ și adaptativ în contexte complexe și imprevizibile. În acest sens, FfM nu formează doar competențe profesionale, ci cultivă dispoziții intelectuale precum curiozitatea, deschiderea, perseverența, atenția, umilința și curajul, trăsături esențiale pentru profesorii capabili să învețe continuu și să acționeze cu discernământ în fața schimbării.

Structura modelului se organizează în jurul a trei dimensiuni fundamentale:

1. *Potențialul personal*, o variabilă referitoare la recunoașterea și valorificarea resurselor interioare și a capacităților proprii ale fiecărui profesor, prin cultivarea încrederii de sine și a virtuților intelectuale (curaj, deschidere, reflecție). Profesorii sunt invitați să se perceapă ca agenți activi ai propriei dezvoltări, capabili să contribuie creativ la conversațiile profesionale (Larsen & Allen, 2021).
2. *Parteneriatul profesional*, în care mentoratul devine un proces *non-ierarhic*, bazat pe încredere, reciprocitate și dialog reflexiv. Mentorul și profesorul debutant se angajează într-o relație de co-învățare care valorizează experiențele și perspectivele ambilor participanți. Astfel, puterea este distribuită, iar procesul formativ devine reciproc avantajos și democratic.
3. *Posibilitatea contextuală*, ce presupune încurajarea gândirii prospective și a inovării în practica educațională. În loc să reproducă modele prestabilite, participanții explorează alternative, reimaginează practica didactică și găsesc soluții creative pentru provocările emergente ale profesiei. FfM încurajează valorificarea și îmbogățirea imaginii pedagogice (Inayatullah, 2018), anticiparea pe baza imaginației și capacitatea de a acționa responsabil într-un viitor incert.

Prin aceste dimensiuni, modelul își propune să integreze dezvoltarea personală, relațională și contextuală într-o viziune unitară a mentoratului ca proces transformator. Conform autorilor, aplicarea FfM contribuie nu doar la bunăstarea și retenția cadrelor didactice debutante, ci și la dezvoltarea unei culturi organizaționale bazate pe învățare reflexivă și colaborativă.

O dimensiune esențială o constituie redefinirea responsabilității profesionale. FfM nu respinge cerințele de responsabilitate publică (*accountability*) pe care le presupune profesia didactică, ci le reinterpretează ca procese de reflecție și dialog despre practică, nu ca mecanisme de control (Lingard *et al.*, 2017, în Larsen *et al.*, 2025). Astfel, profesorii învață să dea socoteală

84 despre propria muncă într-un mod autentic și transformator, în loc să se conformeze formal cerințelor externe.

Modelul mentoratului focalizat pe viitor oferă o viziune contemporană asupra formării profesorilor prin mentorat, centrată pe dezvoltarea virtuților intelectuale, pe dialogul reflexiv și pe cultivarea capacității de adaptare și inovație. Este un model focalizat pe interacțiunea profesională sustenabilă și relevantă și pe cultivarea rezilienței profesionale prin abilitarea intelectuală și valorică a profesorilor.

c. Modelul participativ de mentorat profesional propus de Júlia Oliveira-Formosinho și João Formosinho (2012) reprezintă una dintre cele mai influente contribuții europene la reconceptualizarea formării cadrelor didactice din perspectiva pedagogiei participative și a învățării bazată pe dialog. Elaborat în contextul paradigmei portugheze al *pedagogiei participative*, acest model se distinge printr-o viziune umanist-reflexivă asupra relației de mentorat, bazată pe respect reciproc, deschidere cognitivă și transformare profesională bidirecțională. Cei doi autori propun un proces în patru pași: deschidere, ascultare activă, suspendarea judecății și conectarea (*openness, listening, suspending* și *encountering*) care configurează o dinamică relațională și epistemologică menită să transforme mentoratul într-un spațiu de *învățare etică, reflexivă și bazată pe dialog* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012; Oliveira-Formosinho, 2014, citat de Lyndon, 2024).

Primul pas, deschiderea, definește *dispoziția de a fi deschis* către celălalt, către neprevăzut și către propria schimbare. Mentoratul, în această concepție, începe prin suspendarea atitudinilor evaluative și prin crearea unui climat de încredere în care ambele părți pot să se exprime autentic. Deschiderea presupune deopotrivă o atitudine emoțională și una epistemologică, implicând recunoașterea faptului că expertiza și cunoașterea profesională sunt construite social, în interacțiune. Așa cum subliniază Oliveira-Formosinho și Formosinho (2012), mentorul nu transmite rețete, ci creează contexte de reflecție partajată în care învățarea se produce prin observare, dialog, curiozitate și reciprocitate. Această deschidere la alteritate devine, de fapt, prima condiție a profesionalizării reflexive.

Al doilea pas, *ascultarea*, exprimă dimensiunea care presupune dialogul din cadrul modelului și presupune dispoziția și abilitatea de a *asculta activ și cu grijă*. Ascultarea este înțeleasă aici nu ca act pasiv, ci ca *strategie de cunoaștere și recunoaștere*. Mentorul ascultă pentru a înțelege modul în care debutantul dă semnificație practicii sale, iar prin această ascultare activă se creează o comunitate discursivă, în care experiența devine conținut de reflecție. În viziunea lui Formosinho, ascultarea este o formă de respect epistemic, o modalitate de a valida vocea celuiilalt și de a-l invita să participe

la propriul proces de formare. Prin aceasta, mentoratul depășește modelul unidirecțional de comunicare între expert și novice și devine o relație simetrică de învățare reciprocă (Formosinho, 2016).

Al treilea pas, *suspendarea judecății evaluative*, presupune oprirea judecății și suspendarea automatismelor profesionale, care limitează învățarea autentică. Această etapă cere mentorului și mentoratului să se desprindă temporar de propriile certitudini, convingeri rigide sau credințe profesionale și să permită apariția reflecției critice. În plan epistemologic, acest pas corespunde unei pauze reflexive (Schön, 1983), în care acțiunea este analizată și resemnificată. Suspendarea judecății nu înseamnă pasivitate, ci disponibilitate pentru reinterpretare și timp acordat pentru reorganizarea ideilor și pentru dezvoltare. În această stare de atenție activă, mentorul creează spațiul necesar ca ideile, emoțiile și valorile să fie reexamineate și reconstruite, fără presiunea politicilor educaționale, a deciziilor de management sau a unui orar strict de dezvoltare profesională impus din exterior.

În fine, *conectarea* (întâlnirea autentică — *encountering*) constituie momentul întâlnirii autentice dintre două persoane care învață împreună, explorând o varietate de opțiuni de acțiune. Este pasul în care dialogul și reflecția devin acțiuni transformatoare. Întâlnirea presupune nu doar prezență reciprocă, ci și co-creație profesională: o formă de învățare etică în care experiențele se confruntă, se completează și se redefinesc în mod colaborativ. În acest sens, mentoratul este conceput ca proces de formare mutuală, în care ambii participanți cresc profesional și uman. Modelul nu urmărește doar dezvoltarea competențelor pedagogice, ci și formarea unei conștiințe profesionale reflexive și responsabile, orientate spre binele comun și spre calitatea relațiilor educaționale (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012).

Prin acești patru pași, autorii definesc mentoratul ca un proces de transformare relațională și epistemică, în care reflecția și dialogul devin instrumente de profesionalizare.

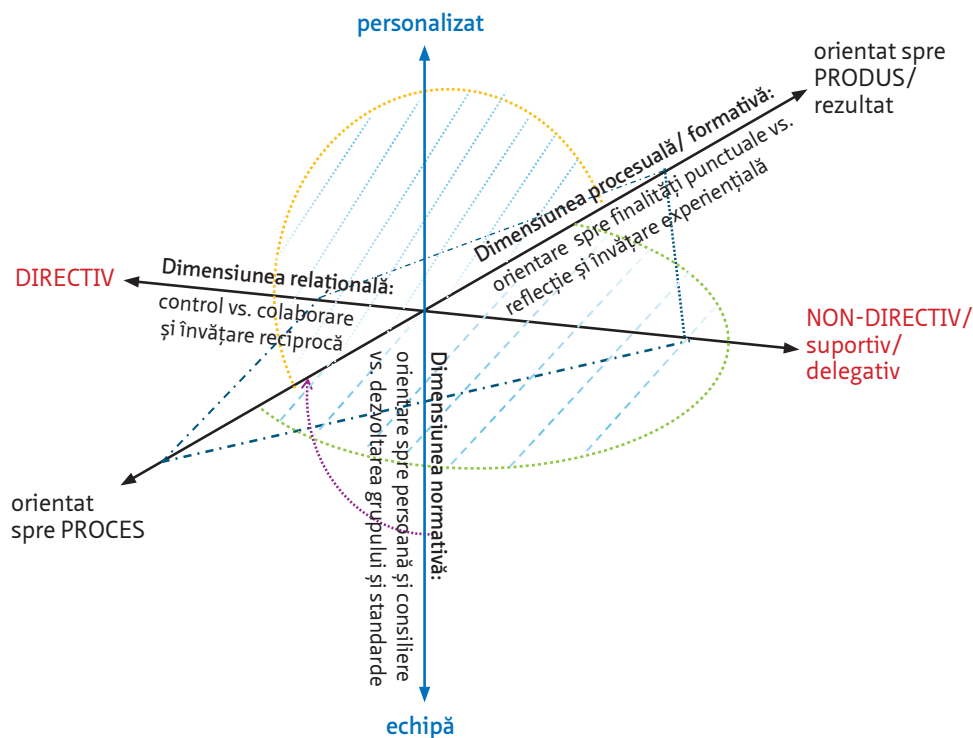
Spre deosebire de modelele tehniciste sau evaluative, mentoratul profesional prezentat în cele trei modele pe care am ales să le descriem aici presupune o practică reflexivă, lentă și profund umană, orientată către construirea de sens, apartenență și autonomie profesională. Într-un timp educațional dominat de performanță și standardizare, aceste modele plasează în centrul formării profesionale *relația, dialogul și reciprocitatea învățării*.

Preluând principiile avansate în cadrul acestor modele, reținem o primă dimensiune a unui eventual referențial al relației de mentorat profesional în educația timpurie. La nivelul educației timpurii, unde dinamica și

86 diversitatea relațiilor, complexitatea contextului de muncă și nevoia de autenticitate sunt esențiale, mentoratul capătă accente noi, precum centrarea pe dialog, cultivarea sentimentului de apartenență și preocuparea pentru dezvoltarea profesională contextualizată și bazată pe împărtășirea experienței și co-crearea expertizei profesionale.

Accente noi ale relației de mentorat. Un referențial pentru proiectarea programelor de mentorat profesional în educația timpurie

Articulând principiile, imperativele și practicile recomandate în literatura de specialitate recentă ca fiind eficiente în asigurarea unui model de mentorat actualizat, propunem în continuare un posibil referențial care organizează variabilele de calitate ale mentoratului pe trei axe de continuitate, în modelul tridimensional de mai jos:



Modelul propus de noi cuprinde o primă **dimensiune procesuală/formativă**, ce asigură coerența în orientarea acțiunilor de mentorat mai degrabă spre rezultate prestabilite, dezirabile sau spre procesele de învățare

și dezvoltare, care sunt continue și de durată. În acest context, timpul în care se desfășoară interacțiunea mentor–persoană mentorată este o variabilă cheie. Mentoratul cere timp, fiind asociat în unele studii cu *slow pedagogy* (Lyndon, 2024) — o pedagogie a răbdării, a învățării care se obține „lent”, prin experiențe împărtășite și reflecție. În educația timpurie, unde ritmul copilului dictează adesea ritmul adultului, această lentoare a procesului devine o condiție esențială pentru învățare autentică și în rândul profesioniștilor. Un mentor nu „formează rapid”, ci cultivă treptat învățarea prin observație, conversație și reflecție. Efectele mentoratului de durată, cu atenție pentru individ și pentru dezvoltarea sa de tip transformativ, sunt evidențiate de Lyndon (2024), cu trimitere la un studiu de tip analiză sistematică din literatura de specialitate, condus de Kennedy (2014, citat de Lyndon, 2024), care enumeră o serie de beneficii foarte utile pe termen lung: un nivel îmbunătățit de conștientizare a problematicii educaționale, capacitate agentică, autoeficacitate profesională crescută, asociată în special cu reflecția profesională.

O altă variabilă relevantă în contextul acestei dimensiuni este reflecția ca meta-competență deosebit de utilă în cadrul învățării transformative și experiențiale. Astfel, o categorie de practici utile în abordarea mentoratului ca un demers pe termen lung sunt *practicile reflexive*. În relația de mentorat, reflecția poate lua forme diverse. Hatton & Smith (1995) realizează o clasificare a acestora:

- Scrierea descriptivă: reflecții consemnate în scris, periodic și pentru a fi lecturate doar de cel care a realizat consemnările, în jurnale reflexive sau sub forma scrierii libere. Mentorul îl poate încuraja pe profesorul mentorat să utilizeze un jurnal al profesorului, scrisul devenind în acest caz formă de conștientizare a problematicii profesionale și de analiză subiectivă.
- Reflecția descriptivă: orientată spre descrierea neevaluativă a realităților profesionale, pentru identificarea de către persoana mentorată a motivațiilor pentru acțiune, pentru conștientizarea raționamentelor, a erorilor sau a argumentelor care au fundamentat deciziile profesionale legate de anumite situații.
- Reflecția dialogată: ce presupune o anumită distanțare reflexivă și un dialog cu propria persoană sau/ și cu mentorul pentru analiza unor experiențe profesionale cheie.
- Reflecția critică: presupune o raportare mai rațională la evenimente, incidente sau roluri profesionale, reflecția realizându-se cu trimitere la standardele de performanță, la obiectivele de dezvoltare sau la alte repere obiective.

În acest tip de relație, mentorul devine oglinda profesionistului, un partener de reflecție, nu un evaluator. Scopurile mentorului pot fi (Bernat, 2012):

- de a sprijini reflecția, astfel încât să îi ofere colegului mentorat ocazii de exersare a unei raportări *autentice* la provocările profesionale (posibile teme de reflecție: *Cum mă văd azi ca om și ca profesionist? Ce dovezi am că mă percep corect? Care sunt valorile și credințele personale și profesionale în spiritul cărora acționez? Ceea ce fac este în consonanță cu aceste valori? Ce pot schimba pentru a fi mai autentic în raport cu valorile mele și ale instituției în care lucrez?*);
- de a sprijini reflecția ca exersare a raportării înțelepte la profesia de dascăl. Acest lucru presupune ca persoana mentorată să încere să înțeleagă și să conștientizeze modul în care funcționează propriile sale mecanisme de cunoaștere, gândire și decizie. E un tip de înțelegere care poate conduce la reglarea raționamentelor profesionale viitoare și la creșterea relevanței și semnificației acțiunilor personale și profesionale (posibile teme de reflecție: *Cum aș dori să lucrez azi? Ce decizii importante am luat sau voi lua? Care va fi efectul acestor decizii asupra mea, asupra copiilor, asupra colegilor? Cum îmi pot îmbunătăți acțiunile pentru a avea un efect mai bun asupra copiilor? Cum voi contribui la păstrarea prestigiului bun al instituției? Ce am învățat azi? Cum voi folosi ceea ce am învățat? Cum aș dori să evoluez?*);
- de a sprijini reflecția pentru exersarea sensibilității și rafinamentului profesional. Reflecția practică cu consecvență poate conduce la o îmbunătățire a sensibilității profesionistului față de problemele și realitățile ce trebuie abordate cu prioritate sau față de soluțiile cele mai potrivite, în funcție de unele nuanțe ale contextului problematic (posibile teme de reflecție: *Care sunt problemele reale? Care este esența problemelor cu care mă confrunt? Ce resurse îmi sunt necesare în această situație? Cum pot să pun pe primul plan binele copilului sau învățarea și dezvoltarea sa? Cum pot evita excesul de teoretizare sau erudiție? Care sunt posibilele consecințe ale abordărilor mele?*).

Practicile reflexive consolidează autonomia și autoeficacitatea profesională (Peleman *et al.*, 2018), permit resemnificarea experiențelor și dezvoltă o identitate profesională mai sigură (Harrison, 2022). Astfel, mentoratul nu înseamnă doar sprijin emoțional sau consiliere practică, ci și un proces de *distanțare reflexivă*, ca abilitate de a privi propriile acțiuni dintr-o perspectivă analitică, de a le interpreta și reconstrui. Acest proces este fundamental pentru dezvoltarea profesională durabilă.

Timpul extins și reflecția sunt variabile necesare mai ales atunci când relația de mentorat este mai degrabă orientată spre susținerea proceselor de creștere profesională, dezvoltare și învățare. Ele pot deveni instrumente ale unei învățări de tip experiențial și transformativ. Pe de altă parte, unele practici de mentorat profesional sunt mai degrabă orientate spre obținerea de rezultate punctuale, imediate, eventual măsurabile și în consonanță cu standardele și așteptările externe sau impuse de mentorul însuși sau de persoana mentorată. În acest caz relația de mentorat se apropie de cea de coaching profesional, orientat cu precădere spre:

- îmbunătățirea practicilor de predare (Snyder *et al.*, 2015),
- îmbunătățirea rezultatelor învățării și dezvoltării copiilor (Kretlow & Bartholomew, 2010),
- dobândirea unor competențe specifice de comunicare, relaționale, rezolvare de probleme în relație cu unele provocări profesionale punctuale (ex.: comunicarea cu părinții, relaționarea cu colegii, pregătirea învățării în vederea unor examene necesare pentru evoluția în carieră etc.).

Acest tip de interacțiune mentorala este de obicei de mai scurtă durată și orientată spre atingerea obiectivelor fixate de comun acord sau impuse din exterior (obiective de învățare/de dezvoltare).

O a doua dimensiune pe care se pot situa unele elemente ale unui program de mentorat este **dimensiunea relațională**. Am decelat această dimensiune pornind de la contribuțiile lui Glickman (1985), care identifică trei abordări ale mentoratului: directivă, colaborativă și non-directivă. În modelul propus de noi, dimensiunea relațională plasează pe un continuum natura relației și stilul de interacțiune mentorala, de la o conectare bazată pe control și autoritate formală, la una ce valorifică sprijinul, colegialitatea și colaborarea.

Numeroase studii recente care analizează mentoratul din perspectivă umanistă evidențiază imperativul ca relația de mentorat să fie structurată astfel încât să confere putere și autonomie persoanei mentorate, să cultive capacitatea agentică a profesionistului mentorat, văzută ca abilitate de acțiune independentă, consonantă cu propria identitate, să se bazeze pe intercunoaștere, încredere, respect și pe recunoașterea progresului obținut (Harrison, 2022). Dincolo de calitatea relațiilor mentor–profesionist aflat în mentorat, literatura de specialitate recentă insistă ca mentoratul să fie abordat ca o strategie de acțiune ancorată într-o comunitate de practică (Wenger, 1998, citat de Lyndon, 2024; Coroian, 2021, Ciolan, 2008), unde scopurile comune și colaborarea devin instrumente ale dezvoltării, cu

90 rezultate benefice atât în planul persoanei mentorate, cât și al mentorului. Astfel, educatorii, mentori și debutanți, împărtășesc valori, credințe profesionale, experiențe și rutine, transformând învățarea individuală într-o învățare colectivă, și contribuind astfel chiar la dezvoltarea instituțională. Mentoratul în educația timpurie presupune cultivarea sentimentului de apartenență la un mediu în care învățarea și dezvoltarea permanente sunt valorizate (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012). Mentorul creează un mediu sigur, empatic și deschis, în care educatorul poate explora noi idei fără teama de evaluare. Într-un astfel de spațiu de învățare relațională, dialogul profesional (Peleman *et al.*, 2018) devin cale spre conștientizarea propriilor valori și spre articularea sensului personal al profesiei.

Grădinița în care profesioniștii învață permanent, într-un proces de mentorat colegial, între egali, poate deveni o instituție în care se cultivă cele „cinci discipline” ce alcătuiesc modelul școlilor care învață, descris de Peter Senge și colaboratorii (2016): gândirea sistemică, măiestria personală, modelele mintale funcționale, viziunea împărtășită și învățarea în echipă. Aceste cinci atribute pot fi considerate în egală măsură teme și scopuri ale mentoratului profesional menit să mențină și să dezvolte comunitățile de practică. Prin împărtășirea ideilor și experiențelor, aceste comunități devin, în sensul dat de Ciolan (2008), *comunități de discurs profesional* (comunități discursive), respectiv spații în care limbajul profesional se construiește prin dialog, iar reflecția și învățarea permanentă devin parte a identității comune.

Cea de-a treia dimensiune pe care o propunem este **dimensiunea normativă**, o dimensiune menită să asigure un continuum al acțiunilor de mentorat între mentoratul ghidat de standarde și repere externe și mentoratul personalizat. Deși literatura de specialitate este în general conso-nantă în descrierea mentoratului ca preocupare de sprijinire personalizată a profesioniștilor aflați în etapele de dezvoltare a carierei, o relație bazată pe încredere, flexibilitate, continuitate și autonomie a relațiilor de mentorat, unele studii recente atrag atenția asupra unei provocări mai subtile, însă vizibile din ce în ce mai mult, anume prezența unei preocupări crescute pentru măsurarea eficienței profesionale și pentru evaluarea măsurii în care profesorul lucrează eficient în sensul atingerii unor standarde (Larsen *et al.*, 2023). Această orientare conduce spre asumarea, în unele sisteme educaționale, a unei strategii de mentorat structurate și focalizate pe susținerea practicienilor să atingă standardele profesionale impuse. Riscul major este acela de reducere a relației de mentorat la evaluarea prestațiilor profesionale ale profesorilor mentorați. O soluție pentru reducerea acestui risc este focalizarea efortului mentorat pe cunoașterea și întâmpinarea

nevoilor de dezvoltare personală, socială și profesională ale profesorului, inclusiv pe identificarea unor nevoi care țin de evoluțiile societale recente (Kennedy, 2014). În mod concret, mentoratul trebuie să devină transformativ și flexibil. Așa cum arată Lyndon (2024) și Kennedy (2014), mentoratul are potențialul de a produce *învățare transformativă*, caracterizată de schimbări profunde în modurile de gândire și acțiune ale cadrului didactic.

O cale de mijloc în abordarea mentoratului ca acțiune de susținere a dezvoltării și de adaptare a particularităților persoanei mentorate poate fi raportarea acțiunii de mentorat profesional la exigențele profesionale impuse prin *Profilul și standardele profesionale ale cadrului didactic din învățământul pre-universitar, pe etape de carieră și pe niveluri de învățământ*, un document adoptat recent în țara noastră și oficializat prin OM 7386/11.11.2024. Maniera comprehensivă și cuprinzătoare în care sunt definite și nuanțate pe niveluri de învățământ standardele de dezvoltare profesională care alcătuiesc acest profil deschide o varietate de posibilități de mentorat în vederea atingerii finalităților de dezvoltare profesională cuprinse în cele șapte domenii de competență profesională: Cunoașterea elevilor și a modului în care aceștia învață, Curriculum și proces didactic, Mediu de învățare și stare de bine, Consilierea elevilor, colaborarea cu familia/tutorii și comunitatea, Etică, reflexivitate și învățare continuă, Dezvoltare instituțională și Tehnologie digitală în educație. O foarte sumară reflecție asupra celor șapte tipuri de competențe evidențiază fără echivoc faptul că profilul profesional al cadrului didactic este ghidat de principiul orientării proceselor educaționale spre copil, învățare și dezvoltare, spre asigurarea stării de bine și a unei conduite etice și reflexive, respectiv spre utilizarea mediului de învățare, a tehnologiilor digitale, a consilierii și a relației cu familia ca resurse valoroase de susținere a învățării. Mentoratul profesional poate viza direct cultivarea acestor valori, atât în interacțiunile mentorale personalizate, cât și în intervențiile de grup sau care vizează optimizarea comunității școlare.

Cele trei dimensiuni care catalizează trăsături-cheie ale mentoratului profesional, așa cum este acesta prezentat în literatură de specialitate, descriu mentoratul nu doar ca pe un mecanism de integrare, ci ca o pedagogie a relației, a reflecției și a transformării. Interacțiunea celor trei dimensiuni conduce la crearea unor planuri de acțiune în care se pot situa diferitele programe sau inițiative de mentorat profesional. În funcție de accentele pe care le includ, programele mentorale și diferite activități punctuale de mentorat pot combina, în forme echilibrate, orientarea spre susținerea obținerii de rezultate măsurabile, respectiv focalizarea pe procesele de dezvoltare (pe dimensiunea procesuală), focalizarea pe măsuri

92 mai direcționate și controlate, respectiv pe acțiuni de durată și de creștere profesională și personală, mai degrabă ghidate de mentor sau susținute în cadrul mentoratului colegial (pe dimensiunea relațională) și centrarea pe abordările personalizate, orientate de obiective de dezvoltare prioritare pentru persoana mentorată, respectiv pe atingerea standardelor profesionale prestabilite pentru întreaga comunitate profesională (pe dimensiunea normativă).

Indiferent de accentele pe care le primește, mentoratul profesional, pe parcursul carierei în educația timpurie, este și trebuie să fie un proces lent, profund și uman, care îmbină apartenența la o comunitate de practică cu nevoia individuală de sens și creștere profesională. Prin această abordare, mentoratul devine nu doar o etapă în carieră, ci o cultură a învățării continue, ancorată în valorile umaniste ale încrederii și respectului în potențialul fiecărui educator și ghidată de priorități cheie în educația de care avem nevoie azi: orientarea spre copil, învățare și dezvoltare, abordarea holistică a educației, cu valorificarea tuturor categoriilor de resurse disponibile care le pot asigura copiilor experiențe de învățare relevante și diverse.

Bibliografie

- Argyris, C. (1996), *Organizational learning II. Theory, method, and practice*.
- Aspfors, J., Fransson, G., & Heikkinen, H.L. (2012), *Mentoring as dialogue, collaboration and/or assessment? In Transitions and transformations in learning and education*, pp. 271–290, Dordrecht, Springer Netherlands.
- Ball, S.J. (2007), *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*, Routledge.
- Bauman, Z. (2000), *Liquid Modernity*, Polity Press.
- Bernat, S.E. (2012), *Simona-Elena Bernat*, Despre învățarea de zi cu zi, blog: <https://sebernats.wordpress.com/2012/11/17/5-jurnal-pentru-profesorul-reflexiv/>
- Biesta, G. (2023), *The integrity of education and the future of educational studies*, British Journal of Educational Studies, 71(5), 493–515.
- Braidotti, R. (2013), *Posthuman humanities*. *European Educational Research Journal*, 12(1), 1–19.
- Ciolan, L. (2008), *Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Iași, Polirom.
- Coroian, I.E. (2021), L & D — Viziune, valori și misiune în companie, Gabriela Hum (coord.), *Învățăm împărtășind. Ghid de experiențe scrise de și pentru specialiștii, L & D*. București, Trei.
- Crașovan, M. (2016), *Mentoratul — modalitate de pregătire și integrare profesională a viitoarelor cadre didactice*, București, Editura Universitară. DOI: [10.5682/9786062804633](https://doi.org/10.5682/9786062804633)
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002), *Defining “highly qualified teachers”: What does “scientifically-based research” actually tell us?*. *Educational researcher*, 31(9), 13–25.

- Estola, E., Heikkinen, H.L., & Syrjälä, L. (2014), *Narrative pedagogies for peer groups*. In *International teacher education: Promising pedagogies (part A)*, pp. 155–172, Emerald Group Publishing Limited.
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2024), *European working group on early childhood education and care (ECEC): activity report (2022–2023)*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/324122>
- Formosinho, J. (2016), *Pedagogic Documentation: Uncovering Solidary Learning*. In *Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood*, edited by J. Formosinho and C. Pascal, 107–128, London, Routledge
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H.L., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2015), *Peer-group mentoring as a tool for teacher development*. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358–377.
- Glickman, C.D. (1985), *Supervision of instruction: A developmental approach*. Publication Sales, Allyn and Bacon, Longwood Division, 7 Wells Avenue, Newton, MA 02159.
- Guvernul României (2023), *Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, Monitorul Oficial*, (613).
- Harrison, G.D. (2022), *Mentorship: A context-based understanding of professional development in early childhood care and education*. *Critical issues in professional development*, 84–96.
- Hattie, J. (2014), *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*, București, Trei.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995), *Reflection in teacher education: Towards definition and implementation*. *Teaching and teacher education*, 11(1), 33–49.
- Hayles, N.K. (2010), *How we became posthuman: Ten years on an interview with N. Katherine Hayles*. *Paragraph*, 33(3), 318–330, Braidotti.
- Heikkinen, H.L., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2012), *Teacher education and development as lifelong and lifewide learning*. In *Peer-group mentoring for teacher development*, pp. 19–46, Routledge.
- Inayatullah, S. (2018), *Foresight in challenging environments*. *Journal of Futures Studies*, 22(4), 15–24.
- Jokinen, H. (2012), *Peer-group mentoring for teacher development*, vol. 23, H. Heikkinen & P. Tynjälä (eds.), London, Routledge.
- Jokinen, H., Heikkinen, H.L., & Morberg, Å. (2012), *The induction phase as a critical transition for newly qualified teachers*. In *Transitions and transformations in learning and education*, pp. 169–185, Dordrecht, Springer Netherlands.
- Kennedy, A. (2014), *Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice*. *Professional development in education*, 40(5), 688–697.
- Kretlow, A.G., & Bartholomew, C.C. (2010), *Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies*. *Teacher education and special education*, 33(4), 279–299.
- Kunnari, I., & Ilomäki, L. (2014), *Reframing teachers' work for educational innovation*. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(2), 167–178. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.978351>
- Larsen, E., & Allen, J.M. (2021), *Teachers as Professional Learners*. In *Teachers as Professional Learners: Contextualising Identity across Policy and Practice*, pp. 27–56, Cham, Springer International Publishing.

- 94 Larsen, E., Jensen-Clayton, C., Curtis, E., Loughland, T., & Nguyen, H.T. (2025), *Re-imagining teacher mentoring for the future. Professional development in education*, 51(4), 683–697.
- Lyndon, H. (2024), *Pedagogic mediation for praxis development: supporting leaders and mentors in the English ECEC context. European Early Childhood Education Research Journal*, 32(6), 1014–1028.
- Marzano, R. (2015), *Arta și știința predării. Un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă*, București, Trei
- Ministerul Educației (2024), *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*, Anexă a OME nr. 4628 din 07.06.2024. https://www.edu.ro/sites/default/files/Repere_fundamentale_ET_2024.pdf
- Ministerul Educației OM 7386/11.11.2024 (2024), *Profilul și standardele profesionale ale cadrului didactic din învățământul preuniversitar, pe etape de carieră și pe niveluri de învățământ*.
- Nedelcu, A., Ulrich, C., & Costache (2015), *Stadiului implementării strategiei privind educația timpurie și analiza practicilor promițătoare în educația timpurie din România*, UNICEF.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L.V. (2004), *How large are teacher effects? Educational evaluation and policy analysis*, 26(3), 237–257.
- OECD (2011), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care, Starting Strong*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264123564-en>. 15 „PNRR: Fonduri pentru România modernă și reformată” Servicii integrate și profesioniști în educația timpurie — cod proiect P_03 — Proiect finanțat în cadrul PNRR/2024/VI/C15/R2/I3 16
- OECD (2015), *Starting Strong IV, Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264233515-en>
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2012), *Towards a social constructionist approach to professional learning: The (re)construction of the professional identity of early childhood educators. European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 591–606.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2012), *Pedagogy-in Participation: Childhood Association Educational Perspective*, Porto, Childhood association and Porto Editoria.
- Peleman, B., Lazzari, A., Budginaitė, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters, J., & Cameron, C. (2018), *Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. European Journal of Education*, 53(1), 9–22.
- Petrache, A.M. & Mara, D. (coord.) (2023), *Mentoratul de carieră didactică*, București, Editura Universitară. DOI: [10.5682/9786062817251](https://doi.org/10.5682/9786062817251)
- Robertson, R. (1992), *Globalization: Social Theory and Global Culture*, SAGE.
- Sahlberg, P. (2011), *The professional educator: Lessons from Finland. American educator*, 35(2), 34–38.
- Schön, D.A. (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York, Basic Books.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2016), *Școli care învață, A cincea disciplină aplicată în educație*, București, Trei.

- Snyder, P.A., Hemmeter, M.L., & Fox, L. (2015), *Supporting implementation of evidence-based practices through practice-based coaching. Topics in early childhood special education*, 35(3), 133–143.
- Stan, C. (2020), *Mentorat și coaching în educație*, Presa Universitară Clujeană.
- Tynjälä, P., & Gijbels, D. (2012), *Changing world: Changing pedagogy. In Transitions and transformations in learning and education*, pp. 205–222, Dordrecht, Springer Netherlands.
- Uniunea Europeană Recomandarea Consiliului din 22 mai 2019 privind sisteme de înaltă calitate de educație și îngrijire timpurie a copiilor (2019), *Jurnalul Oficial*, C 189, 4–14.
- CELEX, [https://eur-lex.europa.eu/legaccontent/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legaccontent/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605(01))
- Williamson, B. (2019), *Datafication of education: a critical approach to emerging analytics technologies and practices. Rethinking pedagogy for a digital age*, pp. 212–226, Routledge.

Cum pot specialiștii în educația timpurie să învețe din propriile practici?

Predarea de calitate cu sprijinul instrumentului de observare la clasă

Teach ECE

Expert educațional Alina Sava (Banca Mondială), prof. univ. dr. Anca Nedelcu și drd. Smaranda Gliga (Universitatea din București)

Educația timpurie reprezintă baza dezvoltării cognitive, sociale și emoționale a copilului. Investițiile în acest domeniu aduc randament ridicat pe termen lung: Heckman (2011) a demonstrat că programele de educație timpurie, mai ales cele pentru copii vulnerabili, generează beneficii semnificative pentru indivizi și societate.

În primii ani, calitatea interacțiunilor cu adulții a mediului educațional influențează atât performanța școlară ulterioară, cât și formarea unor abilități esențiale precum autoreglarea, colaborarea și gândirea critică. În acest context, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice nu poate fi redusă la instruirii punctuale, ci trebuie să se bazeze pe reflecție continuă. Schön (1983) vorbește despre „practicianul reflexiv”, iar Brookfield (1998) completează prin modelul celor patru „lentile” — autobiografie, perspectiva copiilor, experiența colegilor și literatura de specialitate — oferind un cadru complex pentru analiza critică a practicii.

Provocarea sistemelor educaționale actuale este să ofere instrumente care să depășească funcția de control și să sprijine învățarea din practică. În mod tradițional, instrumentele de observare au fost asociate cu evaluarea externă și verificarea conformității (Gill *et al.*, 2016), ceea ce a limitat potențialul lor de transformare și a generat rezistență în rândul cadrelor (Burns & Darling-Hammond, 2014).

Atunci când sunt folosite ca suport pentru reflecția profesională, aceste instrumente devin resurse de dezvoltare continuă. Punctajele și descrierile observabile nu reprezintă verdicte, ci puncte de plecare pentru autoanaliză și îmbunătățire (Molina *et al.*, 2019). Ele funcționează ca o oglindă: redau

educatorului o imagine a propriilor interacțiuni și strategii de predare — o imagine greu de surprins altfel din interiorul acțiunii pedagogice.

Această perspectivă este crucială în educația timpurie, unde gesturile aparent minore — tonul vocii, modul de formulare a feedbackului, gestionarea conflictelor — au efecte majore asupra dezvoltării socio-emoționale. Integrarea sistematică a observării le oferă cadrelor șansa de a-și interoga practicile și de a testa noi abordări (Korthagen, 2017).

Pe acest fundal, *Teach ECE*, dezvoltat de Banca Mondială, reunește atât dimensiunea diagnosticării la nivel de sistem, cât și potențialul de a sprijini cadrele să învețe din propria practică. Structurat în jurul a trei arii — climatul clasei, instruirea și abilitățile socio-emoționale — el nu se limitează la o evaluare sumativă, ci oferă o cartografiere detaliată a comportamentelor educaționale. Astfel, *Teach ECE* devine nu doar un instrument de măsurare, ci și un cadru de reflecție și o oglindă profesională cu valoare formativă și transformatoare (World Bank, 2020; Molina *et al.*, 2019).

Predarea de calitate în educația timpurie

Întrebarea „Ce înseamnă predare de calitate în primii ani de viață?” rămâne centrală în discuțiile actuale despre educația timpurie. Dacă în școala primară sau gimnazială accentul cade frecvent pe conținut și rezultate măsurabile, în educația timpurie calitatea se reflectă mai ales în relații, interacțiuni și mediu de învățare. OECD (2018) arată că predarea eficientă în cadrul învățământului preșcolar presupune un echilibru fin între stimularea cognitivă și sprijinul socio-emoțional, într-un cadru sigur, incluziv și provocator pentru copii.

Studiile longitudinale confirmă această idee: interacțiunile timpurii dintre educatori și copii influențează în mod direct abilitățile lingvistice, matematice și socio-emoționale, cu efecte vizibile până la vârsta adultă (Yoshikawa *et al.*, 2013; Melhuish *et al.*, 2015). Așadar, predarea de calitate nu este un „lux”, ci o condiție esențială pentru echitate.

Literatura de specialitate conturează câteva dimensiuni-cheie ale predării eficiente în educația timpurie:

- Relații pozitive și sprijin socio-emoțional. Copiii învață mai bine într-un climat de încredere și siguranță. Educatorii care folosesc un limbaj pozitiv, răspund sensibil la nevoile copiilor și cultivă respectul reciproc creează cadrul pentru dezvoltarea socio-emoțională (Hamre & Pianta, 2007).
- Stimulare cognitivă și învățare ghidată. Activitățile nu sunt doar variate, ci și conectate cu experiențele cotidiene ale copiilor,

transformate în oportunități pentru gândire critică și curiozitate intelectuală (Sylva *et al.*, 2010).

- Autonomie și participare activă. Predarea de calitate oferă copiilor șansa de a alege, de a-și asuma roluri și de a planifica, sprijinind dezvoltarea autoreglării și a inițiativei (OECD, 2018).
- Colaborare și abilități sociale. O predare eficientă creează contexte în care copiii interacționează, cooperează, își dezvoltă empatia și învață să gestioneze conflictele (Burchinal *et al.*, 2010).
- Practica reflexivă. Dincolo de „ce” fac educatorii, se află întrebarea „cum” își mențin calitatea predării. Korthagen (2017) arată că învățarea profesională autentică se bazează pe cicluri continue de observare, reflecție și ajustare. În educația timpurie, unde procesele sunt extrem de dinamice, reflecția devine puntea dintre intențiile educaționale și realitatea interacțiunilor zilnice.

La nivel de sistem, raportul *Starting Strong V* (OECD, 2017) arată că politicile de extindere a accesului trebuie să fie însoțite de măsuri pentru calitatea predării: formare continuă, mentorat și instrumente de observare standardizate. UNICEF și Banca Mondială subliniază că standardele nu pot fi impuse doar „de sus în jos”, ci trebuie interiorizate de practicieni prin reflecție și autoreglare (World Bank, 2020).

Prin urmare, predarea de calitate în educația timpurie nu se reduce la tehnici prescrise, ci implică competențe pedagogice, sensibilitate socio-emoțională și reflecție constantă. În lipsa acesteia, chiar și practicile bine intenționate pot deveni mecanice. În schimb, atunci când educatorii dispun de instrumente de observare, calitatea predării devine un proces viu, în permanentă transformare — ceea ce pregătește terenul pentru analiza rolului *Teach ECE*.

De la observare la învățare din practică

În multe contexte educaționale, observarea la clasă a fost asociată cu ideea de control — o fotografie statică menită să verifice respectarea planificărilor și conformitatea la standarde. Această abordare, deși utilă administrativ, limitează potențialul real al observării: acela de a deveni un instrument al reflecției profesionale.

- ◆ Primul pas este conștientizarea. Atunci când educatorii primesc o descriere fidelă a ceea ce s-a întâmplat în clasă, pot compara intențiile planificate cu realitatea interacțiunilor. Observarea arată proporțiile reale: cât timp a fost alocat învățării, câte întrebări au

stimulat gândirea, cum a fost oferit feedbackul. Această imagine externă are un efect clarificator (Pianta & Hamre, 2009).

- ◆ Al doilea pas este autoreglarea. Observarea devine valoroasă doar atunci când este urmată de feedback structurat. Un scor modest la dimensiunea „feedback” nu înseamnă performanță slabă, ci oportunitatea de a trece de la laude generale la comentarii specifice, care îi ajută pe copii să înțeleagă progresul. *Teach ECE* oferă un limbaj comun al calității predării, prin care cadrele pot identifica atât ce trebuie schimbat, cât și cum (Molina *et al.*, 2019).
- ◆ Al treilea pas este transformarea. Conștientizarea și autoreglarea, integrate în timp, duc la ajustări mici, dar constante: formularea întrebărilor, gestionarea conflictelor, echilibrarea stimulării cognitive cu sprijinul emoțional. Aceste ajustări devin parte a identității profesionale reflexive (Korthagen, 2017).

Observarea are și o dimensiune colectivă. Atunci când rezultatele sunt analizate în echipe pedagogice, ele devin prilej de dialog profesional. Sheridan și colaboratorii (2009) arată că reflecția colectivă poate genera o cultură instituțională a învățării. Grădinița devine astfel nu doar un spațiu pentru dezvoltarea copiilor, ci și un laborator de practici pentru educatori.

Dacă predarea de calitate în educația timpurie este o artă a echilibrului — între cognitiv și emoțional, între plan și improvizație, între intenție și realitate — atunci observarea la clasă poate fi privită ca busola care ajută educatorii să își păstreze direcția. Nu este o etichetă, ci o invitație la creștere.

Teach ECE — cadru și principii

Teach Early Childhood Education (Teach ECE) este un instrument dezvoltat de Banca Mondială pentru a surprinde calitatea interacțiunilor educatori-copii în contexte de educație timpurie. Inițial, *Teach* a fost conceput pentru observarea practicilor din învățământul primar (Molina *et al.*, 2019), însă succesul său a determinat adaptarea ulterioară pentru educația timpurie, *Teach ECE*, și pentru ciclul secundar, *Teach Secondary*.

Comparativ cu alte instrumente consacrate, precum *CLASS* (Pianta *et al.*, 2008), centrat pe calitatea interacțiunilor, sau *ECERS* (Harms *et al.*, 2015), axat mai ales pe mediu și resurse materiale, *Teach ECE* propune o combinație distinctivă: oferă atât diagnostic la nivel de sistem, cât și sprijin formativ pentru practicieni. Cu alte cuvinte, instrumentul nu este doar un mecanism de monitorizare, ci și o platformă de învățare profesională, orientată către îmbunătățirea zilnică a predării.

Creat cu un dublu scop, el oferă guvernelor și factorilor de decizie date despre calitatea educației timpurii la nivel național și, în același timp, sprijină cadrele didactice să își înțeleagă mai bine și să își îmbunătățească propria practică. Metaforic, instrumentul poate fi văzut ca un microscop pedagogic: face vizibile detalii care în mod normal se pierd în dinamica zilnică și le transformă în puncte de reflecție profesională.

Structura de bază a instrumentului este compusă din trei arii:

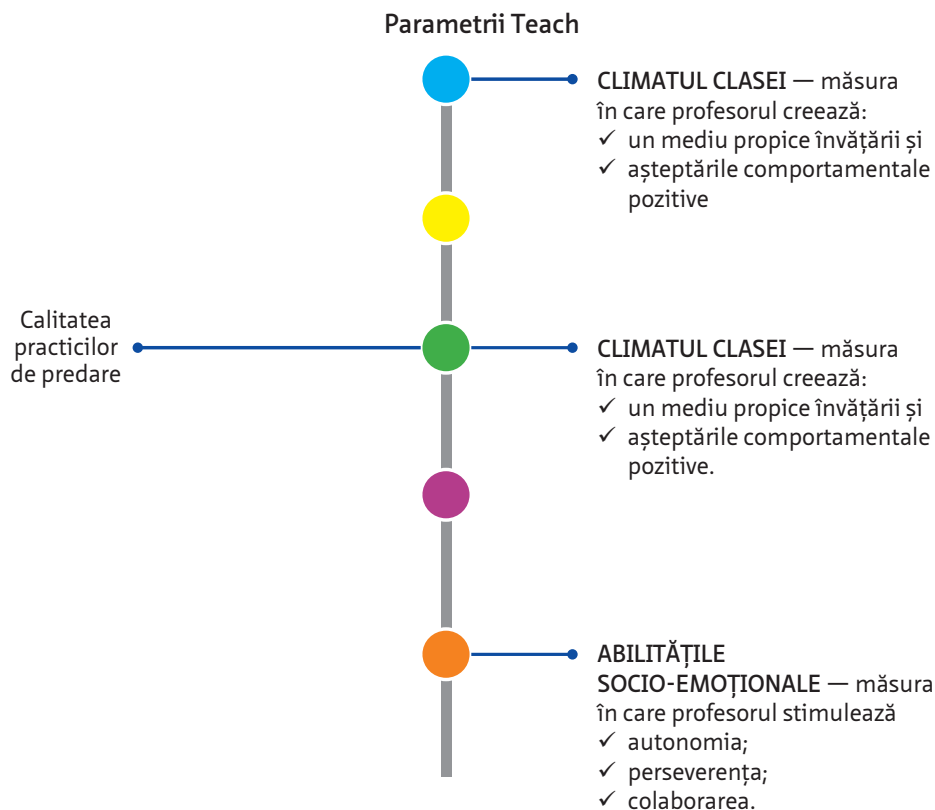
1. **Climatul clasei.** Se referă la modul în care educatorul creează un mediu sigur și respectuos, bazat pe sprijin emoțional și așteptări comportamentale clare. Contează tonul vocii, limbajul pozitiv, gestionarea conflictelor și respectul reciproc.
2. **Instruirea.** Această arie surprinde modul în care educatorul facilitează înțelegerea: explică clar conceptele, face conexiuni cu experiențele copiilor, verifică nivelul de înțelegere și oferă feedback specific. Accentul este pus pe stimularea gândirii critice și pe oportunități de învățare dincolo de exerciții de rutină.
3. **Abilitățile socio-emoționale.** Aici este evaluat modul în care educatorii cultivă autonomia copiilor, recunosc efortul lor, îi ajută să persevereze și creează contexte de colaborare.

Cele trei arii includ nouă elemente și, la nivel mai detaliat, 28 de comportamente observabile, descrise pe o scală de la „scăzut” la „ridicat”. Această structură permite o cartografiere fină a practicilor educaționale, orientată nu spre etichetare, ci spre progres.

Un principiu fundamental al *Teach ECE* este accentul pus pe proces, nu pe conținut. Instrumentul nu evaluează ce lecție s-a ținut, ci cum a fost facilitată învățarea și cum au fost sprijiniți copiii să gândească, să simtă și să colaboreze. Această alegere reflectă consensul cercetării internaționale: în educația timpurie, calitatea interacțiunilor este predictorul principal al rezultatelor pe termen lung (Hamre & Pianta, 2007; OECD, 2018).

Un alt principiu esențial este funcția formativă. Punctajele și notițele nu se opresc la nivelul statisticii, ci devin resurse pentru dezvoltarea cadrelor didactice. Un educator care descoperă un calificativ „scăzut” la „recunoașterea efortului” primește, de fapt, un semnal constructiv: ocazia de a transforma laudele generale în feedback specific, orientat către progres.

De asemenea, *Teach ECE* se bazează pe adaptabilitate culturală. Instrumentul a fost pilotat și ajustat în numeroase contexte naționale, inclusiv în România, pentru a reflecta specificul practicilor locale. Această flexibilitate îl face relevant atât pentru comparații internaționale, cât și pentru integrarea în procesele de dezvoltare profesională la nivel național.



În perioada post-pandemică, *Teach ECE* și-a demonstrat utilitatea ca instrument de diagnostic și redresare. În contextul în care pandemia a perturbat masiv procesele de învățare și a accentuat decalajele socio-emoționale, *Teach ECE* a fost folosit pe scară largă pentru a înțelege cum s-au modificat interacțiunile educatori-copii și pentru a orienta politicile de sprijin (World Bank, 2021; OECD, 2020). În America Latină, Africa Subsahariană și Europa de Est, datele obținute prin *Teach* au servit drept bază pentru proiectarea unor programe de formare continuă și pentru recalibrarea curriculumului, punând accent pe sprijinul socio-emoțional și pe reconstrucția climatului de clasă. În plus, integrarea *Teach* în politicile publice a contribuit la crearea unor standarde comune ale calității predării, utile pentru planificarea bugetară și pentru alinierea strategiilor naționale la recomandările internaționale.

Toate aceste evoluții arată că *Teach ECE* nu este doar un instrument de cercetare sau monitorizare, ci un actor activ în reconfigurarea politicilor educaționale și în construirea unor comunități profesionale reflexive, capabile să transforme observațiile în învățare.

Experiența implementării în România — lecții desprinse din practică

Între 2019 și 2021, România a pilotat pentru prima dată instrumentul *Teach ECE* în mai multe grădinițe, urbane și rurale. Scopul a fost dublu: pe de o parte, să se obțină date de diagnostic despre calitatea interacțiunilor educator–copil, iar pe de altă parte, să se ofere cadrelor didactice ocazia de reflecție asupra propriilor practici. Contextul a fost cu atât mai relevant cu cât pandemia de COVID-19 afectase masiv rutinele de predare și relaționare, punând presiune suplimentară pe sprijinul socio-emoțional al copiilor.

Cele mai bune punctaje s-au înregistrat la *Climatul clasei*, unde aproape toți profesorii observați (97%) au obținut cel puțin 3, iar 77% au fost în zona superioară (4–5). Rezultatele au confirmat tradiția grădiniței românești de a cultiva un mediu cald și respectuos, bazat pe sprijin emoțional și pe reguli clare. În realitatea de zi cu zi a grădiniței, unul dintre elementele acestei arii — *Așteptări comportamentale pozitive* — poate fi ilustrat astfel:

Aria 1. Climatul clasei. Element: Așteptări comportamentale pozitive

Scor mediu în România: 3,7

Comportamente observabile	Exemplu de îmbunătățit	Exemplu dezirabil
2.1. Profesorul stabilește așteptări comportamentale clare la activitățile din clasă și/sau rutine	Regulile sunt menționate doar ocazional („Stați cuminți!”) și copiii le uită rapid. La începutul jocului, profesorul nu reamintește regulile, ceea ce duce la conflicte.	Regulile sunt discutate împreună cu copiii și afișate vizual cu pictograme. Înainte de activitate, profesorul spune: „Vă amintiți cum facem când lucrăm în grup? Ascultăm pe rând și ne ajutăm unii pe alții”.
2.2. Profesorul recunoaște public comportamentul pozitiv al copiilor	Aprecierea este generală („Bravo!”) și se adresează întregului grup, fără exemple concrete.	Profesorul oferă feedback specific: „Îmi place că ai așteptat rândul la puzzle, așa toată echipa a avut timp să participe”. „Ai avut răbdare s-o ajuți pe colega ta să termine propoziția”.

Comportamente observabile	Exemplu de îmbunătățit	Exemplu dezirabil
2.3. Profesorul redirecționează comportamentul necorespunzător și se concentrează pe cel dorit	Profesorul mustră: „Nu e voie să faci asta!” fără a oferi alternative. Atunci când doi copii se ceartă, profesorul ia jucăria și o pune deoparte.	Profesorul reformulează: „În loc să iei jucăria, poți să întrebi: Îmi dai, te rog?” Într-un conflict, profesorul spune: „Hai să găsim o soluție ca să vă jucați amândoi”.

Aria Instruire a avut rezultate bune la facilitarea înțelegerii și la verificarea progresului copiilor, dar mult mai slabe la stimularea gândirii critice (2,9) și la feedback specific (2,5). „Verificarea înțelegerii” a fost elementul cu cel mai ridicat punctaj (4). În ansamblu, aceasta a arătat că educatorii pot susține procesele de învățare, însă au nevoie de sprijin pentru a merge dincolo de activitățile de rutină și a cultiva reflecția copiilor. Pentru aria instruirii, una dintre dimensiunile cu scoruri mai scăzute — *Feedbackul* — oferă un exemplu clar al diferenței dintre practici de îmbunătățit și practici dezirabile:

Aria 2. Instruirea. Element: Feedbackul

Scor mediu în România: 2,5

Comportamente observabile	Exemplu de îmbunătățit	Exemplu dezirabil
5.1. Profesorul oferă comentarii specifice sau sugestii pentru clarificarea neînțelegerilor copiilor	„Nu, nu e corect” și trece la alt copil. Profesorul repetă răspunsul corect fără să explice greșeala („Nu așa, uite, răspunsul e altul”).	Profesorul spune: „Ai pus piesa aici, dar vezi că nu se potrivește forma. Încearcă să cauți una rotundă”. „Ai zis că sunt patru, dar hai să numărăm împreună să vedem câte sunt”.
5.2. Profesorul oferă comentarii specifice sau sugestii care ajută copiii la identificarea reușitelor proprii	„Bravo, foarte bine!” spus rapid, fără detalii. Profesorul apreciază doar produsul final („Ai făcut desenul frumos”) fără a menționa procesul.	„Ai grupat cuburile după culoare, ai observat singur diferențele”. „Îmi place că ai încercat mai multe soluții până ai găsit-o pe cea corectă”.

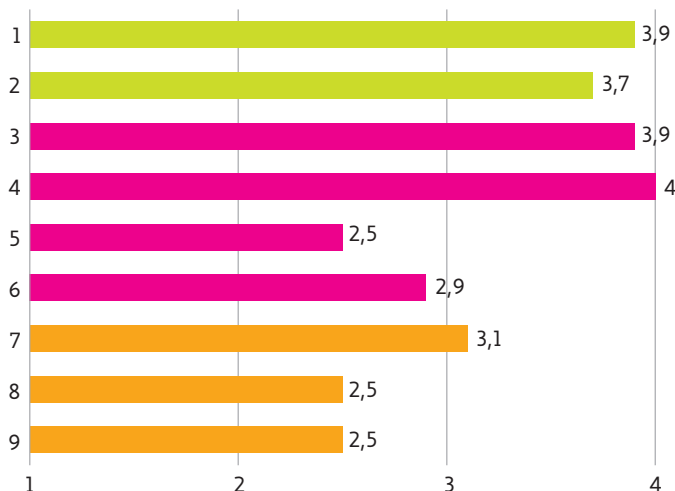
Cele mai scăzute rezultate s-au înregistrat la Abilitățile socio-emoționale. În detaliu, autonomia copiilor a avut un punctaj mediu de 3,1, dar perseverența și colaborarea au avut un punctaj de 2,5. Acest lucru demonstrează că profesorii pentru învățământul preșcolar se concentrează pe dezvoltarea unor abilități individuale pentru copiii din clasă, punând în plan

104 secund abilitățile de relaționare. În această arie, elementul *Abilități sociale și de colaborare* arată cum observarea surprinde contraste între situațiile frecvent întâlnite și ceea ce este considerat bună practică:

Aria 3. Abilități socio-emoționale. Element: Abilități sociale și de colaborare

Scor mediu în România: 2,5

Comportamente observabile	Exemplu de îmbunătățit	Exemplu dezirabil
9.1. Profesorul promovează colaborarea copiilor prin interacțiunea dintre colegi	Copiii lucrează individual; profesorul spune doar „Lucrați liniștiți fiecare”. În timpul unui joc, un copil domină activitatea, ceilalți privesc pasiv.	Profesorul organizează un joc de echipă unde fiecare copil are un rol („Tu aduci cartonașele, tu le așezi, tu le citești”). Profesorul încurajează: „Cum puteți să vă împărțiți sarcinile ca să terminați mai repede?”
9.2. Profesorul promovează abilități inter- și intrapersonale ale copiilor	Când apare un conflict, profesorul separă copiii („Tu stai aici, tu stai acolo”) fără discuție. Profesorul decide singur cine are dreptate.	Profesorul mediază: „Cum credeți că se simte colegul vostru acum? Cum putem rezolva astfel încât să fiți amândoi mulțumiți?” Profesorul încurajează exprimarea emoțiilor: „Spune-i colegului cum te-ai simțit când ți-a luat creionul”.
9.3. Copiii colaborează între ei prin interacțiunea dintre colegi	Copiii se ceartă și renunță la activitate; profesorul schimbă sarcina pentru a evita conflictul. Copiii nu sunt încurajați să-și asculte ideile între ei.	Într-un joc de rol, copiii negociază cine joacă fiecare personaj, cu sprijinul profesorului.



Punctajele medii ale celor 9 elemente Teach ECE România, 2021

Lecțiile desprinse din practică confirmă aceste constatări și aduc o perspectivă calitativă asupra rezultatelor.

1. Climatul pozitiv este o resursă puternică. Punctajele bune la această dimensiune arată că profesorii au reușit să creeze medii sigure și respectuoase. Limbajul politicos și încurajările au fost frecvent observate: „Te rog frumos, ia ușor!”, „Mulțumesc mult, Carina!”, „Foarte frumos! Haideți să aplaudăm!”. Aceste practici confirmă ceea ce literatura internațională arată: sprijinul emoțional este fundația tuturor celorlalte forme de învățare.
2. Feedbackul general nu este suficient. Una dintre cele mai clare slăbiciuni a fost feedbackul. Profesorii foloseau des expresii generale — „Bravo!”, „Foarte bine!” —, dar rareori explicații precise despre ce fusese reușit sau cum copilul putea progresa. După reflecție, multe cadre didactice au recunoscut această limitare: „Am înțeles că, dacă spun exact ce a făcut bine copilul, el înțelege și se bucură altfel”. Lecția confirmă teoriile lui Hattie (2023) despre învățarea vizibilă: feedbackul specific are cel mai mare impact asupra progresului elevilor.
3. Autonomia și perseverența se construiesc prin răbdare. În situații dificile, profesorii aveau tendința să preia sarcina în locul copilului. Intenția era de sprijin, dar efectul era reducerea ocaziilor de a exersa perseverența. După cum spunea o educatoare: „Vă las să încercați singuri, chiar dacă greșiți”. Literatura confirmă că oportunitățile de

a relua sarcina și de a persevera sunt fundamentale pentru motivație și reziliență.

4. Colaborarea între copii — un potențial insuficient valorificat. Activitățile de grup au fost reduse, iar colaborarea a apărut mai degrabă întâmplător, pentru că mai mulți copii împărțeau același spațiu de lucru. Observarea a arătat că abilitățile sociale se dezvoltă mai greu atunci când nu există sarcini comune deliberate. Aceasta confirmă cercetările internaționale: cooperarea trebuie planificată, nu lăsată la voia întâmplării.
5. Gândirea critică este insuficient dezvoltată. Profesorii tind să ofere sarcini simple, repetitive, pe baza unui model dat, fără să încurajeze copiii să găsească singuri soluții pentru provocări complexe. În plus, profesorii adresează majoritar întrebări care au un singur răspuns corect, în locul celor deschise care să solicite reflecția și creativitatea grupului.
6. Contextul contează. Diferențele urban-rural s-au reflectat în scoruri: clasele din mediul urban au avut rezultate mai bune la așteptările comportamentale și colaborare, în timp ce mediul rural a întâmpinat dificultăți mai mari la stimularea gândirii critice. Concluzia este că nu putem vorbi despre calitate doar la nivel individual; resursele și sprijinul instituțional influențează direct practica educațională.

În ansamblu, experiența românească arată că *Teach ECE* nu este doar un instrument tehnic, ci un cadru prin care detaliile invizibile ale predării devin vizibile și cu potențial de schimbare. Lecțiile desprinse confirmă că profesorii pot învăța din propria practică atunci când au repere clare și un spațiu sigur de reflecție. Implicațiile pentru politicile educaționale sunt evidente: dezvoltarea profesională autentică trebuie să includă instrumente formative, capabile să creeze comunități reflexive și să stabilească standarde comune pentru calitatea predării.

Cum pot specialiștii să-și îmbunătățească practica prin *Teach ECE*

Unul dintre cele mai mari atuuri ale *Teach ECE* este că nu oferă doar scoruri, ci și repere pentru învățare. Atunci când este utilizat în cheie formativă, instrumentul încetează să mai fie o fotografie statică și devine o hartă de progres profesional, care ghidează atât reflecția individuală, cât și învățarea colectivă.

1. Transformarea punctajelor în obiective personale de învățare. Punctajele obținute în urma observării nu ar trebui citite ca verdicte, ci ca indici direcționali. Ele funcționează asemenea unor semne de orientare pe un drum pedagogic: arată unde te afli și în ce direcție poți avansa. De exemplu, un scor modest la feedback nu etichetează educatorul, ci îi oferă ocazia să formuleze un obiectiv personal: „*Vreau să trec de la laude generale la feedback specific, care îi ajută pe copii să înțeleagă ce au reușit și cum pot progresa*”. Astfel, fiecare scor devine nu un capăt de drum, ci o trambulină pentru învățare.
2. Învățarea colectivă. Valoarea *Teach ECE* se amplifică atunci când rezultatele nu rămân doar la nivel individual, ci sunt discutate în echipe. Învățarea colectivă înseamnă ca profesorii să împărtășească exemple de situații, să compare experiențe și să caute soluții împreună. În acest mod, grădinița se transformă într-o comunitate profesională reflexivă, unde fiecare profesor învață de la ceilalți. Literatura arată că această dimensiune colectivă creează premisele unei culturi instituționale orientate spre învățare continuă (Sheridan *et al.*, 2009).
3. Integrarea în dezvoltarea profesională continuă. *Teach ECE* poate fi folosit și ca fir roșu în formarea continuă. Revenirile periodice asupra instrumentului permit urmărirea progresului: unde au apărut îmbunătățiri, ce dimensiuni rămân vulnerabile, ce strategii s-au dovedit eficiente. În acest sens, *Teach* nu mai este un episod izolat de observare, ci devine o componentă integrată în parcursul profesional al cadrelor didactice, un cadru de referință stabil pentru legătura dintre reflecție, formare și practică zilnică.
4. Recomandări concrete pentru cadrele didactice. Pentru practicieni, *Teach ECE* poate fi tradus imediat în pași de acțiune: să noteze, după fiecare zi, o situație în care au oferit feedback specific; să planifice deliberat activități în care copiii colaborează; să își compare observațiile cu cele ale colegilor; să își fixeze un obiectiv de micro-schimbare la începutul fiecărei săptămâni. Astfel, instrumentul devine mai mult decât o grilă: se transformă într-un ghid practic de rafinare a predării, unde fiecare comportament descris echivalează cu un mic pas către o educație de calitate.

În concluzie, forța *Teach ECE* stă în capacitatea sa de a transforma observările de la clasă în puncte concrete de acțiune pentru profesori și echipe educaționale. Mai mult decât un instrument, el devine un proces: o disciplină a reflecției și o rutină de învățare profesională. În timp, această

108 rutină generează schimbări subtile, dar constante, care se acumulează și conturează o predare mai eficientă. Din această perspectivă, rezultatele pilotului din România oferă un teren fertil pentru a înțelege cum se poate transforma practica de zi cu zi atunci când există repere clare și un cadru structurat de analiză.

Concluzii

Analiza prezentată în acest capitol confirmă faptul că reflecția nu este o activitate complementară, ci nucleul calității în educația timpurie. Predarea eficientă se definește prin modul în care educatorii își interoghează propriile practici și găsesc modalități de a le ajusta în timp real, într-un proces de învățare continuă.

În această dinamică, *Teach ECE* aduce un aport distinctiv: creează un cadru structurat prin care detaliile invizibile ale predării devin vizibile și transformabile. Mai mult decât atât, el permite articularea unei culturi reflexive comune, în care educatorii, managerii școlari și factorii de decizie vorbesc aceeași limbă atunci când discută despre calitatea predării.

Experiența românească arată că astfel de instrumente pot funcționa nu doar ca mecanisme de diagnostic, ci și ca resurse de formare. Ele ajută la integrarea reflecției în rutina profesională zilnică și la crearea unor comunități de practică în care calitatea nu este impusă de sus în jos, ci se construiește prin învățare împărtășită.

Pe baza analizei și a experienței pilotului din România, se conturează câteva direcții prioritare:

- Integrarea în programele de formare inițială și continuă. *Teach ECE* poate deveni un instrument de lucru în universități și centre de formare, unde viitorii profesori exersează nu doar tehnici de predare, ci și lectura și interpretarea grilei de observare, discutarea rezultatelor și transformarea lor în obiective concrete de progres.
- Orientarea formării continue pe baza datelor reale. Rezultatele obținute prin *Teach ECE* pot indica zone vulnerabile (de exemplu, feedback specific sau colaborare între copii). Programele de formare naționale ar putea fi adaptate pentru a răspunde direct acestor nevoi identificate, ceea ce ar face legătura dintre diagnoză și intervenție mult mai clară.
- Instituționalizarea practicilor reflexive la nivel de grădiniță. Crearea unor centre-pilot sau rețele locale unde observările prin *Teach ECE* se realizează periodic, iar rezultatele sunt discutate în echipe

pedagogice. Astfel, grădinița nu devine doar spațiu de învățare pentru copii, ci și laborator de dezvoltare profesională pentru cadre.

- Monitorizarea recuperării post-pandemice și a echității educaționale. Întrucât *Teach ECE* surprinde atât dimensiuni cognitive, cât și socio-emoționale, el poate fi utilizat ca instrument pentru a evalua cum s-au refăcut interacțiunile educatori–copii după pandemia de COVID-19 și cum pot fi reduse decalajele între medii (urban–rural, copii vulnerabili etc.).
- Dezvoltarea de cercetări longitudinale. Utilizarea *Teach ECE* în studii pe termen lung ar permite urmărirea impactului calității interacțiunilor din grădiniță asupra traseului ulterior al copiilor — de la adaptarea școlară și progresul cognitiv, până la dezvoltarea identității, a rezilienței și a competențelor sociale.

În final, pentru practicieni, mesajul central rămâne unul de încredere: progresul nu se măsoară prin salturi spectaculoase, ci prin ajustări constante, orientate spre nevoile copiilor. În acest sens, *Teach ECE* poate fi privit nu ca o etichetă aplicată, ci ca un partener de drum — un instrument care însoțește cadrele didactice pe parcursul profesional și le oferă repere clare pentru a avansa. Într-un peisaj educațional aflat într-o continuă schimbare, un astfel de parteneriat între practică și reflecție reprezintă nu doar o strategie de formare, ci o condiție a calității și sustenabilității educației timpurii.

Bibliografie

- Banu, R., & Molina, E. (2022), *Measuring teaching quality to support learning recovery: Insights from Teach implementation*, World Bank
- Brookfield, S. (1998), *Critically reflective practice*. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 18(4), 197–205.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010), *Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs*. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166–176, ScienceDirect.
- Burns, D., & Darling-Hammond, L. (2014), *Teaching around the world: What can TALIS tell us?* *Phi Delta Kappan*, 96(1), 36–41.
- Gill, B., Lerner, J., & Meosky, P. (2016), *The content, predictive power, and potential bias in five widely used teacher observation instruments*. *Mathematica Policy Research*. Disponibil: mathematica.org
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2007), Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R.C. Pianta, M. Cox & K. Snow (eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, pp. 49–83, Baltimore, MD, Paul H. Brookes Publishing.
- Hattie, J. (2023), *Visible learning: The sequel*, New York.

- 110 Heckman, J.J. (2011), *The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education*. *American Educator*, 35(1), 31–35, 47.
- Korthagen, F.A.J. (2017), *Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0*. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405, Taylor & Francis Online
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., & Tawell, A. (2015), *A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) upon child development*, CARE project, European Commission.
- Molina, E. et al. (2019), *Teach Primary: Helping teachers teach better*, World Bank Group.
- OECD (2017), *Starting Strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*, OECD Publishing, OECD iLibrary.
- OECD (2018), *Engaging young children: Lessons from research about quality in early childhood education and care*, OECD Publishing, OECD iLibrary.
- OECD (2020), *Lessons for Education from COVID-19*, OECD Publishing.
- Pianta, R.C., & Hamre, B.K. (2009), *Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity*. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119, SAGE Journals.
- Schön, D.A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books.
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2009), *Preschool teaching in Sweden — a profession in change*, *Educational Research*, 51(4), 383–396, Taylor & Francis Online.
- 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.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M., Espinosa, L., Gormley, W., Ludwig, J., Magnuson, K., Phillips, D., & Zaslow, M. (2013), *Investing in our future: The evidence base on preschool education*. Society for Research in Child Development & Foundation for Child Development.
- World Bank (2020), *Teach Early Childhood Education (Teach ECE)*, World Bank Group.
- World Bank România (2021), *Raport Teach ECE România*.
- World Bank (2021), *The impact of COVID-19 on early learning quality: Lessons from Teach ECE*.
- World Bank (2021), *Teach ECE: Helping countries track and improve teaching quality in early childhood education*, World Bank.

Formarea profesorilor pentru educația timpurie — de la politici publice la acțiuni pedagogice

Conf. univ. dr. Sofia Loredana Tudor*, conf. univ. dr. Marius Claudiu Langa,
conf. univ. dr. Ionuț Marius Bulgaru, conf. univ. dr. Adriana Nicoleta Lazăr
(Universitatea Națională de Știință și Tehnologie Politehnica București,
Centrul Universitar Pitești)

Diferitele moduri de a denumi perioada educațională din primii ani de viață, inclusiv în cadrul organizațiilor internaționale, demonstrează diferențe de concepție și obiective, fiind abordată fie din perspectiva de îngrijire, fie ca etapă de pregătire pentru școală.

Din perspectiva instituțională, de-a lungul ultimelor decenii, creșele au avut, în cea mai mare parte, un caracter asistențial, fiind centrate pe servicii de hrană, igienă și siguranța copiilor, în timp ce grădinițele au avut un accent educațional, vizând dezvoltarea copilului. Politicile actuale care vizează perioada timpurie se construiesc pe viziunea integrativă între aspectul asistențial, legat de hrana, igiena, sănătatea și siguranța copiilor, și cel educațional, vizând dezvoltarea copilului. (Silva, Cordeiro, & Almeida, 2023)

În contextul acestor modificări privind categoriile de servicii acordate copiilor, este evidentă nevoia de revizuire aprofundată a formării profesorilor, abordând provocările reprezentate de aceste politici. Este esențială reformarea sistemului de formare a profesorului de educație timpurie în contextul acestei viziuni integraliste, astfel încât aceștia să promoveze comportamente responsabile dintr-o perspectivă critică, reflexivă, activă și rezilientă. (Guerrero Fernández, Rodríguez Marín, Solís Ramírez, & Rivero García, 2022) Astfel de comportamente trebuie să includă acțiuni care vizează promovarea adaptării la un posibil context viitor construit pe un context social, economic într-o dinamică vizibilă, dar și incertitudini multiple legate de forța de muncă, migrație soaială și profesională, tendințe de inițiere a conflictelor internaționale etc.

* Autor de corespondență: sofia.tudor@upb.ro.

Abordarea integralistă între educație și îngrijire în perioada timpurie a dat naștere unei dinamici vizibile în ceea ce privește formarea specialiștilor din sistemul de educație timpurie. Coexistența în centrele educaționale a specialiștilor din domenii diferite sau, altfel spus, formarea echipelor multidisciplinare, este un subiect care necesită atenție din partea managementului sistemului de educație timpurie. Monge López și Gómez Hernández (2020) apreciază că efortul instituțiilor care formează specialiștii în domeniul educațional trebuie îndreptat spre a analiza ce conținuturi, obiective, competențe și resurse funcționează în formarea inițială a profesorilor din educația timpurie.

Serviciile de educație și îngrijire timpurie a copiilor fac parte din infrastructura socială și economică a unor comunități sănătoase și prospere (Kendall, Carey, Cramp, & Perkins, 2012). Autorii susțin că este nevoie de o nouă modalitate de a înțelege copilăria timpurie și instituțiile acesteia, în raport cu schimbările politice, sociale, culturale, economice și tehnologice actuale.

Formarea profesioniștilor din domeniul didactic necesită reflecție *în practică, despre practică și pentru practică*, pentru a se adapta la situațiile din sala de clasă, școală și comunitatea educațională în care este implicat profesorul. Educația timpurie și educația primară sunt pilonii pe care se bazează dezvoltarea personală și structura sistemului educațional al țărilor, una dintre cheile fundamentale ale progresului societății.

Direcții și abordări diverse în formarea inițială a profesorului de educație timpurie

Studiile și cercetările îndreptate spre formarea inițială și continuă a personalului didactic sunt multiple, iar o tipologie a rezultatelor trebuie realizată din perspective diferite de analiză. Din acest considerent, în prima parte a acestor analize, atenția noastră se îndreaptă spre nevoile de formare ale profesorilor de educație timpurie, în primii ani de carieră didactică.

Conform lui Mir Pozo și colaboratorilor săi (2014), formarea inițială primită de profesorii de educație timpurie nu răspunde nevoilor acestora. Monteagudo (2022), analizând nivelurile de pregătire ale viitorilor profesori în gândirea geografică din predarea identităților peisagistice și teritoriale, identifică cum majoritatea profesorilor în formare ating niveluri declarative, ceea ce explică unele dificultăți în aplicarea gândirii geografice în clasele de predare preșcolară. Rojo-Ramos și colaboratorii săi (2023), analizând pregătirea în expresie corporală a profesorilor de educație timpurie, concluzionează că aceștia nu au pregătirea necesară pentru a forma aceste

comportamente copiilor, iar formarea lor inițială din acest aspect trebuie îmbunătățită. Analiza altor cercetări aduce exemple care pot fi adăugate pentru diferite componente ale formării profesionale inițiale.

Mir Pozo și colaboratorilor săi (2014) susțin că este necesară o schimbare curriculară în care cunoștințele actualizate legate de practică să aibă o pondere mai mare și specifică, precum și dezvoltarea unor abilități care să le permită să desfășoare o activitate didactică de calitate în viitor. Formarea inițială a profesorilor de educație timpurie este determinată de:

- i. traiectoria istorică a sistemului educațional și locul pe care îl ocupă educația timpurie în cadrul acestuia și la nivelul politicilor educaționale și sociale;
- ii. schimbările contextuale și factorii demografici, economici, sociali, politici, care au influență determinantă asupra politicilor și concepției despre copilăria timpurie;
- iii. concepția asupra educației ca bază fundamentală a procesului de învățare pe tot parcursul vieții.

În prezent, în sistemul de educație timpurie românesc își face debutul un număr considerabil de profesori, iar mulți dintre aceștia experimentează debutul în carieră la nivelul educației timpurii. Avem în vedere, rutele de formare diverse pe care sistemul românesc le recunoaște, anume:

- i. studii de nivel liceal în specializarea educator /învățăământ preșcolar și puericultor;
- ii. învățământ superior de lungă durată cu program de licență în specializarea învățământ preșcolar /educație timpurie;
- iii. învățământ superior de lungă durată cu programe de master în specializarea educație timpurie;
- iv. programe de conversie profesională în specializarea învățământ preșcolar;
- v. alte categorii de programe de formare complementare în domeniul de Abilitare curriculară pentru educația timpurie.

Machado (2018) apreciază că debutul în profesia didactică este o perioadă de învățare intensă a profesiei și influențează permanența sau nu a profesorilor în activitatea didactică. Autorul evidențiază faza intrării în carieră ca o perioadă de *supraviețuire*, generată de discrepanța dintre idealuri și viața de zi cu zi din școală, și *descoperire*, născută din entuziasmul începătorului și de mândria intrării în profesie.

Pornind de la specificitatea educației timpurii, instituțiile care profesionalizează specialiștii pentru educația timpurie trebuie să contureze

114 programele de formare, având în vedere cel puțin următoarele aspecte (Nono, 2022):

- i. care este pregătirea adecvată pentru o performanță care promovează dezvoltarea deplină a copiilor de vârstă mică;
- ii. care este profilul adecvat al unui profesor pentru instituțiile care primesc copii de vârstă mică.

Conform lui Delors (1996, p. 141), „importanța profesorului ca agent al schimbării, care promovează înțelegerea și toleranța, nu a fost niciodată mai evidentă decât astăzi”. Și, având în vedere inovațiile actuale, nu doar formarea inițială este importantă, ci și conceptul de învățare pe tot parcursul vieții, de formare continuă. Cea mai urgentă provocare cu care se confruntă sistemul de învățământ astăzi este pregătirea cetățenilor pentru a face față societății contemporane în schimbare, incerte, complexe și profund inegale, în era informației și a incertitudinii. Autorul susține că formarea cadrelor didactice necesită schimbări substanțiale în toate etapele lungii lor vieți profesionale. Reformele sistemelor de învățământ impun ca profesorii să dezvolte un nou profil profesional, în conformitate cu complexitatea, incertitudinea și tensiunea vieții reale din sala de clasă, din școală și din comunitatea educațională.

Formarea inițială a cadrelor didactice este o treaptă esențială către dezvoltarea profesională. Bazându-se pe studiile de etică în practica profesională (Pascal & Bertram, 2012), Winterbottom și Mazzocco (2014) susțin că dezvoltarea profesională este o condiție *sine qua non* pentru reconstrucția formării cadrelor didactice,

Dinamica sistemului de formare continuă a profesorului de educație timpurie

Deși conceptul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice nu este recent, acesta continuă să fie subiect de discuții în domeniul formării cadrelor didactice.

Pentru André și colaboratorii săi (2017) dezvoltarea profesională continuă este o continuare necesară a procesului de formare inițială, care întărește cererea de învățare suplimentară, facilitând obținerea de către profesor a performanței profesionale. Acest proces este permanent, influențat de credințe, valori și practici pedagogice, precum și de disponibilitatea de a învăța; este un proces dinamic care implică extinderea cunoștințelor, construirea unor practici pedagogice inovatoare și dezvoltarea capacității

critice și reflexive a cadrelor didactice, elemente care sunt integrate în activitățile zilnice de predare.

În propriul drum de dezvoltare profesională, este important ca profesorul să adopte o atitudine profesională care exprimă preocuparea pentru autoperfecționare. Pentru însușirea unei astfel de atitudini, el trebuie să conștientizeze rolul și responsabilitățile ce-i revin în direcția permanentei perfecționări profesionale, ca expresie a unei atitudini interrogative pe care o dezvoltă față de propria activitate (Hatch, 1999). Stilul reflectiv al fiecăruia poate servi în procesul dezvoltării profesionale, deoarece reflecția critică poate ajuta la înțelegerea în profunzime a actului didactic (Richards & Lockhart, 1994). Stilul reflectiv reprezintă „atitudinea pe care o poate adopta educatorul de a analiza propria sa activitate profesională, de a surprinde acele manifestări care aduc rezultate pozitive, de a identifica alternativele pentru care poate opta pentru a ajunge la rezultatele vizate” (Freeman, 1996, 88–115).

Dezvoltare profesională continuă a cadrelor didactice reprezintă un indicator fundamental pentru calitatea educației timpurii. Câteva dimensiuni de analiză a educației timpurii argumentează necesitatea reorganizării demersurilor de formare inițială și continuă a personalului din sistemul de educație timpurie.

Prezentăm în sinteză, câteva dintre aceste analize, care demonstrează că este nevoie de aprofundarea demersurilor în ceea ce privește politicile educaționale, practicile din instituțiile de educație timpurie și acțiunile familiale. (Kramer, 2006; Batista, Paiva, 2024; Jardim, Araújo, 2025; Zottis, Mello, 2025):

- i. educația timpurie are o organizare și o identitate proprie, definindu-se prin practici educaționale organizate în jurul cunoașterii și în mijlocul relațiilor sociale care au loc în spațiile instituționale și care afectează construcția identităților copiilor;
- ii. educația și îngrijirea copiilor mici necesită din partea profesorilor cunoștințe legate de procesul de dezvoltare a copilului, sănătate, alimentație, siguranță, limbaje multiple, jocuri și joacă;
- iii. jocul este elementul central pentru constituirea acțiunii educaționale, reprezintă o sursă de cunoaștere despre copil. Înțelegând copilul ca subiect de drepturi, creșele și grădinița ar trebui să fie spații care să garanteze dreptul la joc;
- iv. trebuie sprijinit procesul de instituționalizare a copilăriei și de fundamentare a concepțiilor teoretice despre copilărie în toate instituțiile educaționale, implicit în creșe/centre în care sunt instituționalizați copii cu vârsta mai mică de 3 ani.

Multe studii urmăresc îmbunătățirea calității sociale a predării în educația timpurie, având ca scop încurajarea procesului de învățare al copiilor. Practicile pedagogice trebuie concentrate pe eficientizarea învățării copilului și pe contribuția instituției educaționale la dezvoltarea sa deplină.

Saito și Oliveira (2018) subliniază faptul că formarea cadrelor didactice ar trebui să răspundă specificității muncii educaționale cu copiii, considerând că educația este un drept social al tuturor. Aceiași autori evidențiază că îndatoririle profesorilor în munca pedagogică cu copiii, ar trebui să depășească dihotomia dintre îngrijire și educație, permițând, prin procesul de organizare a timpului și spațiului, posibilități de cunoaștere, de învățare și de dezvoltare a copilului. Așteptările pe care le avem de la copil în spațiul educațional și oportunitățile de învățare pe care i le oferim validează rolul acestuia ca persoană cu propriile drepturi, particularități și nevoi, care se extind prin relațiile trăite în interiorul și în afara școlii. (Lordani, Cruz, & Araújo, 2022)

Batista și Paiva (2024) subliniază faptul că o formare semnificativă depinde de înțelegerea cerințelor profesorilor și de traducerea acestora în acțiuni aliniate la realitățile școlare, pentru că formarea profesională a profesorilor trebuie să răspundă nevoilor reale ale acestora, identificate prin reflecții critice asupra practicilor didactice.

Jardim și Araújo (2025) evidențiază relevanța formării profesionale în context, centrată pe școală, pentru consolidarea implicării cadrelor didactice și îmbunătățirea practicilor pedagogice; evidențiază importanța colaborării între colegi în formarea centrată pe școală, esențială pentru dezvoltarea cadrelor didactice și îmbunătățirea practicilor pedagogice. Autorul subliniază importanța autocunoașterii și reflecției asupra practicii didactice.

Studiile subliniază faptul că dezvoltarea profesională a cadrelor didactice este un proces continuu, bazat pe practică și axat pe construirea de noi cunoștințe în contexte reale de învățare. De asemenea, este evidențiată importanța formării participative și a articulării cu situații reale de muncă, favorizând dezvoltarea profesională contextualizată și colaborativă. Dezvoltarea continuă trebuie să se prezinte ca formare centrată pe școală, ca un proces practic care integrează formarea continuă și dezvoltarea profesională a educatorilor. Bazată pe cunoștințele acumulate prin experiență, această abordare urmărește să transforme contextele de lucru pentru a promova schimbări semnificative în practica didactică.

Se reflectă cerințele de bază formulate la nivel internațional în programele de formare a profesorilor din domeniul educației timpurii. Una dintre provocările specifice ale educației timpurii este modul în care politicile educaționale răspund nevoilor de formare și dezvoltare profesională ale profesorilor specializați în educația timpurie.

Necesitatea unor programe de formare inițială și continuă care să abordeze problematici diverse: socializarea profesională, cunoștințele didactice, relația dintre formarea inițială și momentul inserției profesionale, formele de învățare dezvoltate de profesorii debutanți, politicile de educație continuă și dezvoltare profesională, problemele diversității, pluralității culturale și multiculturalismului, analiza practicii pedagogice a profesorilor, relația dintre profesorul debutant și modelele sale de performanță profesională (Nono, 2022).

Mai exact, educatorii pentru copii mici trebuie să fie competenți în crearea unor medii de învățare bogate și stimulative, dezvoltarea unor relații constructive cu colegii, familiile și mediul social și cultural, stăpânirea tehnicilor de documentare și observare, proiectarea și dezvoltarea unor activități de învățare adaptate copiilor mici care să acopere în mod adecvat programa etapei și să simtă și să asume angajamentele unui educator pentru copii mici.

Bibliografie

- André, M.; Calil, AMGC; Martins, FD; Pereira, MAL (2017), *O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes*. *Revista Eletrônica de Educação*, vol. 11, Issue 2, pp. 505–520. DOI: [10.14244/198271992231](https://doi.org/10.14244/198271992231), https://0d10t9v0l-y-https-www-webofscience-com.z.e-nformation.ro/wos/woscc/full-record/RC:151830231_S24
- Batista, GV., Paiva, MCLD (2024), *Training needs of preschool teachers: research evidence*. *Educação & Formação, Fortaleza*, v.9, e13619, 2024. DOI: [10.25053/redufor.v9.e13619](https://doi.org/10.25053/redufor.v9.e13619), <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001381942100001>
- Delors, J. (2000), *Comoara lăuntrică. Raportul pentru UNESCO al Comisiei Internaționale pentru educație în sec. XX*, Iași, Polirom.
- Freeman, D. (1996), *Redefining the relationship between research and what teachers know*. În: Bailey, K.M. & Nunan, D. (1996). *Voices from the Language classroom: Qualitative research in second education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Guerrero Fernández, A., Rodríguez Marín, F., Solís Ramírez, E. & Rivero García, A. (2022), *Competența ecologică a profesorilor de învățământ preșcolar și primar aflați în formarea inițială: Cunoștințe, atitudini și comportamente prin intermediul Chestionarului Dimensiunilor de Mediu*. *Revista Interuniversitară de Formare*

- a Profesorilor. *Continuarea fostei reviste a Școlilor Normale*, 97 (36.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.92434>, <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000792974800004>
- Hatch, J.A. (1999), *What preservice teachers can learn from studies of teachers' work. Teaching and Teacher Education*, vol. 15, Issue 3, pp. 229–242, ISSN 0742-051X, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00038-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00038-9).
- Kendall, A., Carey, D., Cramp, A., & Perkins, H. (2012), *Barriers and solutions to HE progression for Early Years' practitioners. Journal of Vocational Education & Training*, 64(4), 543–560. <https://doi.org/10.1080/13636820.2012.727858>, <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000211851700010>
- Kramer, S. (2006), *Children under 7 in educational policies in Brazil: primary and basic education. Educação & Sociedade*, vol. 27, 96, pp. 797–818, <https://Od10t9v0l-y-https-www-webofscience-com.z.e-nformation.ro/wos/woscc/full-record/SCIELO:S0101-73302006000300009>
- Jardim, N.M. de L., & Araújo, R.M.B. de (2025), *Professional development of Early Childhood Education teachers: metasearch in the field of teacher training. Educ. Form.*, 10, e13865. <https://doi.org/10.25053/redufor.v10.e13865>, <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001428570300001>
- Lordani, S.F. de S., Cruz, D.S. de L., & Araújo, R.N. de (2022), *The continuous training of early childhood education teachers: contributions of the historical-cultural theory. Revista Ibero-Americana de Studii în Educație*, 17 (în special 1), 0661–0673. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16318>, <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000856665300005>
- Machado, L.B. (2018), *Teaching Profession: Demarcating Elements of the Social Representations of Teachers in the Beginning of Career. Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educacao*, vol. 13, Issue 3, pp. 1132–1148. DOI: 10.21723/riaee.v13.n3.2018.9094, <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000441197300015>
- Mir Pozo, M.L., & Ferrer Ribot, M. (2014), *Approach to the current situation of training teachers in early childhood Education. Revista Electronica Interuniversitaria de Formare a Profesorilor*, 17 (2), 255. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.181441>, <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000216177600016>
- Monge López, C., & Gómez Hernández, P. (2020), *El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 197–220. <https://doi.org/10.14201/teri.23580>, <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000587421500010>
- Monteagudo, D.G. (2022), *Initial training of early childhood education teachers in geographical thinking: landscape and territorial identities. Ensayos-revista de la facultad de educacion de albacete*, vol. 39, Issue 1, pp. 57–73. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001273015900004>
- Nono, M.A. (2022), *Beginner teachers in early childhood education: dissertations and theses published in Brazil in the period 1996–2018. Revista ibero-americana de estudos em educacao*, vol. 17, Issue 1, pp. 443–458, 10.21723/riaee.v17i1.14604, <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000856650200027>
- Pascal, C., & Bertram, T. (2012), *Praxis, ethics and power: developing praxeology as a participatory paradigm for early childhood research. European Early Childhood*

- Richards, J.C. & Lockhart, C. (1994), *Reflective teaching in second language classrooms*, Cambridge University Press.
- Rojó-Ramos, J., Iglesia, CM, Herreruela-Jara, D., Hernández-Beltrán, V., & Gamonales, J.M. (2023), *Descriptive analysis of preparation in Body Expression of teachers in Early Childhood Education of Extremadura, Retos-nuevas tendencias en educación física deporte y recreación*, vol. 47, pp. 1022–1030, <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001273015900004>
- Saito, HTI, Oliveira, MRFD (2018), *Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. Imagens da Educação*, vol. 8, Issue 1, 39310-39310. DOI: [10.4025/imagenseduc.v8i1.39310](https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i1.39310), https://0d10t9v0l-y-https-www-webofscience-com.z.e-nformation.ro/wos/woscc/full-record/RC:152229677_S24
- Silva, R.S., Cordeiro, L., & Almeida, D.E.R.G. (2023), *Training proposal for professionals of early childhood education: validated contributions of occupational therapy by Delphi technique. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 31, e3274. <https://doi.org/10.1590/25268910.ctoAO250132742>, <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001015002100001>
- Zottis, BL, de Mello, DT (2025), *Continuing training of Early Childhood Education teachers in the municipality of Santa Maria/RS: Achievements and Impasses in the Implementation of public policies. Educacao & Formacao*, 10. DOI: [10.25053/redufor.v10.e14657](https://doi.org/10.25053/redufor.v10.e14657), <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001515339500001>
- Winterbottom, C., & Mazzocco, P.J. (2014), *Reconstructing teacher education: a praxeological approach to pre-service teacher education. European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 495–507. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.975940>

Formarea profesioniștilor pentru o educație timpurie incluzivă și echitabilă pentru toți

Asist. univ. dr. Andra-Maria Jurca
(Universitatea de Vest din Timișoara)

Introducere

Educația incluzivă (EI) este o temă frecvent regăsită în cercetările și documentele de politică de la nivel internațional (UNESCO, 2015; Booth & Ainscow, 2016; Algozzine *et al.*, 2017; Finkelstein *et al.*, 2019). Deși a început să fie o temă de interes internațional de la Declarația de la Salamanca din 1994, în prezent încă se acordă o importanță acestei teme la toate nivelurile de școlaritate, aspect reflectat de altfel și în *Obiectivele de Dezvoltare Durabilă ale Organizației Națiunilor Unite* (ONU) pentru 2030 care cuprinde tema cu privire la incluziunea copiilor în educația timpurie și nu doar în ciclul primar, gimnazial sau liceal. De asemenea, în perioada 2015–2017, Agenția Europeană pentru Nevoi Speciale și Educație Incluzivă a derulat un proiect privind educația timpurie incluzivă a copiilor. Focusul a fost pe structuri, procese și rezultate care asigură o abordare sistemică a Educației Timpurii Incluzive (IECE) de înaltă calitate (Ginner Hau *et al.*, 2020).

De asemenea, în ultimele decenii tot mai multe sisteme educaționale și-au schimbat abordarea cu privire la elevii proveniți din diverse grupuri cu nevoi specifice (Alzahrani, 2020), în această direcție fiind nevoie de profesori foarte bine pregătiți în vederea realizării progresului spre o educație mai incluzivă (Donath *et al.*, 2023). Profesorul are un rol esențial în a contribui la oferirea de oportunități și experiențe de învățare în școală la toate nivelurile de școlarizare (Hattie, 2009).

La nivel internațional, documentele Comisiei Europene fac referire frecvent la recomandări pe teme legate de: asigurarea accesului, echitat și nondiscriminare, drepturile copilului pentru a dezvolta și întări sistemele de protecție ale copilului (Comisia Europeană 2016–2021).

Documentele subliniază în plus că soluțiile în avansarea spre educația timpurie de calitate, prevăd o atenție sporită spre identificarea de strategii care să asigure incluziunea, accesibilizarea și nondiscriminarea în instituțiile și programele de educație timpurie (UNICEF, 2019; UNESCO, 2020; OECD, 2021; Comisia Europeană, 2021). Asigurarea calității este asociată cu principiul centrării pe copil, respectiv pe principiul inseparabilității educației și îngrijirii la vârstele mici. În acest context formarea cadrelor didactice din domeniul educației timpurii este necesar să se focuseze pe asigurarea incluziunii și echității. Educatorii sunt primii profesioniști care pot contribui în mod pozitiv la dezvoltarea copiilor și integrarea lor într-un mediu educațional divers, precum și în societate (Cade *et al.*, 2022; Yang, 2024).

Educația incluzivă

Educația incluzivă (EI) caută oferirea de răspunsuri la nevoile de învățare ale tuturor educabililor, cu accent pe cei din grupuri vulnerabile, aflați în risc de marginalizare (Declarația de la Salamanca, 1994). Se considerată EI ca fiind un concept complex și multidimensional, dezvoltat diferit în funcție de țară (Artiles & Kozleski, 2007). În prezenta lucrare ne vom raporta la a defini incluziunea astfel: „Viziunea supremă pentru sistemele de educație incluzive este de a se asigura că toți elevii, de orice vârstă, beneficiază de oportunități educaționale semnificative și de înaltă calitate în comunitatea lor locală, alături de prietenii și colegii lor”, cea adoptată de Agenția Europeană pentru Nevoi Speciale și Educație Incluzivă, (2015). Pornind de la această definiție, putem observa că se pune accent pe oferirea unei educații de calitate la toate vârstele, inclusiv preșcolar. Astfel că, în ECEC (*Early Childhood Education and Care*) un element central este incluziunea tuturor copiilor. Cu toate acestea există îngrijorări cu privire la calitatea serviciilor oferite de ECEC pentru toți copiii. Îngrijorarea este justificată de faptul că incluziunea nu implică și nu se limitează doar la accesarea și prezența în ECEC, ci și la sentimentul de apartenență, implicare și învățare (Ginner Hau, *et al.*, 2020). În acest sens, EI în educația timpurie necesită o abordare complexă. Cel mai bine poate să fie explicat prin modelul ecosistemic pentru educația timpurie incluzivă a copiilor care a fost inspirată din teoria sistemelor ecologice a lui Bronfenbrenner, (1979); Bronfenbrenner & Morris, (2006). Acest model constituie un cadru potrivit pentru planificarea, îmbunătățirea, monitorizarea și evaluarea incluziunii în educația timpurie incluzivă a copiilor (EASNIE, 2017). Această structură regăsită în fig. 1, evidențiază contextele și condițiile naționale, în baza datelor provenite din 32 de țări europene.

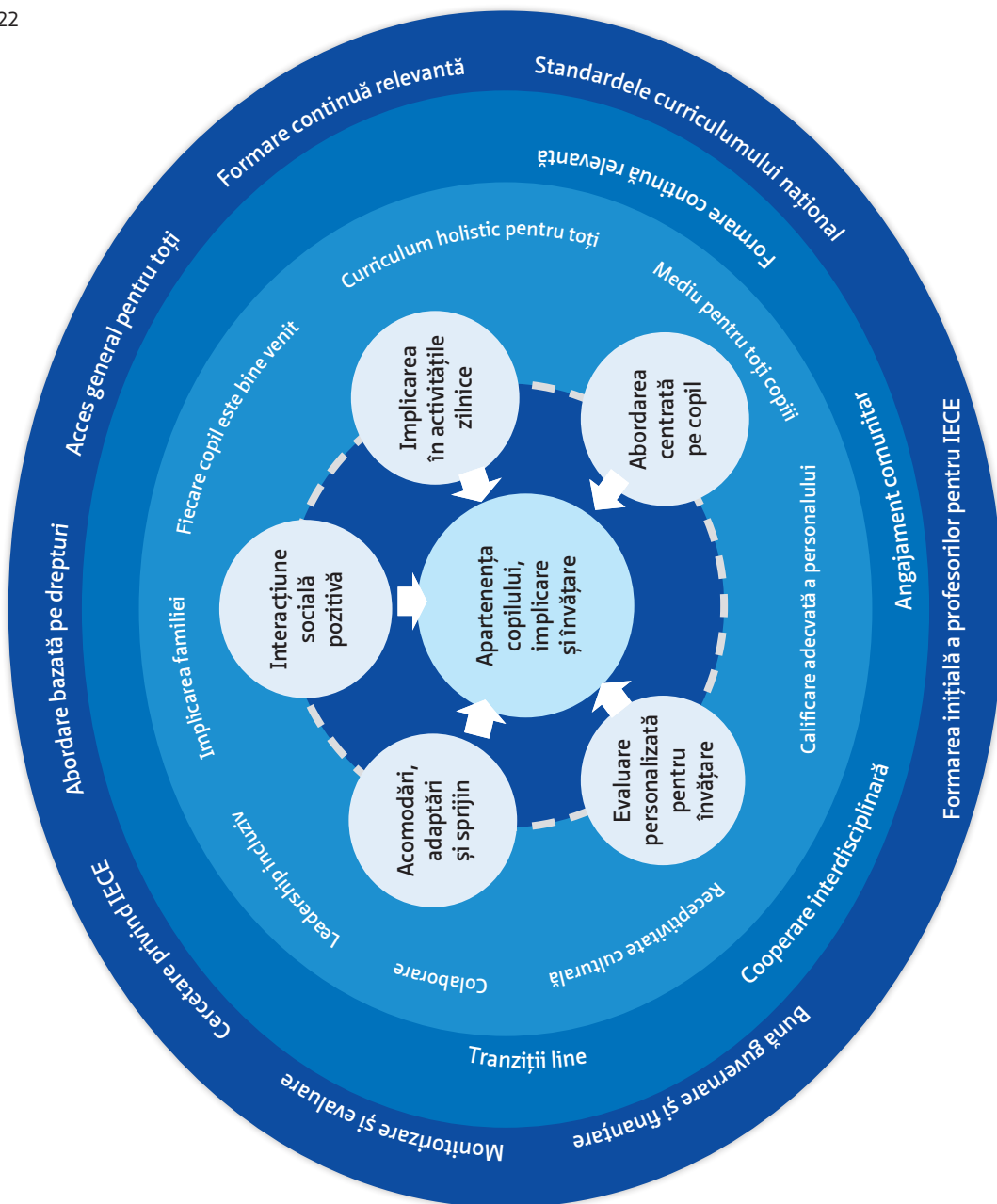


Figura 1. Modelul ecosistemic al educației timpurii incluzive. Din noi perspective și instrumente — Contribuții dintr-un studiu european (EASNIE), 2017a, 37

Din Figura 1 putem observa că formarea inițială a profesorilor se află de altfel în exteriorul cercului, iar mai spre interiorul cercului se află formarea profesorilor aflați deja la catedră, astfel că pentru realizarea deplină a *EI* în

ciclul preșcolar un element esențial îl constituie formarea profesioniștilor din educația timpurie. De altfel, rezultatele unui studiu au evidențiat că pentru a dezvolta un mediu preșcolar incluziv, toți factorii implicați în educația și bunăstarea copiilor trebuie să lucreze în aceeași direcție pentru a atinge același scop. În acest sens incluziunea este văzută și înțeleasă ca fiind holistică, se dezvoltă o educație de calitate a profesorilor, dar și formarea de atitudini pozitive ale acestora pentru a dezvolta practici și culturi incluzive care să asigure respectarea drepturilor copilului (Zabeli *et al.*, 2020).

Implementarea educației incluzive în educația timpurie

Este importantă asigurarea educației incluzive în perioada preșcolară care reprezintă consolidarea unor baze solide pentru următoarele etape educaționale (Zabeli *et al.*, 2020).



Figura 2. Model de analiză a traseului a nouă componente pentru implementarea educației incluzive

Conform cu modelul ecosistemic al educației timpurii incluzive, studiul realizat de Zabeli *et al.*, (2020) a elaborat o cale alcătuită din nouă elemente principale care sunt importante în implementarea *EI*, având în vedere schimbările din societate, economice și culturale. Acest model pornește de la drepturile copilului, egalitatea de șanse pentru toți copiii, până la oferirea de oportunități de a beneficia de o educația de calitate tocmai în școala din comunitate. Modelul elaborat este redat în Figura 2, de unde putem observa că nu lipsește formarea profesorilor, astfel că în cele ce urmează ne vom concentra atenția pe formarea acestora în drumul către implementarea unei *EI* și echitabile pentru toți.

Formarea profesioniștilor pentru educația timpurie incluzivă

În decursul anilor, studiile au arătat că pregătirea inițială și continuă a cadrelor didactice contribuie la dezvoltarea competențelor socio-emoționale, interculturale și pedagogice, absolut necesare pentru lucrul cu copii proveniți din contexte variate (Slot, 2018; OECD, 2021).

Educația timpurie de calitate se bazează pe cadre didactice bine formate constituind bazele pentru reducerea inegalităților și pentru promovarea unei societăți incluzive (UNESCO, 2020), astfel că investiția în formarea educatorilor din domeniul educației timpurii nu reprezintă doar o necesitate pedagogică, ci este în sine o strategie de dezvoltare a copiilor, precum și a coeziunii sociale. Un studiu comparativ între mai multe țări europene a constatat că educatorii care au beneficiat de formare continuă pe teme de incluziune au reușit să dezvolte interacțiuni mai pozitive și mai individualizate cu copiii, ceea ce a condus la îmbunătățirea competențelor sociale și lingvistice ale acestora (Slot, 2018). În mod similar un alt studiu subliniază că formarea specifică pe dimensiunea echității și a diversității culturale este în legătură cu o creștere a nivelului de încredere și de eficiență a profesorilor (Peeters & Sharmahd, 2019). Astfel se reduce riscul de marginalizare și abandon școlar ulterior (Slot, 2018).

Formarea cadrelor didactice contribuie pozitiv la nivelul social prin reducerea de inegalități și dezvoltarea unei societăți echitabile pentru toți, astfel că formarea profesorilor nu are efect doar personal, ci se propagă în lanț având un beneficiu pe termen lung și sustenabil în societate (UNESCO, 2020; Thiel *et al.*, 2023; World Bank, 2025). Direcția în care un profesor format în domeniul incluziunii este importantă deoarece acesta devine un mediator între toate categoriile, respectiv familie, comunitate și școală. Profesorul devine astfel pârgă de legătură în scopul consolidării legăturilor sociale și promovează valori democratice (Hattie, 2009; UNICEF, 2019; Ginner Hau *et al.*, 2020). *EI* este o direcție în care sunt necesare formări ale cadrelor didactice

din domeniul educației timpurii. Această necesitate este susținută prin politicile educaționale de la nivel internațional care reliefează în mod constant că formarea specialiștilor din educația timpurie este un pilon esențial în asigurarea echității și oferirea unei educații de calitate pentru toți (Peeters & Sharmahd, 2019; Comisia Europeană, 2021; OECD, 2021).

În sistemele educaționale, prin oferirea de programe de pregătire și sprijin profesionale adresat cadrelor didactice din educația timpurie, se reduc barierele pe care le întâmpină copiii proveniți din grupuri vulnerabile, așa cum este consemnat în raportul UNESCO *Global Education Monitoring Report* (2020). De asemenea, Comisia Europeană (2021) subliniază ideea conform căreia un profesor bine pregătit este mai capabil să adapteze practicile pedagogice la diversitatea nevoilor copiilor.

Astfel, atât politicile educaționale internaționale și naționale, cât și cercetările empirice susțin direcția că formarea cadrelor didactice din educația timpurie nu este doar o opțiune strategică, ci o necesitate pentru atingerea obiectivului „educație de calitate pentru toți”.

EI este un proces de lungă durată care implică pregătirea de calitate a cadrelor didactice, iar accentul ar trebui să fie adresat pe componente precum: dezvoltarea de convingeri puternice și atitudini pozitive față de *EI*, prin oferirea de sprijin și monitorizarea cadrelor didactice pentru a implementa anumite programe, metode și evaluări potrivite, astfel încât să fie furnizate exemple de bune practici pentru a asigura egalitatea de șanse în educația timpurie (Zabeli *et al.*, 2020).

Realizarea unui mediu incluziv în învățământul preșcolar ține de dezvoltarea profesională a cadrelor didactice pentru a dobândi experiențe de învățare și strategii propice în dezvoltarea unui mediu primitor și echitabil pentru fiecare preșcolar (Chao *et al.*, 2025). Dar cum putem facilita formarea profesioniștilor din educația timpurie pentru o educație incluzivă și echitabilă pentru toți?

Un studiu de meta-analiză evidențiază că formarea profesorilor pe o perioadă mai lungă de timp care să faciliteze oportunități de învățare activă și să aibă o relevanță practică are un efect în ceea ce privește transferul către un mediu școlar mai incluziv (Donath *et al.*, 2023). Ca urmare a acestui studiu, au fost observate mai multe efecte pozitive care variază pe patru categorii: cunoștințele profesorilor cu privire la *EI* a avut cel mai mare efect, urmat de abilitățile profesorilor, iar efecte mici spre moderate au fost înregistrate pe componenta convingerilor profesorilor și comportamentul elevilor (Donath *et al.*, 2023).

EI a devenit obligatorie în formarea cadrelor didactice din unele țări. Programele de pregătire profesională sunt prevăzute pentru a oferi cunoștințe

126 despre EI, să faciliteze atitudini pozitive și să dezvolte practici de predare incluzive (Florian & Camedda, 2020). Cercetările în domeniul educațional au demonstrat pe parcursul anilor că elemente precum: concentrarea pe conținut, coerența cu alte activități de învățare, oportunitățile de învățare activă intensivă, participarea colectivă a profesorilor dintr-o singură instituție și durata mai lungă a formării sunt caracteristici care au fost asociate cu sprijinirea învățării profesorilor în dezvoltarea profesională și modificarea practicilor lor didactice și pot eficientiza dezvoltarea profesională (Dunst *et al.*, 2015; Sims & Fletcher-Wood, 2021). Dar aceste caracteristici sunt destul de dificil de implementat într-un singur program de formare (Cramer *et al.*, 2019), fiind necesar să fie continuate și după finalizarea formării. Eficiența depinde mult de factori cum ar fi durata, suportul post-formare, precum mentorat, *coaching* și relevanța contextului pentru nevoile reale ale cadrelor didactice (Donath *et al.*, 2023).

Modelul de *coaching* oferă strategii specifice, individualizate (formare continuă, sprijin ș.a.) pentru mediul educației timpurii, dar și cel școlar (Rush & Sheldon, 2020). *Coaching*-ul pentru ECE (*Early Childhood Educators*) se realizează în contexte naturale, precum sălile de clasă sau acasă (Meadan *et al.*, 2017). Cercetările recomandă că se pot folosi diferite formate și strategii de *coaching* în contexte ECE incluzive. Astfel *coaching*-ul poate avea loc în diferite etape precum: pregătirea terenului, oportunități de aplicare și feedback, stăpânirea cunoștințelor. Poate include o varietate de strategii de *coaching* (demonstrația, predarea directă, modelarea, rezolvarea de probleme, practică ghidată cu feedback). În comparație, Rush & Shelden (2020) au identificat cinci caracteristici cheie ale *coaching*-ului: (a) planificare comună, (b) observare, (c) acțiune/practică, (d) reflecție și (e) feedback. De asemenea, Friedman *et al.*, (2012) au descris zece elemente eficiente ale *coaching*-ului (de exemplu, consolidarea capacităților, orientare spre obiective, colaborare, reflexiv). O altă modalitate este împletirea mai multor metode, precum: *coaching* paralel, *coaching* de grup, de supervizare împreună ș.a. (Coogler *et al.*, 2019; Elek & Page, 2019). Pe baza nevoilor diverse ale ECE-urilor și ale copiilor pe care îi deservește, antrenorii ar trebui să se întâlnească cu profesorii „acolo unde se află”, la fel cum fac profesorii cu copiii și familiile pe care le sprijină. *Coaching*-ul pentru îngrijitori și planificarea comună utilizează abordări de consolidare a capacităților prin modelarea strategiilor de sprijin pentru ECE-uri (Inbar-Furst *et al.*, 2020 ; Rush & Sheldon, 2020).

Coaching-ul eficient, care include auto-reflecția, poate duce la strategii implementate de către îngrijitor și la utilizarea PBE-urilor (*Evidence-Based Practices*) (Inbar-Furst *et al.*, 2020 ; Meadan *et al.*, 2017). Practica reflexivă are loc atunci când adulții participă la învățarea de informații noi în timp ce sunt implicați în proces (Kretlow & Bartholomew, 2010).

În Carolina de Nord utilizarea modelului de *coaching* sprijină ECE-urile prin fazele procesului de evaluare ale profesorilor. Mai concret se pune accent pe autoevaluare, planificare a dezvoltării profesionale, observare formală și informală, fiind practică o abordare interactivă prin care *coach*-ul oferă sprijin în mod constant. Includerea unei componente profund reflexivă în care cadrele didactice din ECE să aibă diferite oportunități de a deveni conștiente de nevoia de a se adapta în mod constant la nevoile diverse ale fiecărui copil în clasele incluzive este reprezentată de un cadru de *coaching* specializat (Taylor *et al.*, 2022). Această abordare funcționează la profesorii care sunt aflați deja în activitate, astfel că este important să facem o distincție între formarea inițială și continuă. În cele ce urmează ne vom concentra atenția asupra formării continue. Profesorii care sunt deja aflați în activitate ar trebui să fie sprijiniți prin intermediul dezvoltării profesionale pentru a îmbunătăți *EI* (Donath *et al.*, 2023).

Tendențele în *EI* și numărul crescut de copii mici cu dizabilități sau proveniți din diverse medii, a condus ca școlile să ofere o formare și sprijin profesorilor în ceea ce privește incluziunea încă din etapa preșcolară pentru a putea veni în întâmpinarea nevoilor diverse ale copiilor (Chu, 2022).

Altă meta-analiză evidențiază că programele de formare contribuie nu doar la îmbunătățirea cunoștințelor despre *EI*, ci și la formarea atitudinilor acestora cu privire la *EI*. Totuși, acest studiu subliniază că, pentru un impact maxim, este necesar ca desfășurarea lor să fie de durată, implicând mentorat, *coaching* și să fie adaptate la contextul local și nevoile reale ale profesorilor. Altfel se pot produce efecte limitate dacă abordarea formării este una izolată și de scurtă durată, comparativ cu abordările complexe și susținute în timp (Thiel, *et al.*, 2023).

Dezvoltarea profesională continuă a fost demonstrată prin cercetări că sprijină utilizarea PBE-urilor de către profesori (Elek & Page, 2019). EPI-urile nu câștigă doar încredere și competență atunci când implementează PBE-uri cu copiii în medii incluzive, ci nevoile viitoare de dezvoltare profesională pot fi descoperite în timpul acestui proces (Maryam *et al.*, 2020).

Există discrepanțe între cercetare și practică. Cum putem reduce acest decalaj? Prin dezvoltarea profesională care poate fi o modalitate de a ajuta la reducerea decalajului pe măsură ce EPI-urile trec de la formarea inițială la cea continuă. Astfel că formarea profesională poate necesita să fie mai individualizată (Gomez *et al.*, 2015) și să cuprindă mentorat privind implementarea PBE-urilor (Francois, 2020). În cele ce urmează sunt prezentate câteva exemple de bune practici în formarea profesioniștilor către o educație timpurie incluzivă și echitabilă pentru toți.

Exemple de bune practici în formarea profesioniștilor către o educație incluzivă și echitabilă

Building Foundational Skills through Early Childhood Education and Inclusive Learning in Europe and Central Asia

Un prim exemplu de program de formare în educația timpurie incluzivă este derulat de Banca Mondială în Uzbekistan și Serbia pentru ECE (2025). Programul intitulat *Building Foundational Skills through Early Childhood Education and Inclusive Learning in Europe and Central Asia* cuprinde o serie de intervenții în Uzbekistan și Serbia care au ca scop îmbunătățirea calității și echității prin formarea educatorilor. Programul cuprinde:

- Training, mentorat și resurse inovatoare pentru cadrele didactice, de la abordări participative la predare bazată pe joc, implicând tehnologia ca suport.
- În Serbia, peste 21 000 de educatori de preșcolari (95% dintre cei din sistemul public) și 3 000 de angajați pedagogici primari au fost instruiți în noul curriculum centrat pe copil.
- Evaluările externe de calitate au arătat o îmbunătățire semnificativă: în anul 2023 — 70% dintre grădinițe au obținut un scor minim de 3 din 4 într-o evaluare externă, comparativ cu 41% în anul 2021.

Acest program este un exemplu de intervenție sistemică: formarea cadrelor didactice este combinată cu schimbări în curriculum, infrastructură și politici locale, ceea ce duce la impact vizibil pe indicatori de includere și calitate.

Culturally Responsive Teaching (CRT)

Într-un alt exemplu a fost investigată eficacitatea predării sensibile cultural (*culturally responsive teaching* — CRT) în grădinițe incluzive din Taiwan (Shen *et al.*, 2025). Rezultatele obținute demonstrează că educatorii care au participat la formare și au beneficiat de sprijin instituțional se simt mai pregătiți să utilizeze practici care să răspundă diversității culturale și lingvistice a copiilor. Se mai specifică faptul că eficacitatea aplicării CRT este în strânsă legătură cu factori precum nivelul de educație al cadrelor didactice și resursele organizaționale disponibile. Această constatare sugerează că formarea trebuie completată de un cadru instituțional favorabil incluziunii, în acord cu modelul ecosistemic al educației timpurii incluzive (EASNIE, 2017).

Un ultim exemplu relatat în acest capitol este redat de un studiu realizat în Norvegia. Scopul a fost de a investiga un model hibrid de formare profesională pentru profesorii din educația timpurie. Programul de formare a îmbinat elemente de învățare online cu sesiuni practice de reflecție și mentorat. În acest fel s-a dezvoltat *teacher agency*, care reprezintă capacitatea cadrelor didactice de a influența și adapta procesul educațional specific pe nevoile copiilor. Rezultatele demonstrează că formarea organizată hibrid poate să fie o soluție destul de eficientă care contribuie la dezvoltarea competențelor profesionale în mod flexibil, dar având și un impact aplicat în practică (Sadownik, 2024).

Exemplele relatate mai sus reliefează faptul că formarea profesioniștilor în educația timpurie incluzivă și echitabilă pentru toți nu este un proces simplu, liniar, ci unul complex, ce trebuie să îndeplinească instruirea teoretică, aplicații practice, sprijin instituțional și o evaluare continuă. De asemenea, pentru a avea succes trebuie să se țină cont de capacitatea de a adapta programele de formare la contextul cultural, social și educațional în care acestea sunt implementate (Chu, 2022; Chao *et al.*, 2025).

Viziunea pe viitor pentru programele de formare este ca acestea să fie mai flexibile, să combine formarea din mediul online cu practica reflexivă (Sadownik, 2024).

Concluzii

Formarea profesioniștilor către o EI și echitabilă pentru toți în domeniul educației timpurii nu constă doar în participarea la programe de formare inițială sau/și continuă, ci reprezintă o continuă grijă, atenție și dorință permanentă de învățare și îmbunătățire a competențelor de predare în această direcție. Așa cum reiese din literatura de specialitate și exemplele relatate mai sus, se poate observa că o atenție sporită se acordă reflecției constante cu privire la strategiile cele mai eficiente. De asemenea, se mai poate observa ideea de integrare a modalităților online combinate cu cele tradiționale ca având o relevanță în formarea profesioniștilor. Alte aspecte evidențiate sunt cu privire la crearea de comunități de practică care învață (de tip *peer to peer*, împărtășirea experiențelor între colegi, mentorat, *coaching*, jurnale de reflecție, ș.a.), care și-au dovedit eficacitatea, precum și crearea unei culturi a colaborării. Acestea sunt doar câteva elemente cheie care constituie formarea profesioniștilor către o educație timpurie incluzivă și echitabilă pentru toți.

Bibliografie

- Alzahrani, N. (2020), *The development of inclusive education practice: A review of literature*. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 68–83. <https://doi.org/10.20489/intjecse.722380>
- Algozzine, B., Morsbach Sweeney, H., Choi, J. H., Horner, R., Sailor, W., McCart, A.B., & Lane, K.L. (2017), *Development and preliminary technical adequacy of the schoolwide integrated framework for transformation fidelity of implementation tool*. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(3), 302–322. <https://doi.org/10.1177/0734282915626303>
- Artiles, A.J., & Kozleski, E.B. (2007), *Beyond convictions: Interrogating culture, history, and power in inclusive education*. *Language Arts*, 84(4), 351–358.
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016), *The Index for Inclusion: a guide to school development led by inclusive values*. *Index for Inclusion Network*, ISBN 978-0-9935122-0-9.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2006), The bioecological model of human development. In W. Damon & R.M. Lerner (eds.), *Handbook of child psychology: vol. 1. Theoretical models of human development*, 6th ed., pp. 793–828, Wiley.
- Chao, W.-L., Chu, S.-Y., & Wang, Y.-W. (2025), *Culturally responsive teaching efficacy of teachers at inclusive preschools in Taiwan*. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01882-2>
- Chu, S.Y. (2022), *Culturally responsive teaching efficacy in inclusive education at Taiwanese preschools*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(1), 97–114. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2021.1871589>
- Comisia Europeană (2021), *Toolkit for inclusive early childhood education and care*, Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/s/oMqi>
- Cade, J., Wardle, F., & Otter, J. (2022), *Quality early care and learning: Exploring child-centered pedagogy a qualitative multi-case study*. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2144589>
- Coogler, C.G., Storie, S., Ottley, J.R., Rahn, N.L., & Kurowski-Burt, A. (2019), *Technology-enhanced performance-based feedback to support teacher practice and child outcomes*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 39(1), 1–14. <https://doi.org/10.1177/0271121419838624>
- Cramer, C., Johannmeyer, K., & Drahmman, M. (2019), *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg* [Professional development for teachers in Baden-Württemberg]. *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16567/pdf/Cramer_Johannmeyer_Drahmann_2019_Fortbildungen_von_Lehrerinnen.pdf
- Donath, J.L., Lüke, T., Graf, E., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2023), *Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis*. *Educational Psychology Review*, 35(30), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>
- Dunst, C.J., Bruder, M.B., & Hamby, D.W. (2015), *Metasynthesis of in-service professional development research: Features associated with positive educator and student outcomes*. *Educational Research and Reviews*, 10(12), 1731–1744. <https://doi.org/10.5897/err2015.2306>

- Elek, C., & Page, J. (2019), *Critical features of effective coaching for early childhood educators: A review of empirical research literature*. *Professional Development in Education*, 45(4), 567–585. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1452781>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017), *Inclusive early childhood education: New insights and tools — Contributions from a European study*, European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020), *Teacher professional learning for inclusion*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-professional-learning-inclusion>
- European Commission (2021), *Toolkit for inclusive early childhood education and care*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/s/oMqi>
- Florian, L., & Camedda, D. (2020), *Enhancing teacher education for inclusion*. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4–8. <https://doi.org/10.1080/02619768.1707579>
- Francois, J. (2020), *Teaching beliefs and their relationship to professional development in special education teachers*. *Educational Considerations*, 45(3), 1–14.
- Friedman, M., Woods, J., & Salisbury, C. (2012), *Caregiver coaching strategies for early intervention providers: Moving toward operational definitions*. *Infants and Young Children*, 25(1), 62–82. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e31823d8f12>
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2019), *The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis*. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735–762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Ginner Hau, H., Selenius, H., & Björck Åkesson, E. (2020), *A preschool for all children? — Swedish preschool teachers' perspective on inclusion*. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 973–991. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1758805>
- Gomez, R.E., Kagan, S.L., & Fox, E.A. (2015), *Professional development of the early childhood education teaching workforce in the United States: An overview*. *Professional Development in Education*, 41(2), 169–186. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.986820>
- Hattie, J. (2009), *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge.
- Inbar-Furst, H., Douglas, S.N., & Meadan, H. (2020), *Promoting caregiver coaching practices within early intervention: Reflection and feedback*. *Early Childhood Education Journal*, 48(1), 21–27. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00980-2>
- Kretlow, A.G., & Bartholomew, C.C. (2010), *Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies*, *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 279–299. <https://doi.org/10.1177/0888406410371643>
- Maryam, B., Sören, H., & Gunilla, L. (2020), *Putting scaffolding into action: Preschool teachers' actions using interactive whiteboard*. *Early Childhood Education Journal*, 48(1), 79–92. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00971-3>
- Meadan, H., Snodgrass, M.R., Palomo, I., Amenta, C.G., & Halle, J.W. (2017), *A framework for defining contextual features of training and coaching practices*. *Exceptionality*, 25(4), 253–269. <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196451>
- OECD (2021), *Starting strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>
- Peeters, J., & Sharmahd, N. (2019), *Professional development of ECEC staff with responsibilities for children at risk: Literature review*. NESET Analytical Report, Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/41567>

- 132 Rush, D.D., & Sheldon, M.L. (2020), *The early childhood coaching handbook*, Brookes Publishing Company.
- Sadownik, A.R. (2024), *Early childhood teachers' professional development: The hybrid educational experiment*. In H. Hognestad & E. Os (eds.), *Hybrid practices of teaching and teacher education in early childhood education: Teaching and learning in transition*, pp. 99–118, Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-59785-5_6
- Shen, T.-J., Chang, F.-C., & Lin, Y.-S. (2025), *Culturally responsive teaching efficacy of teachers at inclusive preschools in Taiwan*. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01882-2>
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021), *Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review*, *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47–63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- Slot, P. (2018), *Conceptualisation and measurement of process quality in early childhood education and care (ECEC)*, OECD Education Working Papers, No. 218, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Thiel, F., Gebhard, M., & Schwab, S. (2023), *Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis*. *Educational Psychology Review*, 35, 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>
- UNESCO (1994), *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO Publishing.
- UNESCO (2015), *Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*, Paris, UNESCO. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- UNICEF (2019), *A world ready to learn: Prioritizing quality early childhood education*, UNICEF Publishing. <https://www.unicef.org/reports/a-world-ready-to-learn-2019>
- UNESCO (2020), *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education — All means all*, UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- World Bank (2025, April 15), *Building foundational skills through early childhood education and inclusive learning in Europe and Central Asia*, World Bank Results. <https://www.worldbank.org/en/results/2025/04/15/building-foundational-skills-through-early-childhood-education-and-inclusive-learning-in-europe-and-central-asia>
- Yang, Y., Rao, N., & Sun, J. (2024), *From Pre-Service Preparation to Professional Development: Early Childhood Teachers' Learning Experiences, ECE Quality, and Child Development in China*. *Early Education and Development*, 35(5), 1080–1102. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2336659>
- Zabeli, N., & Gjelij, M. (2020), *Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study*. *Cogent Education*, 7(1), 1791560. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560>

Educația și îngrijirea timpurie — între compensarea vulnerabilității și asigurarea echității. O analiză a politicilor care facilitează accesul și participarea la educația de masă

Lect. dr. Alina Raluca Turculeț
(Universitatea „Transilvania” din Brașov)

Dacă prin echitate înțelegem asigurarea egalității de șanse, respectiv compensarea deficitului individual astfel încât premisele de start să fie similare, devine evidentă plasarea în ecuație a celor două concepte: vulnerabilitatea și echitatea. Analiza noastră va aduce în discuție aspectele de bază legate de serviciile de educație timpurie, în măsură să producă efectele preconizate: incluziunea și coeziunea socială. Aceasta deoarece calitatea serviciilor de educație și îngrijire timpurii, cu largă adresabilitate pentru toate categoriile de beneficiari, se va reflecta în bunăstarea personală și socială. În ghidul publicat în 2021, experții Comisiei Europene de la Directoratul General pentru Educație, Tineret, Sport și Cultură au propus șase dimensiuni care, implementate adecvat, conduc la asigurarea calității și incluziunii în serviciile de educație și îngrijire timpurie (European Commission^c, 2021):

1. serviciile de educație timpurie să fie disponibile, accesibile și la costuri pe care să și le poată permite oricine;
2. cadrele didactice să fie bine pregătite, cu o formare inițială de calitate, oportunități permanente de dezvoltare profesională continuă și condiții de muncă excelente;
3. oferta de educație și îngrijire timpurie să justifice pedagogic, respectând abilitățile și interesele fiecărui copil, în sprijinul bunăstării și dezvoltării personale;
4. organizarea sistemelor naționale și locale de servicii de educație timpurie să fie eficientă și susținută de un cadru legislativ și de finanțare adecvate;
5. furnizarea serviciilor de educație timpurie să fie monitorizată și evaluată în vederea asigurării eficienței, calității și incluziunii.

Acest set de instrumente puse la dispoziția statelor membre pentru crearea de servicii de educație și îngrijire timpuri incluzive se bazează atât pe prevederile *Pilonului European al Drepturilor Sociale* și pe recomandările de politici în perspectiva implementării *Spațiului European al Educației*, cât și pe rezultate ale cercetării. Înainte de a continua explorarea rezultatelor prezentate în documentul european, este utilă precizarea că accesul la educația și îngrijirea timpurie de înaltă calitate, precum și caracterul incluziv al acesteia, este considerat drept universal. Caracterul incluziv presupune ca serviciile de educație timpurie să fie la dispoziția tuturor, să implice costuri pe care să și le poată permite oricine și să fie accesibile pentru toate familiile. De aceea, experții europeni consideră o provocare pentru multe sisteme de educație adaptarea ofertei educaționale și de îngrijire la nevoile reale ale beneficiarilor, deopotrivă copiii și familiile lor. Pe lângă flexibilitatea la nivelul sistemului, au fost identificate mai multe strategii care sporesc accesul și incluziunea:

- reglementarea clară a grupurilor dezavantajate;
- sprijinul suplimentar pentru copiii aflați în risc de excluziune socială;
- crearea unor strategii de incluziune adecvate atât pentru educația antepreșcolară, cât și pentru cea preșcolară;
- legislația care să înlăture toate barierele în participarea copiilor la educația timpurie;
- ore de deschidere și, respectiv, de închidere a unităților de educație timpurie, în funcție de nevoile reale ale părinților;
- sistemele de educație și îngrijire timpurie care să fie subordonate unei singure autorități (unui singur minister, de exemplu) înregistrează niveluri mai înalte de calitate și incluzivitate;
- formarea și educarea personalului se concentrează pe educația incluzivă;
- dreptul legal la educația și îngrijirea timpurie;
- oferirea de sprijin lingvistic copiilor în cadrul structurilor de educație timpurie (predarea limbii materne);
- consolidarea colaborării între părinți și instituții;
- crearea de parteneriate între centrele de educație timpurie și instituții precum organizațiile nonguvernamentale sau serviciile sociale îmbunătățește accesul la copiii aflați în situații vulnerabile;
- activitățile comune pentru copiii cu nevoi speciale și alți copii elimină stigmatul care poate fi asociat cu nevoile suplimentare (European Commission^c, 2021).

Într-un alt document european se precizează că dezvoltarea și îngrijirea incluzivă a copiilor în primii ani de viață se referă la îngrijirea necesară pentru ca toți copiii să supraviețuiască, să se dezvolte și să aibă cel mai bun start în viață, acoperind aspecte precum sănătatea, nutriția, învățarea timpurie, îngrijirea responsabilă, siguranța și securitatea. Pentru aceasta sunt necesare intervenții integrate în scopul de a asigura disponibilitatea și accesibilitatea îngrijirii, în special pentru copiii care se confruntă cu sărăcia și excluziunea socială, precum și pentru familiile și îngrijitorii acestora (European Commission^a, 2022).

COFACE Families Europe este o rețea de mai mult de 50 de organizații din 23 de țări europene care militează pentru politici sociale ce garantează oportunități egale pentru toate familiile, domeniul lor de activitate incluzând politica socială și familială, educația, drepturile persoanelor cu dizabilități, egalitatea de gen, drepturile copiilor, migrația, problemele consumatorilor, precum și impactul evoluțiilor tehnologice asupra familiilor. Într-un rezumat de politici lansat în 2021, educația timpurie este considerată un serviciu la intersecția nevoilor de dezvoltare ale copilului, nevoilor de echilibru între viața profesională și cea personală ale părinților și nevoilor societății, cu următoarele beneficii socio-economice (COFACE, 2021):

- combaterea sărăciei, promovarea bunăstării copiilor și integrării lor sociale, precum și sprijinirea copiilor în ruperea ciclului intergenerațional al dezavantajelor, deoarece copiii proveniți din medii defavorizate sunt cei care beneficiază cel mai mult de pe urma educației timpurii;
- facilitarea concilierii între viața de familie și cea profesională pentru femei și bărbați și eliminarea disparităților între femei și bărbați în ceea ce privește îngrijirea copiilor, ocuparea forței de muncă și pensiile;
- oferirea de șanse egale la angajare ambilor părinți (atât mame, cât și tați) cu efecte secundare pozitive pentru economie (COFACE, 2021; European Commission^b, 2022).

Așadar, educația timpurie este văzută ca un instrument de combatere a inegalității și sărăciei, ca un mijloc de promovare a egalității de șanse între femei și bărbați, atât în ceea ce privește timpul petrecut cu copilul, cât și în ceea ce privește oportunitățile de dezvoltare profesională, iar, pe termen lung, educația timpurie contribuie la bunăstarea economică. *Recomandarea Consiliului Uniunii Europene privind educația și îngrijirea în perioada timpurie a*

136 *copilăriei: obiectivele de la Barcelona pentru 2030*, document adoptat în decembrie 2022, actualizează obiectivele privind participarea copiilor la educația și îngrijirea timpurie a copiilor, stabilite inițial în 2002 și propune ca:

- Cel puțin 45% dintre copiii cu vârsta sub trei ani să participe la programe de educație și îngrijire în perioada preșcolară — cu obiective specifice pentru statele membre care nu au atins obiectivele din 2002;
- Cel puțin 96% dintre copiii cu vârsta cuprinsă între trei ani și vârsta de începere a învățământului primar obligatoriu să participe la programe de educație și îngrijire în perioada preșcolară (Consiliul UE, 2022).

Campania *Primii ani, prima prioritate* — *The First Years First Priority (FYFP)* — consideră aceste noi ținte ca o oportunitate de asigurare a unor servicii de educație timpurie de înaltă calitate, încurajând statele membre să investească în formarea, capacitatea, recrutarea și retenția personalului din domeniul educației și îngrijirii timpurii, să acorde atenție participării copiilor celor mai vulnerabili și marginalizați (Council recommendation of 22 May 2019 on *High-Quality Early Childhood Education and Care Systems* — 2019/C 189/02). Recomandarea pune accentul pe necesitatea unor măsuri specifice în scopul creșterii participării la educația timpurie a copiilor care se confruntă cu sărăcia, excluziunea socială și alte dezavantaje, pentru copiii care se confruntă cu anumite obstacole și vulnerabilități, cum ar fi copiii cu dizabilități sau cu nevoi educaționale speciale, și de a le asigura accesul la structuri de educație timpurie obișnuite, nesegregate, cu personal profesionist și cu specialiști care să îi poată sprijini. În rezoluția Consiliului Uniunii Europene privind cadrul strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale în perspectiva *Spațiului european al educației* și dincolo de acesta (2021–2030), se subliniază că educația și îngrijirea de calitate în prima copilărie joacă un rol deosebit de important și că ar trebui consolidate în continuare ca bază pentru succesul educațional viitor (Consiliul UE., 2022; *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond* (2021–2030) — 2021/C 66/01). Din aceste perspective, educația și îngrijirea timpurie devine un instrument relevante și eficace pentru compensarea vulnerabilității, prin contribuția pe care o are la dezvoltarea individului.

Pe lângă acestea, campania *Primii ani, prima prioritate* solicită statelor membre să aibă în vedere următoarele aspecte:

- implementarea unor planuri naționale ambițioase pentru creșterea participării la servicii de educație timpurie de calitate pentru toți

copiii — în special pentru copiii sub trei ani — cu obiective specifice pentru asigurarea participării copiilor care se confruntă cu sărăcia, excluziunea și dezavantajele;

- să crească investițiile publice în servicii de îngrijire și educație timpurie de calitate, disponibile și accesibile pentru toți copiii, în special pentru cei cu vârsta sub trei ani;
- să elaboreze strategii naționale pentru a asigura servicii de calitate în domeniul educației timpurii și pentru a spori profesionalismul personalului specific prin intermediul unui standard minim de calificare, al dezvoltării profesionale continue și al îmbunătățirii condițiilor de muncă;
- să extindă colectarea națională de date defalcate privind accesul la servicii de educație timpurie de calitate pentru copii, în special pentru copiii cu vârsta sub trei ani și pentru cei care se confruntă cu sărăcia, excluziunea socială, marginalizarea/segregarea și multiple dezavantaje. Acest lucru necesită date dezagregate privind gradul de acces la serviciile de educație timpurie și beneficiile acestora pentru grupurile cele mai vulnerabile, în special copiii care trăiesc în sărăcie extremă, copiii cu dizabilități, copiii refugiați și migranți (fără documente) și copiii din minorități etnice (în special copiii romei, cea mai mare minoritate etnică supusă excluziunii), cu vârste cuprinse între 0–3 ani și între 3–6 ani, precum și privind disparitățile rurale/urbane sau regionale;
- să măsoare progresele prin intermediul unui mecanism național de monitorizare și evaluare bazat pe indicatorii de progres, integrați în planurile de acțiune (Consiliul UE, 2022).

Beneficiile pe termen scurt, mediu și lung ale investiției în educația și îngrijirea timpurie se reflectă atât la nivelul copiilor, cât și al familiilor acestora și al societății, relație prezentată sintetic în Figura 1. În luna martie 2021, a fost adoptată propunerea pentru o recomandare a Consiliului care să instituie *Garanția europeană pentru copii*. La doar câteva luni distanță, Comisia Europeană a aprobat înființarea *Garanției europene pentru copii*, cu scopul declarat de a preveni și combate excluziunea socială prin garantarea accesului copiilor aflați în dificultate la o serie de servicii esențiale, contribuind astfel și la respectarea drepturilor copilului prin combaterea sărăciei infantile și promovarea egalității de șanse. Dezavantajele specifice delimitate în acest demers european includ:

- copiii fără adăpost sau copiii care se confruntă cu lipsuri grave în ceea ce privește locuința;

- copiii cu dizabilități;
- copiii cu probleme de sănătate mintală;
- copiii proveniți din familii de migranți sau din minorități etnice, în special romi;
- copiii aflați în îngrijire alternativă, în special instituțională;
- copiii aflați în situații familiale precare (*Council Recommendation (EU) 2021/1004 of 14 June 2021 establishing a European Child Guarantee*) (European Commission^a, 2021).

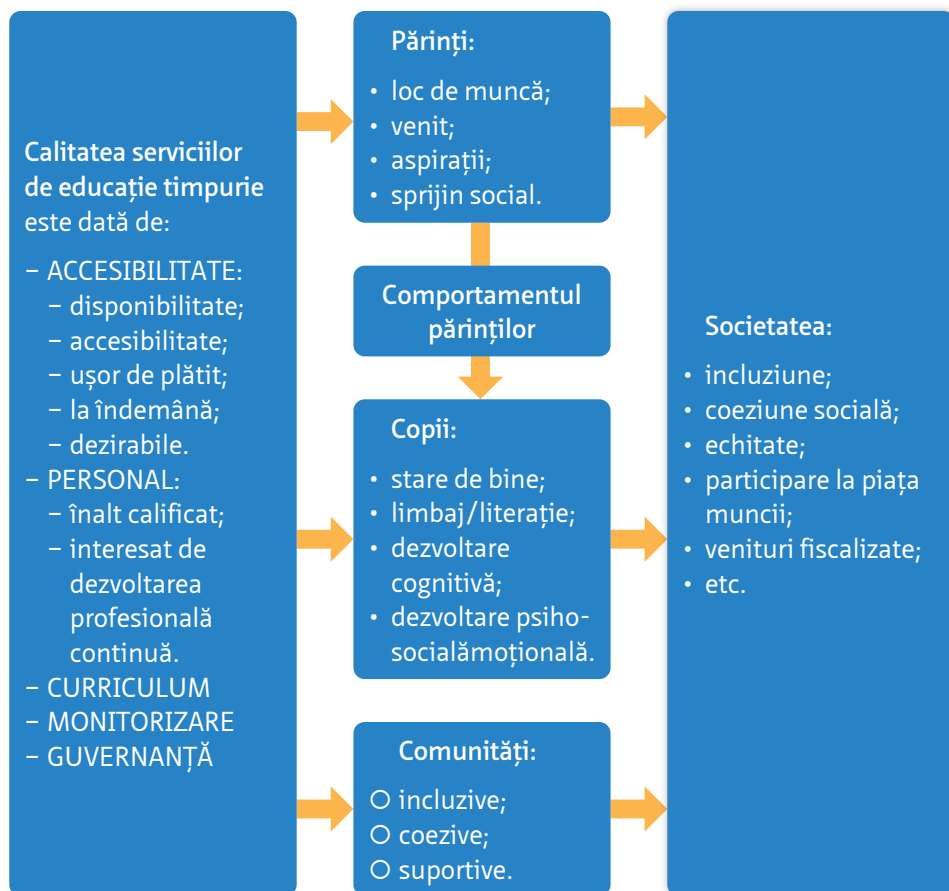


Figura 1. Viziune globală asupra beneficiilor programelor de educație timpurie de înaltă calitate și accesibile (*Sursa: Comisia Europeană, Studiu privind cadrul economic de punere în aplicare a unui sistem de garantare pentru copii al UE, inclusiv baza sa financiară, 2021*)

De altfel, din noiembrie 2024, au fost desemnați coordonatori ai acestei garanții pentru copii în toate statele membre ale Uniunii Europene; în România a fost nominalizat Rareș Achiriloaie, Președintele Autorității

Naționale pentru Protecția Drepturilor Copilului și Adopție. Mai multe inițiative europene și naționale abordează problematica asigurării accesului și participării la serviciile de educație timpurie, mai ales în cazul categoriilor vulnerabile:

- *Eurochild*;
- *Inclusion Europe*;
- *EU Alliance for investing in children*;
- *Eurofound*.

Potrivit unor date EUROSTAT, în 2024, 19,5 milioane de copii din Uniunea Europeană se aflau în risc de sărăcie sau excluziune socială, adică 24,2% dintre copiii sub 18 ani, procent cu 0,6% mai mic decât în 2023, aspecte prezentate în Figura 2. După cum se observă, la nivel internațional, în 2024, cele mai mari valori au fost înregistrate în Bulgaria (35,1%), Spania (34,6%) și România (33,8%). În schimb, Slovenia (11,8%), Cipru (14,8%) și Cehia (15,4%) au înregistrat cele mai mici ponderi. Fapt îmbucurător pentru noi, în comparație cu 2023, România a înregistrat în 2024 cea mai mare scădere a ponderii copiilor expuși riscului de sărăcie sau excluziune socială (-5,2%), urmată de Irlanda (-3,7%) și Ungaria (-3,3%). Pe de altă parte, Finlanda (+3,5%), Croația (+2,0%), Bulgaria și Belgia (ambele +1,2%) au înregistrat cele mai mari creșteri (EUROSTAT, 28 May 2025).

Pe de altă parte, potrivit aceluiași raport, în 2024, copiii cu vârsta sub 18 ani din Uniunea Europeană erau expuși unui risc mai mare de sărăcie sau excluziune socială (24,2%) în comparație cu persoanele cu vârsta de peste 18 ani (20,3%). În 20 dintre țările UE, copiii cu vârsta sub 18 ani erau expuși unui risc mai mare, cele mai mari diferențe fiind înregistrate în Spania (10,5%) Malta și România (ambele cu 7,3%) și Franța (7,2%). În același timp, 61,2% dintre copiii din UE ai căror părinți aveau cel mult studii gimnaziale (nivelurile ISCED 0-2) erau expuși riscului de sărăcie sau excluziune socială. În cazul copiilor ai căror părinți au absolvit învățământul terțiar (nivelurile ISCED 5–8), proporția era de 11,0%, ceea ce a condus la un decalaj de risc de 50,2% în funcție de nivelul de educație al părinților. Cele mai mici diferențe au fost observate în Danemarca (29,3%), Portugalia (29,5%) și Estonia (35,5%), iar cele mai mari diferențe au fost înregistrate în România (69,9%), Cehia (70,4%) și Bulgaria (71,5%). Acestea sunt datele reale care delimitează contextul mai larg ce explică interesul factorilor de decizie europeni pentru educația și îngrijirea timpurie și garantarea accesului tuturor copiilor.

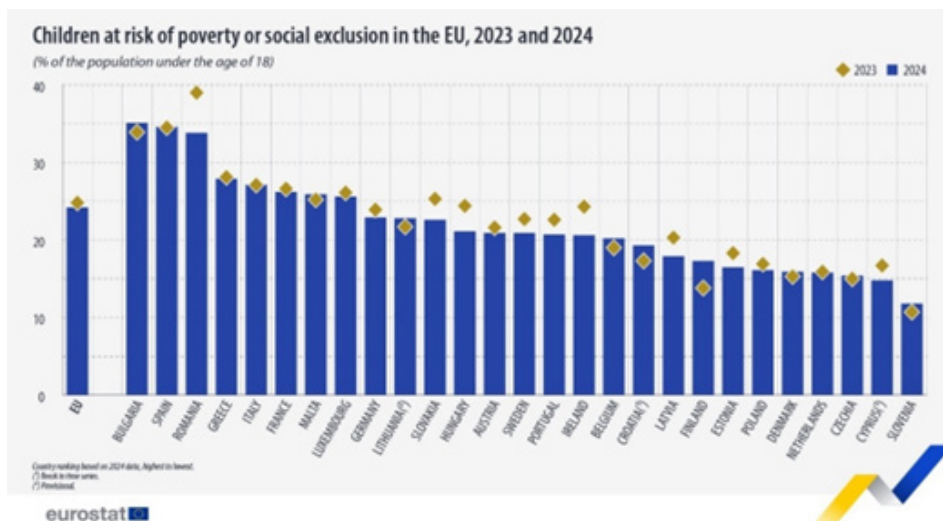


Figura 2. Copiii în risc de sărăcie sau excluziune socială în UE, 2023 și 2024
(Sursa bazei de date: [ilc_peps01n](#))

Astfel, *Recomandarea Consiliului din 14 iunie 2021 de instituire a unei Garanții europene pentru copii* include următoarele ținte pentru statele membre, în scopul garantării efective a accesului liber la servicii de educație timpurie de calitate, activități educaționale adecvate și o masă sănătoasă în fiecare zi de școală pentru copiii aflați în situații de risc (Council Recommendation (EU) 2021/1004 of 14 June 2021 *establishing a European Child Guarantee*):

- să identifice toate tipurile de bariere care împiedică participarea la educația și îngrijirea timpurie a copiilor, la educație și la activitățile școlare;
- să ia măsuri pentru a preveni și reduce abandonul școlar timpuriu, ținând seama de disparitățile de gen, pentru a reintegra copiii care riscă să abandoneze sau au abandonat educația sau formarea profesională, inclusiv prin oferirea de îndrumare personalizată și consolidarea cooperării cu familiile;
- să ofere sprijin educațional copiilor cu dificultăți de învățare pentru a compensa lacunele lor lingvistice, cognitive și educaționale;
- să adapteze resursele educaționale astfel încât să ofere răspunsul cel mai adecvat solicitărilor specifice ale copiilor cu nevoi educaționale speciale și ale copiilor cu dizabilități, utilizând metode de predare și învățare incluzive; în acest scop, să se asigure disponibilitatea cadrelor didactice calificate și a altor profesioniști, cum ar fi psihologi, logopezi, reabilitatori, asistenți sociali sau asistenți didactici;

- să pună în aplicare măsuri pentru a sprijini educația incluzivă și a evita clasele segregate în instituțiile de educație și îngrijire a copiilor de vârstă mică și în instituțiile de învățământ; acest lucru poate include, de asemenea, acordarea de prioritate sau, atunci când este necesar, accesul timpuriu pentru copiii aflați în situații de vulnerabilitate;
- să asigure cel puțin o masă sănătoasă în fiecare zi de școală;
- să asigure furnizarea de materiale educaționale, inclusiv instrumente educaționale digitale, cărți, uniforme sau orice îmbrăcăminte necesară, după caz;
- să asigure conectivitate de mare viteză, servicii digitale și echipamente adecvate necesare pentru învățământul la distanță, pentru a garanta accesul la conținutul educațional online, precum și pentru a îmbunătăți competențele digitale ale copiilor defavorizați și ale cadrelor didactice și să realizeze investițiile necesare pentru a combate toate formele de decalaj digital;
- să asigure transportul către instituțiile de educație și îngrijire a copiilor de vârstă mică și către instituțiile de învățământ, după caz;
- să asigure accesul egal și incluziv la activitățile școlare, inclusiv participarea la excursii școlare și activități sportive, recreative și culturale;
- să dezvolte un cadru de cooperare între instituțiile de învățământ, comunitățile locale, serviciile sociale, de sănătate și de protecție a copilului, familiile și actorii din economia socială pentru a sprijini educația incluzivă, pentru a oferi îngrijire după școală și oportunități de participare la activități sportive, de agrement și culturale, precum și pentru a construi și a investi în instituțiile de învățământ ca centre de incluziune și participare (Council Recommendation (EU) 2021/1004 of 14 June 2021).

Potrivit Raportului Eurydice din 2025, *Date-cheie în educația și îngrijirea timpurie în Europa (Key data on early childhood education and care in Europe — 2025. Eurydice report)*, în Europa coexistă două căi de asigurare a accesului la educație timpurie: **recunoașterea dreptului** ca fiecare copil să poată ocupa un loc într-o instituție de educație timpurie și, respectiv **obligatia** ca fiecare copil să frecventeze, cel puțin pentru o anumită perioadă de timp, un furnizor de servicii de educație timpurie. În ultimii ani, cadrul juridic care garantează accesul la educația timpurie a suferit modificări substanțiale în majoritatea statelor membre. Astfel, frecventarea ultimului an asociat educației timpurii a devenit obligatorie în mai multe țări: Belgia (2020), Cehia (2017), Croația (2014), Lituania (2016), România (2020),

142 Slovacia (2021), Finlanda (2015) și Suedia (2018). Mai multe țări au introdus obligativitatea frecventării educației timpurii pentru o perioadă mai mare de un an, așa cum se întâmplă în Ungaria, unde frecventarea activităților de educație timpurie este obligatorie pentru copiii cu vârsta de peste 3 ani începând din anul 2015. În Franța, vârsta de începere a învățământului obligatoriu a fost redusă de la 6 ani la 3 ani începând cu anul 2019. Grecia a redus vârsta de începere a frecventării obligatorii a educației timpurii la 4 ani începând cu 2021. Bulgaria a introdus progresiv învățământul obligatoriu pe o perioadă de 3 ani, pentru toți copiii cu vârste cuprinse între 4 și 6 ani. În România, durata participării obligatorii la educația timpurie a fost extinsă la 2 ani, începând de la vârsta de 4 ani, începând din 2023. Cipru extinde treptat participarea obligatorie la educația timpurie pentru a acoperi 2 ani, pentru copiii de 4 și 5 ani; educația timpurie va deveni obligatorie pentru copiii de 4 ani până în anul școlar 2031–2032. Pentru asigurarea numărului necesar de locuri în instituțiile de educație timpurie, statele acordă subvenții publice pentru acoperirea taxelor de școlarizare în grădinițele comunitare particulare atunci când grădinițele publice sunt supraaglomerate. Reformele din ultimii 10 ani arată că țările europene depun eforturi considerabile pentru extinderea cadrelor juridice care permit accesul la educația timpurie. Reflectând obiectivele care se concentrează pe pregătirea pentru școală, o treime dintre statele membre ale Uniunii Europene au introdus deja obligația de a frecventa cel puțin ultimul an de educație timpurie, iar mai multe dintre acestea urmează să introducă astfel de reforme în viitorul apropiat (European Commission^b, 2025).

Copiii vulnerabili pot întâmpina numeroase obstacole și provocări care le pot afecta în mod semnificativ dezvoltarea și bunăstarea. Precaritatea economică din gospodăriile în care trăiesc poate duce la accesul deficitar la resurse obișnuite și cu utilizare curentă, precum alimentația adecvată, asistența medicală și oportunitățile educaționale. Raportul Eurydice subliniază că educația timpurie poate juca un rol esențial în ruperea ciclului dezavantajelor dacă oferă șanse egale tuturor copiilor, indiferent de mediul personal sau socio-economic din care provin, promovând astfel incluziunea și coeziunea socială. Situația comparativă 2015–2023 a copiilor de sub 6 ani în risc de sărăcie și excluziune socială este prezentată în Figura 3. Oferirea de sprijin copiilor vulnerabili pentru ca aceștia să poată avea acces la educația timpurie este, prin urmare, esențială pentru a le asigura participarea și succesul pe termen lung, deoarece educația timpurie pune bazele dezvoltării cognitive, sociale și emoționale (European Commission^a, 2025; European Commission^b, 2025; European Commission^a, 2022; European Commission^d, 2021; Schochet, Johnson, and Phillips,

2020). Potrivit definițiilor EUROSTAT, copiii se află în risc de sărăcie sau excluziune socială dacă se află în una dintre următoarele situații: locuiesc în gospodării cu venituri sub pragul de risc de sărăcie (stabilit la 60% din venitul mediu național); suferă de privați materiale și sociale severe, ceea ce înseamnă că familiile lor nu își pot permite cel puțin 7 din 13 elemente de privare, cu alte cuvinte, elemente considerate de majoritatea oamenilor ca fiind dezirabile sau chiar necesare pentru a avea o calitate adecvată a vieții (care includ posibilitatea de a-și încălzi adecvat locuințele, posibilitatea de a înlocui hainele uzate cu altele noi, de a avea două perechi de pantofi potriviți și de a pleca anual într-o vacanță de o săptămână departe de casă); locuiesc în gospodării cu intensitate redusă a muncii (European Commission^b, 2025).

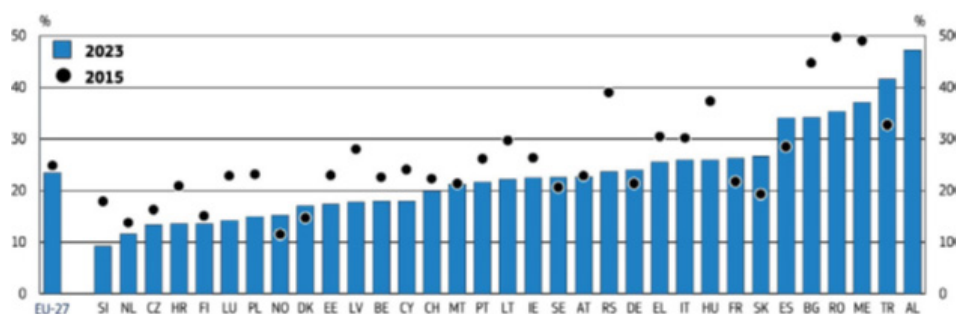


Figura 3. Copii sub 6 ani în risc de sărăcie și excluziune socială, 2015–2023.

Sursa: Eurydice, based on Eurostat population statistics ([ilc_peps01n](#)) (last updated 30 august 2024)

Educația timpurie — instrument pentru compensarea vulnerabilității și asigurarea succesului în viață

Universalitatea serviciilor de educație și îngrijire timpuri este recunoscută oriunde în lume, iar importanța intervențiilor timpurii asupra copiilor vulnerabili și familiilor acestora este evidentă, cu precizarea că pot apărea unele particularități de context (Fordham and Kennedy, 2017), ceea ce impune în mod evident adaptarea culturală a intervențiilor. Primii ani de viață pun bazele dezvoltării și parcursului educațional ulterior al copiilor, iar inegalitățile din această perioadă pot determina trasee diferite; de aceea politicile din educația timpurie contribuie semnificativ la asigurarea echității, cu beneficii economice și sociale durabile (OECD, 2025). Așa cum a fost subliniat în mai multe rânduri, politicile din educația timpurie pot juca un rol important în asigurarea egalității de șanse în educație și în societate, oferind tuturor copiilor oportunități de a participa la experiențe

de învățare și dezvoltare timpurie de înaltă calitate, în condițiile în care există diferențe în promovarea echității și incluziunii în fiecare țară, în funcție de aspectele specifice ale diversității sociale, economice și culturale relevante în fiecare context (OECD, 2023). Scăderea vârstei copiilor care beneficiază de facilitățile serviciilor de educație timpurie este considerată o modalitate concretă de asigurare a accesului și participării celor aflați în risc de excluziune socială, contribuind la mai buna lor pregătire pentru viața școlară (European Commission^c, 2021, p. 78). Pe de altă parte, același raport menționează că ideea educației timpurii obligatorii este controversată și că nu întotdeauna servește cu adevărat incluziunii, apărând o serie de aspecte care trebuie gestionate cu delicatețe, cum ar fi: capacitatea sistemelor de educație de a asigura resursele necesare — personal, spații adecvate etc., menținerea calității înalte a serviciilor de educație și îngrijire timpurie, susținerea grupurilor dezavantajate prin asigurarea transportului, a produselor de vestimentație necesare, a meselor gratuite, prin acoperirea unor costuri suplimentare presupuse de activitatea educațională etc. Se precizează însă că, având în vedere importanța monitorizării impactului acestor măsuri de politici publice, colectarea de date din teren ar confirma utilitatea acestora și ar fundamenta intervențiile ulterioare (pp. 79–80).

De la politici la practici — instrumente reale pentru asigurarea mediului echitabil în educația timpurie

Integrarea este conceptul cheie întâlnit în cazul tuturor practicilor și măsurilor care promovează incluziunea și, așadar, echitatea: la nivelul acțiunilor inițiate de instituțiile de educație timpurie în comunitate, prin implicarea diverselor servicii de sprijin; la nivelul activităților derulate în parteneriat cu familiile copiilor; la nivelul strategiilor care facilitează tranzițiile pentru adaptarea la grădiniță, cooperarea între grădinițe și adaptarea la viața școlară. În *Cadrul European de calitate pentru îngrijirea copiilor de vârstă mică* sunt precizate cele 5 domenii care contribuie esențial la oferirea unor servicii de educație și îngrijire de înaltă calitate pentru toți copii de vârstă mică (Council recommendation of 22 May 2019 on *High-Quality Early Childhood Education and Care Systems* — 2019/C 189/02). Așadar, dreptul legal al fiecărui copil de a avea acces și de a putea beneficia de servicii de educație timpurie de calitate reprezintă primul reper în participarea copilului la educația și îngrijirea timpurie. Al doilea reper important pentru participare îl constituie implicarea părinților, familiilor și aparținătorilor în procesul de luare a deciziilor. Crearea sentimentului de apartenență și deschiderea către diversitatea culturală contribuie la crearea mediului propice pentru învățarea timpurie. Așa cum reiese din analiza cadrului european de calitate pentru educația și îngrijirea copiilor de vârstă mică, factorul-cheie

în asigurarea calității și echității este profesorul, parte din personalul angajat în educația și îngrijirea timpurie, constructorul de curriculum, creatorul situațiilor de învățare, care trebuie să fie înalt calificat, cu o poziție socială demnă și o cu specializare clară în domeniu.

Tabelul 1. Cadrul european de calitate pentru educația și îngrijirea copiilor de vârstă mică (*Sursa: Toolkit for inclusive early childhood education and care: providing high quality education and care to all young children.* <https://data.europa.eu/doi/10.2766/399018>)

ACCESUL la servicii de educație și îngrijire de calitate pentru toți copiii în perioada preșcolară contribuie la dezvoltarea lor sănătoasă și la succesul școlar, ajută la reducerea inegalităților sociale și diminuează decalajul de competențe dintre copiii provenind din medii socio-economice diferite. Accesul echitabil este, de asemenea, esențial pentru a garanta că părinții, în special femeile, au flexibilitatea necesară pentru a se (re)integra pe piața muncii.

- 1 Servicii de educație timpurie disponibile și accesibile pentru toate familiile și copiii acestora.
 - 2 Servicii de educație timpurie care încurajează participarea, consolidează incluziunea socială și acceptă diversitatea.
-

PERSONALUL este cel mai important factor pentru bunăstarea, învățarea și dezvoltarea copiilor. Prin urmare, condițiile de muncă și dezvoltarea profesională a personalului sunt considerate componente esențiale ale calității.

- 3 Personal bine calificat, cu formare inițială și continuă de calitate, care să permită îndeplinirea optimă a rolurilor profesionale.
 - 4 Condiții de lucru favorabile, inclusiv un leadership autentic, care să creeze oportunități de observare, reflecție, planificare, lucru în echipă și cooperare cu părinții.
-

CURRICULUMUL este un instrument puternic pentru promovarea bunăstării, dezvoltării și învățării copiilor. Un cadru amplu, solid fundamentat pedagogic stabilește principiile pentru susținerea dezvoltării și învățării copiilor prin practici educaționale și de îngrijire care răspund intereselor, nevoilor și potențialului copiilor.

- 5 Un curriculum bazat pe obiective pedagogice, valori și abordări care îi încurajează pe copii să își atingă potențialul deplin, atât din punct de vedere social, emoțional, cognitiv și fizic, cât și din perspectiva stării lor de bine.
 - 6 Un curriculum care solicită personalului să colaboreze cu copiii, colegii și părinții și să reflecteze asupra propriilor practici.
-

MONITORIZAREA ȘI EVALUAREA susțin calitatea. Prin identificarea punctelor forte și a punctelor slabe, procesele sale pot fi componente importante ale îmbunătățirii calității în sistemele de educație timpurie. Acestea pot oferi sprijin părților interesate și factorilor de decizie în întreprinderea de inițiative care răspund nevoilor copiilor, părinților și comunităților locale.

- 7 Monitorizarea și evaluarea generează informații la nivel local, regional și/sau național relevante pentru a sprijini îmbunătățirea continuă a calității politicilor și practicilor.
-

8 Monitorizarea și evaluarea se realizează în interesul superior al copilului.

GUVERNANȚA ȘI FINANȚAREA sunt esențiale pentru ca educația și îngrijirea timpurie a copiilor să își poată îndeplini rolul în dezvoltarea personală și învățarea copiilor, precum și în reducerea decalajelor de performanță și promovarea coeziunii sociale. Calitatea rezultă din politici publice cuprinzătoare și coerente, care leagă educația și îngrijirea timpurie a copiilor de alte servicii legate de bunăstarea copiilor mici și a familiilor acestora.

9 Factorii de decizie au o înțelegere clară și împărtășită a rolurilor și responsabilităților lor și au în vedere colaborarea cu organizațiile partenere.

10 Legislația, reglementările și/sau finanțarea sprijină progresul din perspectiva dreptului universal la educație și îngrijire de înaltă calitate și la prețuri accesibile pentru copiii de vârstă mică, iar progresele sunt raportate periodic părților interesate relevante.

Deși există încă opinii, chiar și în rândul teoreticienilor și practicienilor din educație, că este incertă nevoia de calificare înaltă și de profesionalizare la nivelul educației timpurii, importanța intervenției educaționale eficace la vârste foarte mici a fost demonstrată și, de asemenea, a fost evidențiată și necesitatea calificării înalte a specialiștilor din educația și îngrijirea timpurii (Clipa, coord., 2023). Astfel, programele inițiale de formare în educația și îngrijirea timpurie sunt datoare să livreze absolvenți capabili să creeze situații de învățare autentice pentru copii cu vârste foarte mici, care să le pună tuturor bazele viitoarelor achiziții. Comunitățile de învățare profesională, o dată create, vor avea un impact semnificativ asupra practicilor educaționale și de îngrijire. Așa cum se precizează în ghidul de instrumente pentru educația timpurie al Comisiei Europene (European Commission^c, 2021), un curriculum explicit poate oferi un cadru coerent pentru îngrijire, educație și socializare ca părți integrante ale educației și îngrijirii timpurii a copiilor, aspecte susținute și de alte documente europene (European Commission^b; 2021; European Commission^d, 2021). După cum se poate observa, unii dintre indicatorii de calitate din cadrul european nu sunt accesibili practicianului din educația timpurie, dar cel care interacționează cu copiii de vârstă mică în fiecare zi este, până la urmă, responsabil de calitatea situațiilor de învățare pe care le creează pentru micii beneficiari. Așadar, resursa cea mai vizibilă sunt practicile promovate de fiecare profesor și îngrijitor. În enumerarea care este prezentată în continuare, am reținut o parte dintre exemplele de practici incluzive din *Ghidul pentru educația și îngrijirea incluzivă a copiilor de vârstă mică: asigurarea unei educații și îngrijiri de înaltă calitate pentru toți copiii mici*, precizând că am acordat o atenție sporită practicilor incluzive adresate copiilor cu dizabilități și/sau cerințe educaționale speciale și copiilor migranți sau refugiați (European Commission^c, 2021).

- Practici incluzive adresate copiilor cu dizabilități și familiilor lor:

Agenția Europeană pentru Nevoi Speciale și Educație Incluzivă a subliniat că mai ales copiii cu dizabilități severe înregistrează progrese vizibile în dezvoltarea limbajului, a abilităților sociale și ameliorarea comportamentelor problematice ca urmare a frecventării creșei/grădiniței, chiar dacă practicile incluzive nu sunt potrivite pentru orice tip de dizabilitate (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Strategiile utile în mediile incluzive presupun:

- sprijinirea copiilor în participarea deplină la toate tipurile de activități;
- folosirea celorlalți copii ca resursă pentru cei cu nevoile speciale;
- introducerea metodelor de disciplinare pozitivă pentru întărirea comportamentelor dorite;
- adaptarea curriculară potrivit nevoilor speciale concrete;
- utilizarea tehnologiilor asistive care să permită implicarea activă în joc și învățare;
- utilizarea pictogramelor.

- Practici incluzive adresate copiilor migranți și familiilor acestora:

Pe lângă aspecte legate de accesul la serviciile de educație timpurie și acoperirea costurilor implicate, copii migranți sau refugiați și familiile lor se confruntă și cu alte obstacole: lipsa informațiilor legate de drepturile lor și de sprijinul financiar disponibil; bariere de limbă, care provoacă dificultăți în comunicarea cu colegii, profesorii și ceilalți părinți; diferențe și constrângeri culturale și religioase; competențe interculturale deficitare ale personalului; credințe și constrângeri proprii ale familiilor care împiedică înscrierea copiilor migranți în programe de educație timpurie (Bircan, Van Lancker, Nicaise, 2019; European Commission^c, 2021). Noul *Pact european privind migrația și azilul*, adoptat în septembrie 2020, subliniază că interesele acestor copii sunt protejate de legile internaționale și europene și că ei trebuie să aibă acces rapid și nediscriminatoriu la educație și acces timpuriu la serviciile de integrare socială (*Communication from the Commission on a New Pact on Migration and Asylum*. COM/2020/609 final). *Planul de acțiune european privind integrarea și incluziunea 2021–2027* își propune să crească participarea copiilor migranți în programe de educație timpurie în măsură să acopere obstacolele lingvistice și culturale (European Commission^c, 2021, p. 117). Politicile și practicile statelor care s-au confruntat de-a lungul timpului cu valuri de migrație și de refugiați pot fi exemple relevante: în 2015, Turcia a implementat un program care urmărea dezvoltarea competențelor personalului din educația

148 timpurie în următoarele 10 module, potrivit nevoilor identificate din partea profesorilor și copiilor:

- introducere în educația incluzivă: teorie și cadru conceptual;
- predare și evaluare incluzivă;
- medii de învățare incluzive (aspecte fizice și psihosociale);
- parteneriatul între școală, familie și comunitate;
- lucrul cu copiii cu nevoi speciale;
- predarea limbii turce ca a doua limbă;
- lucrul cu copiii expuși la violență;
- lucrul cu copiii aflați sub protecție temporară;
- lucrul cu copiii imigranți sau afectați de terorism;
- lucrul cu copiii afectați de dezastre naturale.

- Practici incluzive care promovează multilingvismul:

Presupun ofertarea serviciilor de educație timpurie atât în limba țării-gazdă, cât și în limba maternă a copilului, iar *Recomandarea Consiliului din 2019 pentru o abordare comprehensivă a predării-învățării limbilor* (*Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages* — 2019/C 189/03) încurajează: învățarea bilingvă, mai ales în regiunile de graniță, validarea competențelor lingvistice ale copiilor, conștientizarea diversității lingvistice, calificarea personalului din educația timpurie pentru a răspunde acestei diversități lingvistice.

- Practici incluzive adresate copiilor rromi:

În Raportul Băncii Mondiale din 2012 se precizează că mulți copii rromi nu beneficiază de mecanisme solide de învățare timpurie și de îngrijire la domiciliu și că mulți cresc în sărăcie extremă. Accesul și participarea la serviciile de educație timpurie reprezintă „un instrument eficient pentru a realiza echitatea educațională pentru copiii aflați în situații defavorizate” (*The 2019 Council Recommendation on high quality ECEC*).

- Practici pentru copiii la care, din diferite motive, se poate ajunge cu dificultate:

Toți copiii au dreptul de acces la servicii de îngrijire și educație timpurie de înaltă calitate, inclusiv copiii care trăiesc în situații neobișnuite sau deosebit de dificile, cum ar fi: izolarea socială cauzată de pandemie; copiii care, până la vârsta de 6 ani, stau în centrele de detenție împreună cu mamele lor care execută pedepse privative de libertate; copiii cu boli cronice, de lungă durată, care nu pot fi asociate dizabilității. Pentru a veni în sprijinul acestor categorii vulnerabile au fost înființate, de exemplu,

centre de educație în spitale (Școala Escale 212 de la Clinica Universitară Saint-Luc, din Belgia), sau creșe în apropierea închisorilor (Cooperativa socială Stripes a deschis creșa BIOBAB 210, în închisoarea din Bollate, lângă Milano, Italia).

Pledoaria pentru educația și îngrijirea timpurie ca mijloc de a reduce inegalitățile și de a echilibra șansele de reușită școlară, profesională și socială are o perspectivă pragmatică: s-ar putea ca unele intervenții să nu ajungă la rezultatul așteptat deoarece, până la urmă, echitatea înseamnă egalitatea șanselor, nu egalitatea rezultatelor. Dar, chiar și în aceste condiții, compensarea vulnerabilității în perioada celor mai relevante achiziții cognitive, emoționale și sociale va crea premisele pentru performanță și, poate, pentru excelență.

Bibliografie

- Bircan, T., Van Lancker, A., Nicaise, I. (2019), *Target Group Discussion Paper on Children with a Migrant Background (including Refugee Children), Feasibility Study for a Child Guarantee (FSCG). European Commission.*
- Clipa, O. (coord.) (2023), *Educația timpurie. Resurse pentru dezvoltarea practicienilor*, Trei.
- COFACE (2021), *Early childhood education and care: A tool for child education, reconciliation of work and family life, and a caring and inclusive economy.* <https://coface-eu.org/new-coface-policy-brief-early-childhood-education-and-care-a-tool-for-child-education-reconciliation-of-work-and-family-life-and-a-caring-and-inclusive-economy/>
- Consiliul UE (2022), *Miniștrii UE adoptă recomandări privind îngrijirea timpurie a copiilor și îngrijirea pe termen lung: Obiectivele de la Barcelona pentru 2030*, Comunicat de presă 1069/22 8.12.2022.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017), *Inclusive Early Childhood Education: Literature Review*, F. Bellour, P. Bartolo and M. Kyriazopoulou (eds.), Odense, Denmark.
- European Commission^a (2025), *European Education and Culture Executive Agency. Early childhood education and care (ECEC) in Europe 2025*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/1027870>.
- European Commission^b/EACEA/Eurydice (2025), *Key data on early childhood education and care in Europe — 2025. Eurydice report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/66224>
- European Commission^a (2021), *Commission Staff Working Document Accompanying the document Proposal for a Council Recommendation establishing a European Child Guarantee.*
- European Commission^b (2021), *Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. ET2020 working group: early childhood education and care: final report*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/857178>.

- 150 European Commission^c (2021), *Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Toolkit for inclusive early childhood education and care: providing high quality education and care to all young children*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/399018>.
- European Commission^d (2021), *Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Erasmus+ and Early Childhood Education and Care (ECEC): project results and analysis*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/057463>.
- European Commission^a (2022), *Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion Directorate G — Funds: Programming and Implementation Unit Unit G1 — European Social Fund +. Supporting early childhood development and care: the role of the European Social Fund Plus (ESF+). ESF Transnational Cooperation Platform. Community of Practice on Social Inclusion*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi:10.2767/70346>.
- European Commission^e (2021), *Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, Applica, Liser, Guio, A.-C., Frazer, H., & Marlier, E. Study on the economic implementing framework of a possible EU child guarantee scheme including its financial foundation: final report*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/398365>.
- European Commission^b (2022), *Directorate-General for Justice and Consumers, Stockholm University & Utrecht University, Early childhood education and care (ECEC): a focused review of reform impact studies*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2838/912771>.
- EUROSTAT (2025), News article 28 May 2025: 24% of EU children at poverty risk or social exclusion. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20250528-1>
- Fordham, L., and Kennedy, A. (2017), *Engaging Vulnerable Children and Families: Learning from a New Model of Education and Care*. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(4), 30–37. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.4.04>
- OECD (2025), *Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en>.
- OECD (2023), *Equity, diversity and inclusion in early childhood education and care*. *OECD Education Policy Perspectives*, No. 83, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/72ab31c1-en>.
- Schochet, O.N., Johnson, A.D., & Phillips, D.A. (2020), *The Effects of Early Care and Education Settings on the Kindergarten Outcomes of Doubly Vulnerable Children, Exceptional Children*, 87(1), 27–53. <https://doi.org/10.1177/0014402920926461> (Original work published 2020)
- World Bank Group (2016), *Toward an equal start: closing the early learning gap for Roma children in Eastern Europe* (English).
- *** *Communication from the Commission on a New Pact on Migration and Asylum. COM/2020/609 final*
- *** *Council Recommendation of 8 December 2022 on early childhood education and care: the Barcelona targets for 2030 2022/C 484/01*
- *** *Council Recommendation (EU) 2021/1004 of 14 June 2021 establishing a European Child Guarantee*

- *** Council recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems (2019/C 189/02). 151
- *** Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages (2019/C 189/03).
- *** Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030) 2021/C 66/01 (2021), Official Journal, C 66, 1–21. CELEX: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)â](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01)â)

Dimensiunile stării de bine la specialiștii în educație timpurie. O analiză din perspectivă organizațională

Asist. univ. drd. Tania Maria Colniceanu, psihol. drd. Simona Cotorobai,
prof. univ. dr. Lucian Ciolan (Universitatea din București)

Introducere

În ultimii ani, starea de bine a cadrelor didactice a devenit o preocupare centrală în discursul educațional global, reflectând o recunoaștere tot mai mare a rolului crucial pe care profesorii îl joacă în asigurarea calității și echității învățării. Pe fondul cerințelor tot mai mari de responsabilitate, reformă curriculară, transformare digitală și practici incluzive, profesorii se confruntă cu niveluri ridicate de stres, epuizare profesională și epuizare emoțională (Acton & Glasgow, 2015; Viac & Fraser, 2020). Aceste provocări au declanșat apeluri urgente pentru mecanisme de sprijin sistemic, intervenții politice și reforme organizaționale care să prioritizeze bunăstarea psihologică, socială și profesională a profesorilor (OCDE, 2021).

Conceptul de stare de bine a fost studiat pe larg în psihologie și științe organizaționale (Ryff & Keyes, 1995; Seligman, 2011), însă aplicarea sa în domeniul educației — în special în relație cu profesorii — rămâne fragmentată din punct de vedere conceptual și inconsistentă din punct de vedere operațional (Hascher & Waber, 2021). Definiții, instrumente de măsurare și perspective teoretice diferite au dus la o dezvoltare a unor cadre care se suprapun parțial, ceea ce complică cercetarea comparativă și elaborarea politicilor bazate pe dovezi științifice.

În același timp, un număr tot mai mare de dovezi empirice sugerează că starea de bine a cadrelor didactice nu este doar o preocupare personală și profesională, ci o problemă sistemică legată de retenția cadrelor didactice, calitatea predării, climatul școlar și, în cele din urmă, de performanța copiilor (Collie, Shapka și Perry, 2012; McCallum și colab., 2017). Experiențele subiective ale profesorilor privind autonomia, scopul, conexiunea și recunoașterea influențează semnificativ implicarea și satisfacția lor profesională (Klusmann

și colab., 2008; Spilt, Koomen și Thijs, 2011). Mai mult, dinamica relațională cu elevii, colegii și liderii școlii este din ce în ce mai recunoscută ca mediator cheie al bunăstării ocupaționale (Briner și Dewberry, 2007).

Perspective teoretice asupra stării de bine în educația timpurie

În educația timpurie, starea de bine (engl. *well-being*) este un construct multidimensional care integrează dimensiuni hedonic-afective, eudaimonice și sociale, conturate în interacțiune cu mediile de dezvoltare. Din perspectiva bioecologică, dezvoltarea copilului mic este un rezultat proximal al interacțiunilor recurente dintre caracteristicile personale și sistemele ecologice implicate (engl. *nested ecosystems*): micro-, mezo-, exo- și macrosistem, ceea ce plasează calitatea relațiilor educaționale și a contextului familial în centrul stării de bine. Modelele eudaimonice accentuează funcționarea optimă: teoria autodeterminării subliniază rolul satisfacției nevoilor de bază — autonomie, competență și relaționare — în susținerea vitalității, motivației intrinseci și adaptării copilului (Ryan & Deci, 2001, 2017). În completare, modelul PERMA* subliniază importanța emoțiilor pozitive, a implicației, a relațiilor de calitate și a sensului personal, factori care pot fi cultivați încă din primii ani de viață printr-un design pedagogic adecvat și un climat socio-emoțional favorabil (Seligman, 2011).

Starea de bine este înțeleasă ca un echilibru dinamic între resursele personale și provocările mediului, influențând atât trăirile subiective, cât și funcționarea psihosocială (Dodge *et al.*, 2012). La nivel societal, modelul sănătății mintale propuse de Keyes (2002) oferă un cadru conceptual pentru descrierea și monitorizarea bunăstării, fiind aplicabile inclusiv în sistemele de educație și îngrijire timpurie. Cercetările din neuroștiințe arată că experiențele relaționale din copilăria timpurie, mai ales un atașament sigur, reglează sistemele biologice ale stresului și autoreglării, influențând pe termen lung funcțiile executive și sănătatea mintală (Bowlby, 1982; Shonkoff & Phillips, 2000). În plus, investițiile educaționale din primii ani de viață aduc beneficii sociale majore, contribuind la dezvoltarea capitalului uman și la reducerea inechităților prin consolidarea competențelor personale, sociale și emoționale (Heckman, 2006; OECD, 2015).

Perspectiva psihologiei pozitive mută accentul pe reducerea riscurilor prin valorificarea resurselor interne ale copilului și prin potențarea oportunităților de dezvoltare. Studiile arată că practicile educaționale care

* PERMA — propus de Seligman (2011), un cadru teoretic al bunăstării subiective, construit pe cinci dimensiuni fundamentale: emoții pozitive, implicare, relații pozitive, sens și realizări.

promovează emoțiile pozitive și interacțiunile de sprijin favorizează autoreglarea și reziliența copiilor (Fredrickson, 2001; Noble & McGrath, 2015). În același timp, cercetările din neuroștiințe evidențiază că experiențele timpurii modelează epigenetic dezvoltarea neuronală și reglarea stresului, confirmând faptul că starea de bine este atât o condiție, cât și un rezultat al contextului educațional (Center on the Developing Child, 2010).

Perspectiva socio-ecologică atrage atenția asupra importanței capitalului social și al resurselor comunitare. Studiile internaționale subliniază rolul politicilor și al cadrului instituțional public în garantarea accesului echitabil la servicii de calitate, ceea ce contribuie la reducerea inegalităților de dezvoltare (UNICEF, 2019; OECD, 2020). Starea de bine devine astfel un indicator al echității și al justiției sociale în educația timpurie, fiind asociată cu incluziunea, participarea activă și recunoașterea diversității (Ben-Arieh *et al.*, 2014).

De asemenea, literatura recentă explorează starea de bine dintr-o perspectivă culturală și contextuală, accentuând faptul că definițiile și manifestările acesteia variază în funcție de valori, norme și așteptări sociale (Pollard & Lee, 2003). În educația timpurie, aceasta presupune un curriculum flexibil și sensibil cultural, care să integreze nevoile identitare și relaționale ale copiilor provenind din medii diverse.

Extinderea abordărilor teoretice asupra stării de bine în educația timpurie implică o integrare mai profundă a modelelor psihologice, sociale și educaționale care explică dezvoltarea copilului în relație cu mediile sale de viață și de învățare. Modelul ecologic al tranziției (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) subliniază faptul că momentele de schimbare în viața copilului — precum intrarea la grădiniță — sunt puncte critice pentru susținerea stării de bine, iar din acest punct de vedere, ele necesită intervenții atent calibrate la nivel individual și sistemic. Astfel, tranzițiile reușite pot stimula sentimentul de apartenență și încredere în sine, în timp ce tranzițiile dificile pot afecta adaptarea socio-emoțională și motivația pentru învățare.

Factori individuali și contextuali care influențează starea de bine a cadrelor didactice

Starea de bine a cadrelor didactice este un construct multidimensional, ancorat în interacțiunea dintre resursele personale și condițiile organizaționale în care se desfășoară munca. *Modelul Job Demands–Resources (JD–R)* oferă o perspectivă comprehensivă: cerințele de muncă (de exemplu: încărcarea administrativă, comportamente problematice ale elevilor, presiunile evaluative) sporesc epuizarea, în timp ce resursele (autonomia,

suportul colegial și al leadershipului, oportunitățile de dezvoltare profesională) alimentează angajamentul. În educația timpurie, intensitatea „muncii emoționale” — reglarea expresiilor emoționale pentru a menține un climat socio-emoțional pozitiv — este deosebit de ridicată și asociată cu riscul de epuizare (eng. *burnout*) atunci când nu este susținută de resurse instituționale și competențe personale de autoreglare (Brotheridge & Grandey, 2002; Hargreaves, 1998).

La nivel individual, autoeficacitatea didactică, capitalul psihologic — care include optimismul, speranța, reziliența și sentimentul de eficiență personală — și competențele socio-emoționale, se dovedesc a fi predictorii consistenți ai satisfacției profesionale și ai angajamentului în muncă (Jennings & Greenberg, 2009; Luthans2015 al., Luthans2015). Conform teoriei autodeterminării, starea de bine a profesorilor depinde de satisfacerea nevoilor psihologice fundamentale de autonomie, competență și relaționare, nevoi pe care climatul școlii și stilul de leadership le pot susține sau, dimpotrivă, inhiba (Ryan & Deci, 2001). În absența condițiilor, teoria conservării resurselor (COR) explică apariția stresului cronic și a epuizării prin pierderea graduală a resurselor personale și profesionale (Hobfoll, 1989). Meta-analizele și studiile longitudinale arată că un nivel ridicat al autoeficacității reduce efectul cerințelor de muncă asupra *burnout*-ului, în timp ce strategiile dezadaptative de *coping*, cum este supraimplicarea, amplifică riscul de epuizare (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Factorii contextuali includ politicile de responsabilitate și evaluare, climatul organizațional și calitatea leadershipului pedagogic. Climatul școlar caracterizat de relații de încredere, colaborare profesională și sprijin instituțional este asociat cu stres mai redus și satisfacție mai mare (Collie *et al.*, 2012). La nivel de sistem, datele din studiul TALIS* indică faptul că sarcinile administrative excesive, lipsa timpului pentru colaborare și formarea profesională incongruentă cu nevoile reale afectează cel mai des starea de bine a cadrelor didactice din educația timpurie (OECD, 2020).

Epuizarea rămâne o amenințare majoră pentru profesie, având consecințe asupra retenției și calității actului didactic. *Burnout*-ul, înțeles ca un dezechilibru persistent între cerințele ridicate și resursele limitate, asociat cu cinism, epuizare și scăderea eficacității profesionale, indică necesitatea unor intervenții la mai multe niveluri. Acestea includ reducerea sarcinilor cu valoare instrucțională scăzută, programe de *coaching* centrate

* TALIS — (*Teaching and Learning International Survey*) este o inițiativă internațională a Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) care investighează percepțiile, practicile și condițiile de muncă ale profesorilor și directorilor de școli din învățământul preuniversitar.

156 pe autoreglare și sentimentul de eficiență, dezvoltarea competențelor socio-emoționale și promovarea unui leadership de sprijin (Maslach & Leiter, 2016).

Reziliența profesorilor nu este un „atribut fix”, ci o proprietate emergentă a rețelei de resurse individuale și contextuale (Day & Gu, 2014). În educația timpurie, parteneriatul cu familiile, timpul alocat pentru planificare și reflecție, precum și comunitățile profesionale de sprijin sunt pârgii concrete pentru consolidarea stării de bine. Astfel, o strategie eficientă combină intervenții la nivel individual (dezvoltare a capitalului psihologic, *mindfulness*, managementul clasei) cu reforme organizaționale (autonomie curriculară, leadership, politică de evaluare formativă), aliniind nevoile profesorilor cu misiunea educațională a instituției.

Climatul organizațional în educația timpurie: între provocări și resurse

Climatul organizațional în educația timpurie este reprezentat de ansamblul de norme, practici și relații care structurează viața instituției, dar și de modul efectiv în care cadrele didactice își desfășoară activitatea. Literatura conturează climatul ca pe un construct multidimensional — siguranță, relații, predare-învățare, mediu instituțional și echitate — cu efecte directe asupra stării de bine personale și, mediat, asupra calității interacțiunilor educaționale și a rezultatelor copiilor (Cohen *et al.*, 2009; Thapa *et al.*, 2013). În ECEC (*Early Childhood Education and Care*), accentul pe relații, predictibilitate și suport emoțional conferă climatului un rol de infrastructură „invizibilă” pentru procesele care susțin explorarea, autoreglarea și implicarea copiilor.

Din perspectiva *Modelului Job Demands–Resources (JD–R)*, climatul funcționează ca „rezervor” de resurse (autonomie, feedback constructiv, colaborare profesională, leadership sprijinitor) capabile să amortizeze efectele cerințelor ridicate (încărcare administrativă, densitate emoțională a muncii, raport copii–cadru didactic) asupra epuizării profesionale (Bakker & Demerouti, 2007). Organizațiile în care normele de colaborare sunt clare, iar sprijinul instrucțional este instituționalizat tind să înregistreze niveluri mai ridicate de angajament și satisfacție în muncă. În același timp, percepțiile de echitate procedurală, care se referă la corectitudinea și transparența proceselor decizionale din cadrul instituției, și echitatea distribuțională, care monitorizează justiția în alocarea resurselor, recompenselor și oportunităților, constituie nucleul conceptului de „justiție organizațională”. Aceste forme de echitate s-au dovedit predictorii solizi ai

stării de bine profesionale, contribuind la reducerea cinismului și a intenției de părăsire a profesiei (Colquitt, 2001).

O trăsătură-cheie a climatului echilibrat în educația timpurie este calitatea relațiilor de încredere. Încrederea reciprocă între colegi, între personal și conducere, facilitează asumarea riscului pedagogic, învățarea din greșeli și reglarea fină a practicilor (Bryk & Schneider, 2002). Leadershipul distribuit, care recunoaște expertiza de la nivelul clasei și creează rutina de decizie participativă, corelează cu climatul de „învățare colectivă” și cu internalizarea scopurilor comune (Spillane, 2006; Stoll *et al.*, 2006). La nivel de sistem, evidențele comparative arată că oportunitățile reale de dezvoltare profesională, remunerarea corectă și raporturile adecvate adult-copil sunt pârgii structurale pentru un climat sănătos și stabil (OECD, 2019).

Legătura dintre climat și calitatea practicilor este mediată de interacțiunile adult-copil. Domeniul de „suport emoțional” din instrumentele de observare (de exemplu, CLASS*) surprinde elemente ale climatului din sala de grupă — sensibilitate, respect, management al comportamentului prin relație — care s-au asociat consistent cu progresele socio-emoționale și cognitive ale copiilor (Pianta *et al.*, 2008; Mashburn *et al.*, 2001 *et al.*, Burchinal *et al.*, 2001). În acest sens, climatul nu este doar „fundalul” muncii cadrelor didactice, ci un mecanism care modelează direct calitatea experiențelor de învățare.

Provocările tipice includ nevoia de versatilitate personală, sarcini administrative cu valoare instrucțională scăzută, presiuni de conformare și resurse limitate pentru sprijin socio-emoțional. Acestea pot eroda capacitatea instituției de a satisface nevoile de autonomie, competență și relaționare ale cadrelor didactice, cu efecte cumulative asupra bunăstării (Bakker & Demerouti, 2007). Intervențiile eficiente sunt multinivela: (a) la nivel instituțional, este necesar un proces de reorganizare care să ofere profesorilor timp dedicat planificării, reflecției și feedbackului instrucțional; (b) la nivel de leadership, practici de *coaching* pedagogic și distribuire a responsabilității; (c) la nivel de echipă, comunități profesionale de învățare orientate spre date și reflecție; (d) la nivel de sală de grupă, rutine relaționale și cadre de sprijin emoțional consecvente (Stoll *et al.*, 2006; Pianta *et al.*, 2008; OECD, 2019).

Climatul organizațional în educația timpurie este o proprietate emergentă a relațiilor, a resurselor și a normelor comune, cu impact dovedit

* CLASS — (*Classroom Assessment Scoring System*) este un instrument standardizat de observare a interacțiunilor profesor-elev, dezvoltat de Pianta, La Paro și Hamre (2008). El evaluează calitatea proceselor din sala de clasă pe trei dimensiuni principale: sprijinul emoțional (care reflectă climatul afectiv și relațiile pozitive), organizarea clasei (care vizează gestionarea eficientă a comportamentului și a timpului de învățare) și sprijinul pentru învățare.

asupra stării de bine a personalului și asupra rezultatelor copiilor. Consolidarea sa cere o abordare sistemică: investiții structurale, leadership distribuit, practici de colaborare cu miză reală și o cultură a încrederii care să recunoască și să valorizeze munca profesioniștilor din educația și îngrijirea timpurie.

În educația și îngrijirea timpurie (ECEC) regăsim un ansamblu de percepții împărtășite privind normele, relațiile, procesul de lucru și condițiile materiale, care mediază legătura dintre resursele instituționale, activitățile profesionale și evoluția copiilor. Dincolo de componentele clasice, cercetarea relevă rolul central al „siguranței psihologice” — convingerea că echipa poate învăța din greșeli fără teamă de sancțiune — ca infrastructură a colaborării didactice (Edmondson, 1999). În ECEC, unde munca implică intensitate emoțională și coordonare fină a rutinelor, siguranța psihologică facilitează schimbul de practici și adaptarea intervențiilor educaționale la nevoile copiilor.

Percepțiile de echitate privind încărcarea cu sarcini, accesul la formare, alocarea resurselor și modul de comunicare al conducerii sunt predictive pentru angajament și satisfacție profesională (Colquitt, 2001). Siguranța psihologică funcționează ca „resursă de muncă” care amortizează cerințele ridicate (relația copil–cadru didactic, sarcinile administrative, cerințele emoționale), sprijinind angajamentul (Bakker & Demerouti, 2007).

Calitatea leadershipului și colaborarea profesională sunt pârgheii structurale pentru climat. Leadershipul distribuit — care recunoaște expertiza cadrelor didactice și instituie rutine participative (de exemplu, întâlniri de planificare bazate pe date și feedback instrucțional) — este corelat cu un climat de învățare colectivă și cu alinierea scopurilor (Spillane, 2006; Stoll *et al.*, 2006). Comunitățile profesionale de învățare sau de sprijin cresc autoeficacitatea colectivă și îmbunătățesc starea de bine a cadrelor didactice din educația timpurie. Aceste procese sunt direct legate de calitatea interacțiunilor adult — copil: meta-analizele și studiile observaționale arată că sprijinul emoțional, sensibilitatea și organizarea eficientă a învățării se asociază consistent cu progresele socio-emoționale și cognitive ale copiilor (Pianta *et al.*, 2008; Mashburn *et al.*, 2008)

Literatura de specialitate indică faptul că statutul ocupațional al personalului ECEC este determinant al climatului și al stabilității personale (OECD, 2019). În absența lui, organizațiile intra în spirale de *turn-over* a personalului, care fragilizează cultura instituțională, erodează relațiile de încredere și scad calitatea proceselor proximale.

Pe dimensiunea individuală, capitalul psihologic (reziliența, speranța, optimismul sau autoeficacitatea) și competențele socio-emoționale ale

cadrelor didactice sunt predictorii pentru bunăstare și adaptare, dar efectele lor depind de compatibilitatea cu normele și resursele climatului (Luthans *et al.*, 2015). La polul opus, supraaglomerarea cu sarcini erodează autonomia percepută și sporesc riscul *burnout*-ului (Maslach & Leiter, 2016).

Analiza climatului este esențială pentru sistemul managerial. Dincolo de instrumentele aplicabile în sala de grupă, ECEC dispune de chestionare focalizate pe mediul de lucru, precum *Early Childhood Work Environment Survey* (ECWES), care evaluează comunicarea, luarea deciziilor, dezvoltarea profesională, coeziunea echipei și nevoia resurselor (Bloom, 2010). Complementar, evaluări ale sănătății organizaționale și ale managementului pot orienta acțiunile de leadership. Un cadru util pentru operaționalizare este știința implementării: instalarea „pachetelor” de practici (de exemplu, *coaching* educațional + managementul timpului + feedback bazat pe observație) necesită echipe interne, cicluri PDSA (Plan–Do–Study–Act) și monitorizare continuă (Fixsen *et al.*, 2005). Integrarea acestor procese în rutina instituțională transformă climatul organizațional dintr-un element de context într-o dimensiune centrală a managementului educațional și a învățării colective.

Intervențiile eficiente, pentru îmbunătățirea climatului, sunt pe mai multe nivele: (1) structural: ajustarea raportului cadru didactic — copil, salarizare predictibilă, planificare coerentă, infrastructură fizică ce reduce zgomotul și supraîncărcarea senzorială; (2) organizațional: leadership distribuit, viziune comună, proceduri corecte și transparente, mecanisme de feedback și suport instrucțional; (3) de echipă: comunități profesionale de învățare, intervizare și reflecție; (4) individual: programe de dezvoltare a capitalului psihologic, *mindfulness* și formare pentru managementul emoțiilor, cu asigurarea transferului în practică prin *coaching* (Jennings & Greenberg, 2009; Luthans *et al.*, 2015). Critic este ca intervențiile să fie co-proiectate cu personalul, pentru a respecta contextul și pentru a întări sentimentul de apartenență la grupul social.

Climatul educațional include în mod esențial echitatea și sensibilitatea culturală. În contexte diverse, profesorii au nevoie de norme clare, resurse și rutine care validează identitățile culturale, organizează timpul realist, folosesc un limbaj instituțional accesibil și mențin canale constante de comunicare cu familiile. Practicile culturale cresc încrederea, implicarea părinților și coerența mesajelor educaționale, ceea ce îmbunătățește relațiile din grupă, susținând învățarea (Gay, 2010, Hammond, 2015, Bryk și Schneider, 2002, Epstein, 2018).

Dezvoltarea profesională continuă și impactul asupra stării de bine a specialiștilor din educația timpurie

Dezvoltarea profesională continuă (DPC) reprezintă un determinant structural al calității serviciilor din educația timpurie și, simultan, un mecanism de protecție pentru starea de bine a specialiștilor din centrele ECEC (*Early Childhood Education and Care*). În logica Modelului *Job Demands–Resources* (JD-R), DPC extinde resursele personale (cunoștințe, autoeficacitate, competențe socio-emoționale) și pe cele organizaționale (feedback, practici colaborative), capabile să amortizeze presiunile de rol, cerințele emoționale și supraîncărcarea administrativă (Bakker & Demerouti, 2007).

Date comparative transnaționale indică o participare ridicată, dar inegală, la formare continuă: în TALIS *Starting Strong* 2018, peste 75% dintre angajați au raportat participare recentă la activități de DPC, însă asistenții educatori participă mai rar decât profesorii, iar modelele de mentorat sunt mai puțin frecvente decât cursurile externe (OECD, 2020). Totodată, acoperirea mai largă a temelor atât în formarea inițială, cât și în DPC, se asociază cu practici mai bine adaptate nevoilor copiilor și cu o autoeficacitate profesională mai puternică, două verigi explicative plauzibile ale stării de bine la locul de muncă.

Pe de altă parte, aceleași baze de date arată un profil ambivalent al bunăstării personalului ECEC: satisfacția globală cu profesia este ridicată, însă satisfacția salarială este scăzută, iar sursele dominante de stres sunt lipsa resurselor, grupele prea mari și sarcinile administrative. Sprijinul din partea liderilor și percepția valorizării sociale funcționează ca factori „tampon”, dar nu în mod uniform în toate țările (OECD, 2019, 2020). Dezechilibrul dintre cerințe și recompense activează un traseu de epuizare; DPC orientată pe nevoi (de exemplu, managementul comportamentelor dificile, lucrul în contexte multilingve, utilizarea tehnologiilor) poate recalibra balanța, crescând controlul perceput și competența profesională.

Literatura arată consecințe sistemice ale stării de bine deficitare (Whitaker, Becker, Herman, & Gooze, 2013). Mai mult, simptomele depressive ale cadrelor didactice sunt asociate cu scăderea calității interacțiunilor educaționale și cu rezultate mai slabe ale copiilor pe dimensiuni socio-emoționale și de limbaj (Kwon *et al.*, 2019), iar stresul profesorilor se corelează cu creșterea conflictelor profesor–copil și cu o calitate mai redusă a procesului educațional (sinteze în Jennings & Greenberg, 2009). Aceste dovezi susțin ipoteza că investiția în starea de bine a personalului nu este un „beneficiu” secundar, ci o condiționare a calității procesuale în ECEC.

Intervențiile de tip învățare bazată pe *mindfulness* (engl. *mindfulness-based professional learning*) (de exemplu, programul CARE — *Cultivating*

Awareness and Resilience in Education) au produs scăderi semnificative ale stresului psihologic și ale epuizării, creșteri ale reglării emoționale și ale *mindfulness*-ului și chiar îmbunătățiri ale sprijinului emoțional la clasă (Jennings *et al.*, 2013, 2017; Jennings *et al.*, 2019). Deși aceste studii privesc preponderent cadre din învățământul primar, mecanismele privind, consolidarea resurselor personale și relaționale sunt direct transferabile în educația timpurie, unde cerințele emoționale și intensitatea muncii sunt comparabile sau chiar mai mari.

În planul politicilor educaționale, concluziile TALIS *Starting Strong* converg spre nevoia de a combina standarde înalte pentru formarea inițială cu oportunități flexibile de învățare continuă (observație reciprocă, mentorat, comunități de practică), concomitent cu ameliorarea condițiilor de muncă (dimensiuni de grup, sarcini administrative, salarizare) și cu leadership de sprijin (OECD, 2019, 2020). Un design al DPC care integrează componente de sănătate ocupațională (gestionarea stresului, suportul pentru sănătate mintală), dezvoltare socio-emoțională și *coaching* pedagogic este cel mai probabil să producă un dublu câștig: profesioniști mai sănătoși și interacțiuni educaționale de calitate superioară.

Dezvoltarea profesională continuă (DPC) în educația timpurie din România este reglementată, instituționalizată și, cel mai important, orientată tot mai explicit spre forme de mentorat sau comunități de învățare profesională, pe fondul noii *Legi a învățământului preuniversitar nr. 198/2023* și al investițiilor PNRR. În plan conceptual, rațiunea principală rămâne una de sănătate ocupațională și calitate educațională.

La nivel de definire a conceptului, Ministerul Educației delimitează „educația timpurie” ca intervalul de la naștere–6 ani, cu două subsisteme: antepreșcolar (naștere–3 ani) și preșcolar (3–6/7 ani), organizate în creșe, grădinițe și centre de zi, conform Curriculumului pentru educație timpurie (2019). Această arhitectură curriculară fixează reperele de dezvoltare și tipurile de activități educaționale ce structurează practica profesională și, implicit, conținuturile DPC.

Cadrul normativ pentru cariera didactică prevede obligația explicită de formare continuă: personalul de predare, de conducere, îndrumare și control trebuie să acumuleze minimum 90 de credite profesionale transferabile la fiecare interval consecutiv de cinci ani; formarea se realizează printr-un ecosistem de furnizori (Casele Corpului Didactic, universități, ONG-uri acreditate), iar formele includ cursuri, activități metodice, cercuri pedagogice și programe de conversie profesională.

Legea nr. 198/2023 așază acest cadru pe o direcție de profesionalizare accelerată: standarde profesionale noi, salarizare îmbunătățită și dezvoltare

profesională la locul de muncă, cu accent pe mentorat și comunități profesionale. Analiza OCDE (2024) interpretează explicit aceste măsuri ca pârghii pentru a „face din predare o carieră calificată și atractivă”, prin mentorat și învățare profesională colaborativă în școli/grădinițe. În plus, documentul subliniază că reorganizarea responsabilităților pentru evaluare și sprijin vizează și coerența dintre evaluare, feedback și DPC.

Situația accesului la formare continuă influențează direct starea de bine a personalului didactic, prin presiuni legate de mărimea grupelor, deficit de resurse și eterogenitate. Datele recente indică un contrast între niveluri: în 2023, numai 12,3% dintre copiii din intervalul naștere–3 ani au frecventat servicii formale de îngrijire/educație (față de media UE 37,4%), ceea ce explică presiunea pe extinderea infrastructurii de creșe; în schimb, rata de cuprindere 3+ a României rămâne sub media UE (estimare Eurostat pentru 2023: ~75,7%). În mediul rural, decalajele sunt persistente. Aceste realități pun în prim-plan dezvoltarea profesională continuă (DPC) focalizată pe incluziune, managementul clasei/grupe și colaborare cu familia.

Pe dimensiunea stării de bine a specialiștilor ECEC, România a început să conecteze politicile de formare cu sprijin psihopedagogic și mentorat. În consecință, pentru a maximiza impactul DPC asupra stării de bine a specialiștilor din educație timpurie în România, direcțiile cu cel mai bun raport cost–beneficiu sunt: (a) consolidarea mentoratului de carieră și a comunităților de practică în grădinițe/creșe, inclusiv prin timp alocat în norma didactică; (b) programe orientate spre managementul stresului, competențe socio-emoționale și colaborare cu familia, corelate cu Curriculumul pentru educație timpurie (2019); (c) integrarea feedbackului din evaluarea externă (ARACIIP) în planurile de dezvoltare instituțională și personală; (d) corelarea DPC cu ameliorări ale condițiilor de muncă (raport cadru didactic–copil, infrastructură finanțată prin PNRR).

Așadar, o astfel de aliniere ar produce dublu câștig documentat și în literatura internațională: profesioniști mai sănătoși psihologic și o calitate procesuală superioară în ECEC, în beneficiul copiilor și al familiilor.

Bibliografie

- ASCD (2012), *The whole child approach*. <https://www.ascd.org/whole-child.aspx>
- Bakker, A.B., & Demerouti, E. (2007), *The job demands–resources model: State of the art*. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bloom, P.J. (2010), *Measuring work environments in early childhood programs: ECWES technical manual (2nd ed.)*. McCormick Center for Early Childhood Leadership.
- Bowlby, J. (1982), *Attachment and loss: vol. 1. Attachment (2nd ed.)*. Basic Books.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2006), *The bioecological model of human development*. In W. Damon & R. M. Lerner (eds.), *Handbook of child psychology*, 6th ed., vol. 1, pp. 793–828, Wiley.
- Brotheridge, C.M., & Grandey, A.A. (2002), *Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of “people work.”* *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17–39.
- Bryk, A.S., & Schneider, B. (2002), *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2011), *Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes*. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 166–176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.09.006>
- Center on the Developing Child at Harvard University (2011), *Building the brain’s “air traffic control” system: How early experiences shape the development of executive function*. <https://developingchild.harvard.edu>
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009), *School climate: Research, policy, teacher education and practice*. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Colquitt, J.A. (2001), *On the dimensionality of organizational justice*. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386–400. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.386>
- Collie, R.J., Shapka, J.D., & Perry, N.E. (2012), *School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress and job satisfaction*. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 921–931.
- Day, C., & Gu, Q. (2014), *Resilient teachers, resilient schools?* Routledge.
- Dodge, R., Daly, A.P., Huyton, J., & Sanders, L.D. (2012), *The challenge of defining wellbeing*. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>
- Edmondson, A. (1999), *Psychological safety and learning behavior in work teams*. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (eds.) (2012), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.) Praeger.
- European Commission (2024), *Education and Training Monitor 2024 — Romania (country report)*, Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/romania.html>
- Eurydice (2023, November 27), *Continuing professional development for teachers working in early childhood and school education — Romania*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/romania/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school>
- Eurostat (2025, June 11), *Pre-primary education reaches 95% participation in 2023*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Pre-primary_education_reaches_95%25_participation_in_2023
- Eurostat (n.d.), *Early childhood education statistics*. Retrieved September 9, 2025, from https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Early_childhood_education_statistics
- Fixsen, D.L., Naoom, S.F., Blase, K.A., Friedman, R.M., & Wallace, R. (2005), *Implementation research: A synthesis of the literature*, University of South Florida.
- Hargreaves, A. (1998), *The emotional practice of teaching*. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Heckman, J.J. (2006), *Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children*. *Science*, 312(5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>

- 164 Hobfoll, S.E. (1989), *Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress*. *American Psychologist*, 44(3), 513–524.
- Jennings, P.A., & Greenberg, M.T. (2009), *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P.A., Brown, J.L., Frank, J.L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R.,... Greenberg, M.T. (2013), *Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial*. *Journal of School Psychology*, 51(6), 799–810.
- Jennings, P.A., Frank, J.L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D.,... Greenberg, M.T. (2017), *Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions*. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jennings, P.A., Brown, J.L., Frank, J.L., Rasheed, D.M., Cham, H., Fosco, S.D.,... Greenberg, M.T. (2019), *Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported outcomes*. *Journal of School Psychology*, 76, 186–202. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009>
- 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>
- Kwon, K.-A., Malek-Lasater, A., Jeon, S., & Roy, B. (2019), *The role of teachers' depressive symptoms in classroom quality and child outcomes in Early Head Start programs*. *Infant Mental Health Journal*, 40(4), 568–584. <https://doi.org/10.1002/imhj.21802>
- Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023 (2023), Monitorul Oficial al României, nr. 613/5.07.2023. <https://legislatie.just.ro/public/DetaliiDocument/271896>
- Luthans, F., Youssef-Morgan, C.M., & Avolio, B.J. (2015), *Psychological capital and beyond*, Oxford University Press.
- Maslach, C., & Leiter, M.P. (2016), *Understanding the burnout experience: Recent advances and future directions*. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D., & Howes, C. (2008), *Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development*. *Child Development*, 79(3), 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Ministerul Educației (2019), Curriculum pentru educație timpurie (OMEN 4694/2019). https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf
- Ministerul Educației (2025, 31 ianuarie), Lansare proiect SU-ETIC (comunicat). https://www.edu.ro/lansare_proiect_SU-ETIC
- Ministerul Educației (n.d.), Educație timpurie (0–6 ani). Retrieved September 9, 2025, from https://www.edu.ro/educatie_timpurie
- Ministerul Educației (n.d.), Formare continuă. Retrieved September 9, 2025, from <https://www.edu.ro/formare-continua>
- OECD (2015), *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OECD (2019), *Providing quality early childhood education and care: Results from the Starting Strong Survey 2018*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>

- OECD (2020), *Building a high-quality early childhood education and care workforce: Further results from the Starting Strong Survey 2018*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>
- OECD (2020), TALIS 2018 results, vol. II, *Teachers and school leaders as valued professionals*, OECD Publishing.
- OECD (2024), *Reforming school education in Romania: Strengthening governance, evaluation and support systems*, OECD Publishing.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M., & Hamre, B.K. (2008), *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual*: Pre-K. Paul H. Brookes.
- PNRR — Componenta C15 Educație (n.d.) R2, Dezvoltarea unui sistem de servicii de educație timpurie unitar, incluziv și de calitate. Retrieved September 9, 2025, from <https://pnrr.edu.ro/r2-dezvoltarea-unui-sistem-de-servicii-de-eduactie-timpurie-unitar-incluziv-si-de-calitate/>
- Rimm-Kaufman, S.E., & Pianta, R.C. (2000), *An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research*. *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)
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2001), *On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being*. *American Psychologist*, 56(1), 56–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.1.56>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2017), *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, Guilford Press.
- Seligman, M.E.P. (2011), *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Shonkoff, J.P., & Phillips, D.A. (eds.) (2000), *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9824>
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2010), *Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations*. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069.
- Spillane, J.P. (2006), *Distributed leadership*, Jossey-Bass.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006), *Professional learning communities: A review of the literature*. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013), *A review of school climate research*. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Whitaker, R.C., Becker, B.D., Herman, A.N., & Gooze, R.A. (2013), *The physical and mental health of Head Start staff: The Pennsylvania Head Start Staff Wellness Survey, 2012*, Preventing Chronic Disease, 10, E181.
- Zinsser, K.M., Shewark, E.A., Denham, S.A., & Curby, T.W. (2014), *A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social-emotional learning and relations to observed emotional support*. *Infant and Child Development*, 23(5), 471–493. <https://doi.org/10.1002/icd.1843>

Constructul multidimensional al eficacității educaționale a profesorului de educație timpurie

Conf. univ. Sofia Loredana Tudor*, conf. univ. dr. Marius Claudiu Langa,
conf. univ. dr. Ionuț Marius Bulgaru, conf. univ. dr. Adriana Nicoleta Lazăr
(Universitatea Națională de Știință și Tehnologie Politehnica București,
Centrul Universitar Pitești)

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice este un proces care asigură formarea competențelor necesare pentru a răspunde nevoilor complexe ale copilului acestui secol. Dezvoltarea profesională a devenit un pilon al inițiativelor de îmbunătățire a calității pentru a sprijini mai bine dezvoltarea copiilor în sistemul actual de educație timpurie (Hanno, 2022).

Mai mult, programele de formare a cadrelor didactice s-au dovedit a fi cruciale pentru dezvoltarea profesională, având în vedere extinderea dinamică a solicitărilor practicii profesionale (Beauchamp & Thomas, 2009).

Modelul actual al formării profesorului presupune modelarea programelor de formare în funcție de rezultatele învățării. În acest model sunt valorificate 4 dimensiuni (Valle-Flórez, Colmenero-Ruiz și alții, 2024):

- proiectarea unui program de formare centrat pe competențe;
- implementarea unor strategii de învățare adaptate la competențele pe care viitorii profesori trebuie să le dobândească;
- consolidarea evaluării formative, astfel încât predarea să poată fi adaptată nevoilor individuale de învățare;
- dezvoltarea interacțiunilor formative profesor — elev.

Timp de decenii, cercetarea educațională s-a concentrat asupra unor aspecte variate legate de formarea inițială și continuă a profesorilor, pentru a identifica variabile care influențează eficacitatea sistemului educațional. Indicatori precum calificarea academică, abilitățile cognitive, abilitățile instrumentale și atitudinale sunt esențiali pentru îndeplinirea responsabilităților profesionale și asigurarea unui proces educațional de calitate.

* Autor de corespondență: sofia.tudor@upb.ro.

Literatura de specialitate descrie importanța acestor indicatori ca premise pentru implementarea practicilor didactice eficiente. Nivelul de dezvoltare profesională a profesorilor afectează motivația acestora pentru muncă, influențează calitatea și adecvarea practicilor educaționale de sprijin ale dezvoltării copilului (Duraku, Blakaj și alții, 2022).

Eficacitatea profesională a profesorului din sistemul de educație timpurie

Există un interes tot mai mare pentru studierea eficacității profesorilor, deoarece un sentiment mai ridicat de eficacitate a fost identificat ca fiind componentă esențială în interacțiunile pedagogice eficiente pentru copiii de vârstă timpurie.

Profesorii joacă un rol esențial în asigurarea unui mediu fizic și psihologic de înaltă calitate, în care copiii își pot atinge potențialul de dezvoltare. Politicile și reglementările din domeniul educației timpurii susțin necesitatea formării și consolidării statutului profesional al profesorului. Statutul profesional este definit prin șapte dimensiuni (Yi & Nirmala, 2023):

- cunoștințe: cunoștințe de specialitate, expertiză, experiență;
- educație și formare: studii superioare, calificare, experiență practică, participare la programe de dezvoltare profesională continuă;
- abilități: competențe, comunicare, judecată;
- autonomie: condiții de admitere, standarde;
- valori: ideologie, altruism, dăruire, servicii pentru copii;
- etică: coduri de conduită, integritate morală, confidențialitate, onestitate, responsabilitate;
- recompense: influență, statut social, putere, vocație.

De cele mai multe ori, eficacitatea educațională este definită în raport cu cele trei categorii de competențe profesionale specifice: competențe în domeniul științific (cunoaștere de specialitate), competențe pedagogice (în domeniul curriculumului, instruirii, evaluării), competențe didactice (modul în care profesorii transmit cunoașterea științifică). Pornind de la acest model, Martinez-Bello și colaboratorii săi (2021) au examinat interdependența dintre cele trei componente în procesul de învățare din copilăria timpurie, evidențiind felul în care profesorii de educație timpurie pun accent îndeosebi pe predarea abilităților și mai puțin pe transmiterea cunoașterii.

Eficacitatea educațională a profesorului de educație timpurie este determinată de pregătirea psihopedagogică a acestuia. Ciolan și Colniceanu

168 (2024) susțin că formarea pedagogică a profesorului de educație timpurie influențează în mod direct calitatea interacțiunilor dintre el și copii, prin calitatea strategiilor de predare utilizate, accentul fiind pus pe înțelegerea de către profesor a rolului strategiilor didactice în dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale copiilor. Pe de altă parte, formarea pedagogică a profesorului are efecte asupra carierei și dezvoltării profesionale a acestuia, în ceea ce privește dezvoltarea competențelor de a gestiona eficient provocările educaționale.

Foarte mulți autori susțin importanța formării pedagogice a profesorului de educație timpurie, aducând în prim plan o serie de caracteristici ale personalității acestuia. Sunt evidențiate, pe de o parte, calități care se manifestă în interacțiunea cu copiii, precum implicarea, empatia, comunicativitatea, dar, în același timp, dezvoltarea unei atitudini constructive față de domeniul educației timpurii, prin receptivitate față de problematicile acestuia și flexibilitatea în definirea concepțiilor despre educația copiilor de vârstă timpurie (Clipa, 2023).

În descrierea unor elemente din sistemul educațional finlandez, Walker (2018) se concentrează pe importanța asigurării stării de bine în școală în rândul elevilor, dar și pentru profesori. Starea de bine a profesorului este elementul esențial pentru succesul școlii, fiind utile practici prin care poate fi asigurată bunăstarea profesorilor și a copiilor în viața școlară zilnică (Cozolino, 2017; Walker, 2018):

- refacerea de către profesor a forțelor psihice după orele de școală prin activități recreative, odihnă etc.;
- simplificarea spațiului de învățare din mediul educațional, facilitând învățarea la vârstă timpurie, având în vedere că preșcolarii nu pot ignora stimulii irelevanți;
- asigurarea unui mediu fizic prielnic eforului psihic (împrospătarea aerului în sala de clasă, lumina naturală etc.);
- menținerea unei atmosfere liniștite în sala de clasă, a relațiilor educaționale pozitive, pentru a crește optimismul și stima de sine, dezvoltarea cognitivă și emoțională;
- susținerea activităților în natură.

Cele mai multe studii centrate pe dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice amintesc de autoeficacitatea profesională a profesorilor, ca indicator asociat motivației pentru profesia didactică.

Ingvarson (2005) afirmă că profesorii de educație timpurie care se implică în activități de dezvoltare profesională prezintă o autoeficacitate crescută, iar aceasta influențează capacitatea lor de a utiliza eficient

resursele clasei, a menține disciplina și a sprijini părinții în eforturile comune pentru educația copiilor și crește angajamentul și entuziasmul profesorilor. Autoeficacitatea scăzută și lipsa dezvoltării profesionale au fost asociate cu oboseala și motivația scăzută la muncă în rândul profesorilor de educație timpurie. Alt element care crește motivarea profesorilor de educație timpurie la locul de muncă este comunicarea adecvată cu membrii familiilor copiilor, aceasta reprezentând un predictor puternic al autoeficacității educaționale. S-a demonstrat că nivelul de cunoaștere și utilizarea disciplinei pozitive în cadrul clasei contribuie la motivația profesorilor de educație timpurie, creșterea toleranței și îmbunătățirea abilităților de gestionare a clasei. În schimb, lipsa dezvoltării profesionale, cunoștințele și abilitățile inadecvate privind gestionarea comportamentului și lipsa disciplinei pozitive pentru copii au fost asociate cu o motivație scăzută și o probabilitate crescută de a părăsi domeniul educației. În plus, autoeficacitatea crescută a profesorilor este asociată cu medii educaționale de calitate superioară, prin calitatea îmbunătățită a interacțiunilor lor cu copiii (Chung, Marvin, & Churchill, 2005).

Un alt indicator al eficacității profesorilor de educație timpurie este nivelul practicilor incluzive care oferă acces la oportunități de învățare și sprijin adecvat, bazat pe nevoile educaționale individuale ale tuturor copiilor, indiferent de mediul și diversitatea lor. Profesorii de educație timpurie cu dezvoltare profesională în practici incluzive utilizează strategii educaționale mai eficiente și au satisfacție și motivație profesională mai mari, comparativ cu cei care nu au dezvoltare profesională în educația incluzivă; dezvoltă atitudini pozitive față de diversitate și acționează pentru dezvoltarea unui mediu educațional incluziv. (Duraku, Blakaj și alții, 2022)

Autoeficacitatea profesorilor se asociază cu competența culturală, definită ca ansamblul de conștientizări, cunoștințe și abilități care permit profesioniștilor să fie deschiși la diferite viziuni despre lume și să se conecteze cu copiii din culturi diverse. Competența culturală a profesorilor de educație timpurie influențează sentimentul de eficacitate al profesorilor, manifestându-se în funcție de mediile educaționale în care aceștia își desfășoară activitatea (Quennerstedt, 2025).

Eficacitatea în predare în educația timpurie este asociată pozitiv cu practici educaționale diverse. Dezvoltarea copiilor se modelează în funcție de experiențele interacționale care sunt împărtășite între ei și profesori în diverse contexte culturale. Din acest considerent, copiii au nevoie de profesori care pot interacționa optim cu diversitatea de gen, vârstă, abilități, limbă, rasă și religioasă în sălile de clasă.

Alte studii analizează angajamentul profesorilor față de profesie, ca relație dintre credința lor în obiectivele profesiei, disponibilitatea de a cheltui resurse personale și profesionale în acest sens și dorința de a continua în formarea educațională. Profesorii nemulțumiți de condițiile lor de muncă sau cei care suferă de stres profesional sunt mai puțin pregătiți pentru a promova dezvoltarea copiilor, au mai multe conflicte cu aceștia și sunt mai puțin capabili să creeze medii de îngrijire calitative pentru copii (Grant, Jeon, & Buettner, 2019).

Identitatea profesională a profesorului de educație timpurie

Un element esențial al angajamentului profesorilor este identitatea profesională, aceasta fiind diferit percepută în plan social, ca urmare a modului în care societatea valorifică importanța profesiei didactice. O persoană cu o identitate strâns asociată cu ocupația, rolurile și valorile sale va tinde să dezvolte un angajament de a acționa competent și legitim în contextul profesiei (Trede, Macklin, & Bridges, 2011).

Analizele din ultimii ani încearcă să schimbe modul în care este perceput rolul profesorului de educație timpurie, contrar tendințelor care nu au valorificat școlarizarea timpurie. Percepția socială că în grădiniță copilul „se joacă”, nu neapărat învață, a făcut ca profesorul de educație timpurie să nu fie perceput la același nivel al valorii profesionale precum profesorul care predă la alte nivele de școlarizare.

Conceptul de identitate profesională are abordări diferite (Doğan & Erdiller Yatmaz, 2016; Rintakorpi, 2016; Robinson-Seisdedos, Tejada-Fernández, & Blanch-Gelabert, 2021, Olsen, Kjær, & Spieler, 2024):

- i. este o combinație între înțelegerea de sine a individului și viziunea societății asupra profesiei de profesor;
- ii. (...) nu este ceva ce posedă cineva, ci ceva ce se dezvoltă pe parcursul întregii vieți (Doğan & Erdiller Yatmaz, 2016);
- iii. este un proces în continuă evoluție, determinat de factori personali și contextuali, precum sentimentul de apartenență, de a fi apreciați de colegi, părinți, societate în general, precum și de politicile educaționale;
- iv. este sumă a percepțiilor profesionale a profesorului ca efect al pregătirii în domeniul curricular și normativ, prin care profesorul implementează programa educațională (care reprezintă concepțiile societății despre copilărie, predare, învățare etc.);
- v. presupune opinii relativ stabile, modele de reflecție asupra comportamentului profesional și imaginea de sine aferentă;

- vi. se definește ca proces continuu și complex de emancipare profesională, legat de transformarea cunoștințelor și experiențelor implicite în cunoștințe profesionale (Morcilo, Pinya și alții, 2025);
- vii. este rezultatul interacțiunii dintre experiențele personale ale profesorilor și mediul social, cultural și instituțional în care aceștia se formează profesional;
- viii. se modelează permanent sub forma unui răspuns dinamic la transformările constante și experiențele diverse dobândite pe parcursul practicii profesionale.

Identitatea profesională a profesorilor de educație timpurie este un proces dinamic și multifacțat, influențat de experiențele personale din timpul copilăriei și adolescenței, cum ar fi interacțiunile cu personalități educaționale și evenimentele familiale, dar și interacțiunile profesionale. Formarea inițială a cadrelor didactice are, de asemenea, un impact semnificativ asupra construirii identității profesionale. De asemenea, perioada de debut profesional este deosebit de importantă, deoarece redefinesc convingerile anterioare despre educația timpurie (Morcilo, Pinya și alții, 2025).

Bunăstarea profesională a profesorului de educație timpurie

Bunăstarea profesională a profesorilor este vitală pentru îmbunătățirea calității educației, cercetările explorând concepte precum *motivația la locul de muncă*, *epuizarea profesională* și *satisfacția profesională*. Relația dintre bunăstarea profesorilor, cultura școlară și calitatea vieții la locul de muncă, cu un accent deosebit pe modul în care cultura școlară poate crea o atmosferă de susținere, influențează pozitiv convingerile profesorilor cu privire la capacitatea lor la locul de muncă și percepția asupra vieții. Un factor esențial care contribuie la bunăstare este satisfacția profesională, rezultată din evaluarea propriului loc de muncă ca fiind o modalitate de a atinge valorile profesionale.

Profesorii de educație timpurie joacă un rol esențial în dezvoltarea unui mediu de învățare pozitiv și în promovarea dezvoltării copiilor, iar convingerile lor despre copii și practicile adecvate dezvoltării timpurii a acestora sunt fundamentale în gestionarea actului educațional. Studiile evidențiază cum convingerile profesorilor de educație timpurie despre copii și dezvoltarea lor sunt asociate cu calitatea îngrijirii copiilor, a sprijinului emoțional pe care sunt dispuși să îl ofere acestora. Factorii care definesc convingerile profesorilor de educație timpurie despre copii — bunăstarea psihologică (starea de bine) și bunăstarea legată de locul de muncă (stresul

172 profesional, satisfacția profesională) — contează în formarea unor convingeri pedagogice centrate pe copil (Jeon, Kwon și alții, 2018).

Bunăstarea profesională a profesorilor are un impact determinant asupra eficacității lor didactice, care, la rândul său, este asociată cu o mai bună bunăstare psihologică a copiilor, cu eficiența învățării și cu performanța academică. Un factor esențial care contribuie la bunăstare este satisfacția profesională, rezultată din evaluarea propriului loc de muncă ca fiind o modalitate de a atinge sau facilita valorile profesionale.

Bunăstarea profesională a cadrelor didactice este definită ca (Peele & Wolf, 2021):

- evaluarea pozitivă a diferitelor aspecte ale propriului loc de muncă, inclusiv dimensiunile afective, motivaționale, comportamentale, cognitive și psihosomatice;
- este corelată pozitiv cu angajamentul și satisfacția profesorilor față de locul de muncă, trăsăturile psihologice, stima de sine, optimismul și autoeficacitatea în muncă a profesorilor;
- este determinată de încrederea în sine, relația cu colegii și atitudinea pozitivă față de viață și muncă, dar și de percepția lor asupra culturii școlare (Cheung, Chao, & Lau, 2022);
- este considerată a fi reprezentată de sentimente de implicare și interese, plăcere, sens și scop;
- interacțiunea aspectelor individuale, relaționale, de mediu și de muncă, precum și a celor socioculturale și politice. Bunăstarea legată de munca didactică a fost concepută ca o condiție a responsabilității individuale (Cumming & Wong, 2018);
- ansamblu a 5 elemente psihologice (modelul PERMA): emoția pozitivă, implicarea, relațiile, sensul și realizarea.

Hall-Kenyon, Bullough, MacKay și Marshall (2014) apreciază că profesorii cu un sentiment mai ridicat de bunăstare sunt mai predispuși să aibă resursele psihologice necesare pentru a fi atenți la interacțiunile lor cu mediul din clasă și copiii. Bunăstarea profesorilor de educație timpurie legată de locul de muncă este asociată cu motivația de a lucra cu aceștia și niveluri scăzute de stres determinate în mediul educațional, iar satisfacția și stresul profesional ale profesorilor constituie un indicator al convingerii profesorului față de copil.

Participarea la programele de dezvoltare profesională contribuie pozitiv la construcția unei perspective sistemice asupra eficacității profesorului de educație timpurie, prin susținerea dezvoltării competențelor profesionale specifice. Împărtășirea experiențelor și a provocărilor profesionale susține profesorii de educație timpurie în demersul de formare, diminuând dificultățile cu care aceștia se confruntă și sporind astfel bunăstarea la locul de muncă (Guerra, 2024). Pentru ca sistemul de educație timpurie să fie valorizat social și să atingă standardele de calitate, este necesar ca profesorii de educație timpurie să dovedească bunăstare din punct de vedere profesional, psihologic și fizic, iar programele de pregătire inițială și continuă a acestora să includă dimensiuni certe în pregătirea profesorului de educație timpurie pentru a-și construi propria identitate profesională.

Bibliografie

- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009), *Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education*. *Camb. J. Educ.*, 39, 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Cheung, A.C., Chao, G.C., Lau, E. et al. (2022), *Cultivating the Psychological Well-Being of Early-Childhood Education Teachers: the Importance of Quality Work Life*. *Applied Research Quality Life* 17, 1533–1553. <https://doi.org/10.1007/s11482-021-09959-x>,
- Chung, L., Marvin, C.A., & Churchill, S.L. (2005), *Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: Teaching efficacy and parent-teacher relationships*. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(2), 131–142. <https://doi.org/10.1080/1090102050250206>,
- Ciolan, L.E., & Colniceanu, T.M. (2024), *Formarea specialiștilor în educație timpurie*. În: Otilia Clipa (coord.) (2024). *Dezvoltare și leadership în educație timpurie*, București, Trei.
- Clipa, O. (2023), *Educația timpurie — necesitate, politici educaționale și strategii naționale de formare a profesioniștilor*. În Otilia Clipa (coord.) (2023), *Educația timpurie — resurse pentru dezvoltarea practicienilor*, București, Trei.
- Cozolino, L. (2017), *Predarea bazată pe atașament*, București, Trei.
- Cumming, T., & Wong, S. (2018), *Towards a holistic conceptualisation of early childhood educators' work-related well-being*. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(3), 265–281. <https://doi.org/10.1177/1463949118772573>,
- Doğan, Ö., & Erdiller Yatmaz, Z.B. (2016), *The examination of Turkish early childhood education teachers' professional identity*. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1328–1339. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1269763>,
- Duraku, Z., Blakaj, V. (...), Shtylla, H. (2022), *Professional training improves early education teachers' knowledge, skills, motivation, and self-efficacy*. *Frontiers in education*, 7, doi 10.3389/feduc.2022.980254, <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.980254>

- 174 Grant, A.A., Jeon, L., & Buettner, C.K. (2019), *Relating early childhood teachers' working conditions and well-being to their turnover intentions*. *Educational Psychology*, 39(3), 294–312. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543856>
- Guerra, P., Cuadros, O., & Calderón, M. (2024), *Professional well-being in professional learning communities of early childhood teachers*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2443648>,
- Hall-Kenyon, K.M., Bullough, R.V., MacKay, K.L. et al. (2014), *Preschool Teacher Well-Being: A Review of the Literature*. *Early Childhood Educ J* 42, 153–162. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0595-4>,
- Hanno, E.C. (2022), *Nudging Early Educators' Knowledge, Beliefs, and Practices: An Embedded Randomized Controlled Trial of Text Message Supports*. *Early Education and Development*, 34(2), 530–550. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2053476>, <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000771387000001>
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005), *Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy*. <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005>
- Jeon, H.J., Kwon, K.A., Walsh, B., Burnham, M.M., & Choi, Y.J. (2018), *Relations of Early Childhood Education Teachers' Depressive Symptoms, Job-Related Stress, and Professional Motivation to Beliefs About Children and Teaching Practices*. *Early Education and Development*, 30(1), 131–144. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1539822>,
- Martínez-Bello, V.E., Bernabé-Villodre, M., Lahuerta-Contell, S. et al. (2021), *Pedagogical Knowledge of Structured Movement Sessions in the Early Education Curriculum: Perceptions of Teachers and Student Teachers*. *Early Childhood Educ J* 49, 483–492 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01090-0>,
- Morcillo, V., Pinya, C., Ferrer-Ribot, M., & Oliver-Barceló, M. (2025), *Teaching identity in early childhood education: a life story*. *Teacher Development*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13664530.2025.2452644>,
- Olsen, A.K.V., Kjær, I.G.H., & Spieler, K.S. (2024), *Predictors of Professional Identity among Early Childhood Teacher Students*. *Education Sciences*, 14(6), 589. <https://doi.org/10.3390/educsci14060589>,
- Peele, M., & Wolf, S. (2021), *Depressive and anxiety symptoms in early childhood education teachers: Relations to professional well-being and absenteeism*. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 275–283, Doi 10.1016/j.ecresq.2020.11.008. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000631926900023>
- Quennerstedt, A. (2025), *Early childhood education teachers' conceptions of children's rights and the role of early education for children's rights*. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2539215>,
- Rintakorpi, K. (2016), *Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises*. *Early Years*, 36(4), 399–412. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1145628>,
- Robinson-Seisdedos, M.S., Tejada-Fernández, J., & Blanch-Gelabert, S. (2021), *Identity Constituent Factors in the Early Childhood Teacher*. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 14, 1–24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.fcim>

- Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2011), *Professional identity development: A review of the higher education literature*. *Stud. High. Educ.*, 37, 365–384. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000303414700007>
- Valle-Flórez, R.E., Colmenero-Ruiz, M. J., Jurado-de-los-Santos, P., & García-Martín, S. (2024), *Early Childhood Education Teachers: Perceptions about Their Preservice Training*. *Education Sciences*, 14(7), 732. <https://doi.org/10.3390/educsci14070732>,
- Walker, T.D. (2018), *Să predăm ca în Finlanda: 33 de strategii simple pentru lecții pline de bună-dispoziție*, București, Trei.
- Yi Yang, & Nirmala Rao, (2023), *The status, pathways and discourses of professionalism for early childhood education teachers in Chinese policies*, *International Journal of Educational Development*, 99, 102760, ISSN 0738-0593. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102760>

Relația dintre stresul profesional, autoeficacitatea personală și rețelele de sprijin social în educația timpurie

Drd. Marina Roxana Crețu, prof. univ. dr. Rodica Gabriela Enache
(Universitatea „Ovidius” din Constanța)

Studiul de față investighează relația dintre stresul profesional, autoeficacitatea personală și rețelele de sprijin social în contextul educației timpurii, plecând de la premisa că aceste trei dimensiuni interacționează dinamic și determină calitatea practicii pedagogice și eficiența didactică a educatorilor. Pornind de la definirea stresului profesional și teoria social-cognitivă a autoeficacității, cercetarea își propune să clarifice în ce măsură percepțiile de eficacitate individuală mediate de experiențele de succes și de feedbackul social pot atenua efectele cerințelor ocupaționale, precum și felul în care tipurile și calitatea rețelelor de sprijin (colegial, managerial, familial, comunitar) funcționează ca factori tampon sau de amplificare pentru stresul perceput.

Relevanța temei este dublă: pe de o parte, cadrele din învățământul preșcolar se confruntă cu solicitări specifice — intensitate relațională, responsabilitate pentru securitatea copiilor, varietate de nevoi de dezvoltare — care le cresc expunerea la stres, iar pe de altă parte, intervențiile vizând creșterea autoeficacității (prin practică deliberată, mentorat, *coaching*) și consolidarea rețelelor de sprijin pot genera câștiguri semnificative în calitatea interacțiunilor și în prevenirea epuizării.

Printr-o abordare integrativă, teoretică și aplicată, studiul urmărește: (1) identificarea mecanismelor prin care autoeficacitatea mediază sau modelează relația cerințe–stres; (2) evaluarea rolului diferitelor tipuri de sprijin social în reducerea impactului stresorilor; și (3) formularea de recomandări pentru politici de formare și practici instituționale care să susțină performanța profesională în educația timpurie.

Managementul carierei în sistemul educațional și stresul profesional la cadrele didactice sunt două dimensiuni interconectate ale vieții profesionale, fiecare influențând evoluția și bunăstarea celeilalte. Managementul carierei în educație este un proces complex și multidimensional, determinat de factori precum investițiile în formarea profesională continuă, sprijinul instituțional, satisfacția profesională, echilibrul între viața personală și cea profesională și integrarea noilor tehnologii. O abordare holistică și adaptabilă, care să reflecte schimbările din sistemul educațional și din societate, este esențială pentru succesul profesional pe termen lung al cadrelor didactice.

Stresul profesional la profesori rezultă din interacțiunea dintre cerințele specifice activității didactice și resursele personale și organizaționale percepute ca disponibile pentru a le face față. Acest fenomen are o natură dublă: poate fi înțeles atât ca răspuns emoțional și fiziologic la presiuni profesionale, cât și ca un proces cognitiv în care cadrele didactice evaluează și interpretează solicitările în raport cu competențele și resursele proprii (Bakker & Demerouti, 2017; Day & Gu, 2014). Această dublă perspectivă explică variațiile manifestărilor stresului, de la reacții acute (tensiune, iritabilitate, tulburări de somn), la efecte cronice (epuizare emoțională, scăderea autoeficacității, *burnout*).

Cadrul teoretic *Job Demands–Resources (JD-R)* oferă o bază solidă pentru înțelegerea modului în care cerințele ocupaționale — fie ele planificare și evaluare continuă, gestionarea comportamentelor elevilor, relaționarea cu părinții, sarcini administrative, adaptarea la reforme curriculare sau integrarea tehnologiei — solicită eforturi psihologice și fizice susținute. În același timp, resursele (sprijin social, autonomie profesională, feedback constructiv, oportunități de dezvoltare) mediază impactul acestor cerințe asupra sănătății mintale și performanței; deficitul resurselor — timp insuficient, personal auxiliar, suport managerial, formare — face ca cerințele să devină stresogene și să provoace consecințe negative pe termen lung (Bakker & Demerouti, 2017).

O componentă esențială a definiției stresului profesional este dimensiunea subiectivă: percepția discrepanței dintre cerințe și resurse determină intensitatea și tipul reacțiilor stresive. Astfel, doi profesori în aceleași condiții instituționale pot raporta niveluri diferite de stres în funcție de experiența profesională, competențele pedagogice, strategiile de *coping* și resursele familiale sau sociale (Day & Gu, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

178 Identitatea profesională și sensul muncii acționează drept factori protecțivi: profesorii care resimt un scop clar și recunoaștere socială prezintă o reziliență mai mare în fața cerințelor.

Stresul profesional se manifestă pe axe temporale distincte: ca reacție acută la evenimente episodice (conflicte cu părinți, incidente în clasă, termene-limită) sau ca stare cronică cauzată de expunerea prelungită la cerințe disproporționate față de resurse (supraîncărcare administrativă, salarizare neadecvată, raport elev–profesor inadecvat). Stresul cronic este frecvent asociat cu *burnout* — extenuare emoțională, depersonalizare și scăderea realizării profesionale — cu efecte asupra sănătății mintale (anxietate, depresie), fizice (oboseală, probleme somatice) și organizaționale (absenteism, intenția de a părăsi profesia) (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Collie, Shapka & Perry, 2012).

Trebuie integrate, de asemenea, dimensiunile contextuale și socio-politice în definirea stresului profesional: reformele educaționale, presiunea pentru performanță, standardele de evaluare externă și politicile de finanțare modelează mediul de practică și pot amplifica sau tempera factorii stresori (OECD, 2020). Evenimente exogene, precum pandemia COVID-19, au arătat cât de rapid pot crește nivelurile de stres atunci când contextul de lucru se schimbă subit (trecerea la predare online, incertitudinea privind sănătatea, creșterea sarcinilor familiale), impunând intervenții la nivel sistemic și individual (Kim & Asbury, 2020; MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2020).

Perspectiva biologică și fiziologică completează această imagine: stresul este o reacție normală a organismului la solicitări, manifestată prin modificări fiziologice (ritm cardiac, tensiune arterială, ritm respirator, nivel de glucoză) care mobilizează resurse pentru adaptare. Totuși, stresul prelungit poate genera suferință psihologică și reduce capacitatea de a funcționa eficient în rolurile profesionale (Nathan, 2002). Definițiile care abordează natura ambivalentă a răspunsului la stres subliniază că reacțiile pot fi atât adaptive, cât și disfuncționale, în funcție de durată și intensitate (Kobasa, 1982; Pargman, 2006).

Literatura indică o serie de cauze care amplifică stresul în mediul academic: adaptarea continuă la politici și strategii educaționale, tensiuni în relațiile interpersonale, resurse financiare insuficiente, clase supraaglomerate, infrastructură deficitară și lipsa materialelor didactice moderne. Așteptările ridicate ale părinților și societății, orientate către rezultate școlare excepționale pot suplimenta această presiune și pot face eforturile profesorilor copleșitoare, afectând eficiența predării și calitatea relațiilor cu elevii (Ross, Neibling & Heckert, 1999).

Consecințele stresului cronic asupra calității predării și asupra sistemului educațional sunt severe: profesorii stresați devin mai puțin empatici, mai puțin creativi și mai puțin conectați cu elevii, ceea ce diminuează motivația și performanța elevilor și creează un ciclu vicios al scăderii rezultatelor. Pe termen lung, mediile de lucru stresante favorizează abandonul profesional, afectând stabilitatea și calitatea forței de muncă didactice și având consecințe profunde asupra sistemului educațional.

În concluzie, pentru a defini și aborda eficient stresul profesional al cadrelor didactice, este necesară o perspectivă integrată: stresul trebuie privit ca un fenomen psihofiziologic și cognitiv determinat de discrepanța percepută între cerințele profesionale și resursele disponibile, influențat de factori individuali, organizaționali și socio-politici. Intervențiile trebuie să vizeze atât sporirea resurselor instituționale (sprijin managerial, dezvoltare profesională, politici de lucru sustenabile), cât și consolidarea resurselor individuale (competențe de *coping*, reglare emoțională, suport social) pentru a proteja sănătatea și performanța cadrelor didactice.

Autoeficacitatea profesională în context educațional

Autoeficacitatea profesională — înțelesă ca fiind cumulul convingerilor pe care le au profesioniștii despre propria capacitate de a planifica, iniția și susține acțiuni eficiente în exercitarea rolurilor lor — reprezintă un construct central pentru înțelegerea calității practicii în educația timpurie. Conceptualizat de Albert Bandura în cadrul teoriei socialcognitive, constructul oferă o cheie pentru explicarea modului în care cadrele didactice aleg strategii pedagogice, își gestionează eforturile în fața provocărilor și își reglează stările emoționale în contexte profesionale solicitante. Într-un domeniu în care relațiile interpersonale, responsabilitatea pentru securitatea copiilor și sensibilitatea dezvoltării timpurii sunt fundamentale, autoeficacitatea profesională produce efecte directe și indirecte asupra calității interacțiunilor, asupra mediului de învățare și, în ultimă instanță, asupra dezvoltării copilului.

A. Bandura (1997) definește autoeficacitatea ca fiind „credința în propria capacitate de a organiza și a executa acțiunile necesare pentru a produce anumite realizări”. Această definiție subliniază trei trăsături esențiale: specificitatea situațională (autoeficacitatea este legată de anumite sarcini), dinamismul (variază în timp) și funcția ei regulatorie (influențează motivația, emoțiile și comportamentul). Conceptul se deosebește de stima de sine sau de autoconceptul profesional, fiind centrat pe judecăți privind competența pentru acțiuni concrete, nu pe o apreciere globală a valorii

180 personale. Bandura identifică patru surse principale ale autoeficacității: experiențele directe de succes (*mastery experiences*), modelarea socială (*vicarious experiences*), persuasiunea socială (*social persuasion*) și stările fiziologice și afective (Bandura, 2006). În educație, acestea traduc, concret, posibilitatea ca un educator să acumuleze succese în gestionarea grupului, să învețe din practica colegilor, să primească feedback realist (din partea mentorilor sau managerilor) și să-și gestioneze stresul și epuizarea astfel încât acestea să nu fie interpretate ca probe ale incompetenței.

Teoria socialcognitivă asigură și mecanismul prin care autoeficacitatea influențează comportamentul: convingerile de eficacitate determină selecția obiectivelor, nivelul de efort investit, persistența în fața obstacolelor și strategiile de autoreglare a învățării. În educația timpurie, aceste procese se concretizează în decizii precum adoptarea unor rutine structurate, implementarea intervențiilor de reglare emoțională, implicarea în activități de comunicare cu familiile și inovarea curriculară pentru stimulare timpurie.

Educația timpurie se desfășoară într-un cadru particular: copii cu nevoi de dezvoltare foarte variate, activități centrate pe joc, interacțiuni intensive față în față și necesitatea unei atenții permanente la securitate și reglementare emoțională. Prin urmare, autoeficacitatea în acest domeniu capătă accente care o diferențiază de autoeficacitatea profesorilor din învățământul primar sau secundar. Mai întâi, componentele relaționale sunt esențiale. Educația timpurie implică reglare emoțională, stabilirea atașamentului securizant, susținerea autoreglării copilului și sensibilitate la semnalele nonverbale; credința unui educator că este capabil să răspundă adecvat acestor nevoi este un element central al autoeficacității profesionale (Pianta & Hamre, 2009). În al doilea rând, competențele observației și evaluării informale sunt fundamentale: educatorii trebuie să interpreteze și să răspundă la semne subtile ale dezvoltării (de exemplu, dezvoltarea limbajului sau a jocului simbolic), iar încrederea în capacitatea proprie de a realiza aceste observații influențează deciziile pedagogice. În al treilea rând, planificarea activităților ludice și integrarea pedagogiei jocului ca vehicul de învățare necesită o combinație de cunoștințe teoretice și priceperi practice; autoeficacitatea în acest domeniu reflectă încrederea că aceste activități pot genera rezultate dintre cele mai pozitive. Aceste trășături determină o dimensionalitate specifică: autoeficacitatea pentru gestionarea grupului, pentru susținerea dezvoltării socioemoționale, pentru stimularea limbajului, pentru colaborarea cu familia și pentru utilizarea strategiilor de evaluare informală. Un educator poate avea autoeficacitate ridicată într-una dintre aceste dimensiuni și scăzută în alta; această specificitate are implicații pentru diagnoză și intervenție.

Formarea autoeficacității implică acțiuni deliberate pe plan individual și organizațional. Din perspectiva surselor banduriene, intervențiile eficiente includ: a) crearea de experiențe de *mastery*: practicile care permit succesiuni repetate — de exemplu, abordări graduale pentru gestionarea comportamentului, proiecte mici de intervenție cu obiective clare și măsurabile — furnizează dovezi concrete despre competență și sporesc încrederea profesională (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993); b) modelarea și mentoratul: observarea practicienilor experimentați, îndeosebi în situații complexe (crize emoționale, interacțiuni cu familii vulnerabile), oferă repere concrete pentru acțiune. Mentoratul structurat, cu feedback calibrat, ajută la transferul practicilor eficiente și reduce anxietatea în rândul cadrelor didactice la început de carieră (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009); c) feedbackul calibrat și persuasiunea credibilă: aprecierile manageriale sau colegiale au efect doar dacă sunt percepute ca autentice și înrădăcinate în realizări observabile. Feedbackul care oferă sugestii concrete de îmbunătățire și recunoaște progresele susține consolidarea autoeficacității (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998); d) managementul stărilor fiziologice și emoționale: programe care vizează reglarea emoțională, tehnici de *mindfulness*, strategii de autoîngrijire și politici organizaționale care reduc supraîncărcarea pot diminua semnalele somatice interpretate ca indicii de ineficiență (Jennings & Greenberg, 2009).

Suportul social perceput și relația cadru didactic — părinți

Suportul social este un concept fundamental în psihologie, educație, sociologie și științele sănătății, referindu-se la diversele moduri în care relațiile sociale pot oferi asistență, confort și resurse persoanelor care au nevoie. Recunoscut ca un factor determinant al sănătății mintale și fizice, suportul social influențează bunăstarea prin diversele sale funcții și forme. Această secțiune explorează definițiile, tipurile și funcțiile principale ale suportului social, susținute de cercetări și referințe relevante.

Suportul social este definit în general ca percepția sau realitatea faptului că o persoană este îngrijită, beneficiază de asistență din partea altor persoane și face parte dintr-o rețea socială de suport (Cobb, 1976). Acesta reflectă atât disponibilitatea suportului, cât și aprecierea acestuia de către individ. Astfel, suportul social cuprinde nu numai ajutorul efectiv primit, ci și percepția de a fi susținut, care poate fi la fel de benefică (Cohen *et al.*, 2000).

1. *Suportul emoțional*: implică empatie, grijă și încurajare, ajutând elevii să facă față stresului academic și provocărilor personale. Interacțiunile pozitive cu profesorii și colegii contribuie la sentimentul de apartenență și valoare de sine.
2. *Suportul instrumental*: se referă la ajutor concret, precum meditații, materiale sau asistență pentru teme, influențând direct capacitatea elevilor de a avea succes academic (Wang *et al.*, 2012).
3. *Suportul informațional*: include ghidaj, sfaturi sau feedback care ajută elevii să înțeleagă concepte dificile sau să-și aleagă traseul academic (Bryan & Simmons, 2014).

Cercetările de specialitate din spectrul educațional arată că suportul social corelează cu performanțe academice mai bune și motivație crescută. De exemplu, elevii care percep un nivel mai ridicat de suport din partea profesorilor și colegilor obțin note mai bune, sunt mai implicați și mai perseverenți (Juvonen *et al.*, 2011). Relațiile apropiate între colegi pot crea un tampon în fața stresului și adversităților, promovând reziliența și o mentalitate de creștere.

În mediile educaționale, suportul social acționează ca un factor protector împotriva problemelor de sănătate mintală, precum anxietatea și depresia. Elevii care simt că sunt conectați social se simt mai apreciați și mai puțin izolați, ceea ce le sporește reziliența psihologică (Holt-Lunstad *et al.*, 2010). Școlile care promovează interacțiuni suportive contribuie la crearea unui climat sigur și incluziv, esențial pentru bunăstarea emoțională a elevilor.

Practicile educaționale incluzive se bazează foarte mult pe mecanisme de suport social. Aceasta promovează diversitatea, echitatea și incluziunea prin încurajarea relațiilor pozitive între colegi și reducerea discriminării (Constantino *et al.*, 2016). Strategiile de suport, precum programele de mentorat între colegi și învățarea colaborativă, stimulează sentimentul de comunitate și acceptare.

Utilizarea eficientă a suportului social în mediul educațional necesită politici și practici intenționate. Profesorii ar trebui să cultive relații de suport prin comunicare empatică, feedback constructiv și gestionarea incluzivă a clasei. Școlile pot implementa programe de mentorat, inițiative pentru implicarea părinților și grupuri de suport între colegi pentru a întări rețeaua de suport (Cohen *et al.* 2000). De asemenea, formarea cadrelor didactice pentru recunoașterea și răspunsul adecvat la nevoile sociale și emoționale ale elevilor este extrem de importantă.

Autoeficacitatea, stresul profesional și rețelele de sprijin: o relație triadică

Interrelația dintre autoeficacitate, stres profesional și suport social este complexă și bidirecțională. *Teoriile Job Demands–Resources (JDR)* arată că stresul rezultă din dezechilibrul dintre cerințele ocupaționale și resursele disponibile; autoeficacitatea funcționează atât ca mediator (influențând modul în care resursele sunt folosite), cât și ca moderator (reducând impactul cerințelor asupra stresului perceput) (Bakker & Demerouti, 2017). Cadrele empirice arată că educatorii cu autoeficacitate ridicată percep cerințele drept provocări gestionabile, adoptă strategii *problem-focused* și persistă mai mult în fața obstacolelor, ceea ce reduce riscul *burnout*. În schimb, stresul cronic poate eroda experiențele de succes și poate scădea autoeficacitatea, într-un ciclu vicios care conduce la epuizare emoțională (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Rețelele de sprijin — colegial, managerial, familial și comunitar — au rolurile clasice de suport instrumental, informațional, emoțional și normativ. Ele facilitează accesul la resurse, oferă modele vicariante, asigură feedback și reduc „costurile” psihologice ale provocărilor profesionale. Studiile arată un efect tampon al sprijinului social: în contexte cu sprijin puternic, reacțiile fiziologice și subiective la stres sunt diminuate, iar educatorii raportează niveluri mai scăzute de anxietate și epuizare (Cohen & Wills, 1985).

În practică, combinația dintre oportunități de *mastery* (prin training și practică), mentorat de calitate și politici organizaționale care reduc cerințele disproporționate este cea mai eficientă pentru sporirea autoeficacității și reducerea stresului. Intervențiile care se concentrează doar pe „reziliența” individuală, fără a remedia cauzele structurale ale stresului (supraîncărcare administrativă, lipsă de personal, condiții materiale), au efecte limitate și pot produce inechități.

Metaanalize și studii experimentale recente indică faptul că intervențiile combinate — traininguri practice + *coaching insitu* + mentorat continuu — produc cele mai consistente creșteri ale competențelor pedagogice și ale autoeficacității. *Coachingul* contextualizat, care oferă feedback imediat și oportunități repetate de practică, are efecte mai mari decât trainingurile izolate în format workshop (Hammond, & Richardson, 2009). În educația timpurie, exemple de intervenții eficiente includ: programe care instruiesc educatorii în tehnici specifice de reglare a comportamentului și apoi oferă *coaching* în clasă pentru implementare; intervenții care combină observarea modelelor de bune practici (videomodelare) cu sesiuni de reflecție și

practică ghidată; și comunități profesionale de învățare care normalizează schimbul de practici și furnizează persuasiune socială credibilă. Impactul acestor intervenții se măsoară nu doar prin creșterea autoeficacității, ci și prin îmbunătățirea calității interacțiunilor și progresul în indicatori de dezvoltare a copiilor (limbaj, autoreglare) (Pianta, Barnett, Justice & Sheridan, 2012). Totuși, eficacitatea intervențiilor depinde de acceptabilitate, resurse și adaptarea culturală. Implementările de succes includ componenta managerială (timp alocat *coaching*-ului, recompensare a participării, reducerea altor sarcini), fără de care schimbările comportamentale sunt dificil de susținut.

Considerații finale și perspective aplicative

Deși suportul social aduce beneficii, există bariere precum stigmatizarea socială, diferențele culturale și lipsa de conștientizare, care pot limita eficacitatea sa (Crosnoe & Elder, 2004). Este esențial să se dezvolte strategii de suport sensibile la diversitate, care să recunoască și să valorifice experiențele diverse ale elevilor. Pentru a maximiza beneficiile suportului social în mediul educațional, este esențial să se dezvolte strategii complete care să promoveze relații de suport între elevi, profesori și familii. Școlile ar trebui să implementeze programe de training pentru profesori, pentru a recunoaște și răspunde eficient nevoilor sociale și emoționale ale elevilor. În plus, promovarea programelor de mentorat între colegi, inițiative de implicare a familiei și parteneriate cu comunitatea pot consolida rețeaua de suport din jurul elevilor.

De asemenea, politicile educaționale ar trebui să pună accent pe crearea unui climat incluziv, care să respecte diversitatea și să trateze diferențele culturale. Construirea unui climat școlar care valorizează bunătatea, empatia și cooperarea poate stimula coeziunea socială și bunăstarea elevilor.

Importanța suportului social perceput în relația cadru didactic — părinți este edificatoare. O relație pozitivă, bazată pe sprijin reciproc, influențează în mod direct implicarea părinților în viața școlii și în susținerea procesului educațional. Conform cercetărilor lui Epstein (2011) colaborarea eficientă între familie și școală determină creșterea performanței școlare, îmbunătățirea comportamentului și dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor. Percepția de sprijin sporește sentimentul de apartenență și încredere între părinți și cadrele didactice, reducând conflictele și sporind satisfacția în colaborare. Mai mult, suportul social perceput facilitează gestionarea problemelor legate de comportament, dificultăți de învățare sau adaptare socială, reducând nivelul de stres și anxietate atât

pentru părinți, cât și pentru profesori (Goodall, 2010). În situații de criză, această percepție de sprijin devine un factor protectiv pentru bunăstarea emoțională a tuturor actorilor implicați.

Sprijinul social reprezintă o resursă esențială în menținerea sănătății mintale, a echilibrului emoțional și a sentimentului de apartenență al cadrelor didactice din învățământul preșcolar. Într-un context educațional marcat de cerințe multiple, schimbări curriculare și presiuni sociale, **rețelele de sprijin** — fie ele formale (colegiale, manageriale, instituționale) sau informale (familiale și comunitare) — devin determinanți direcți ai **bunăstării profesionale** și ai **prevenției epuizării**.

Din perspectivă aplicativă, se conturează câteva direcții de acțiune relevante:

1. **Promovarea unui climat organizațional suportiv**, bazat pe colaborare, încredere și feedback constructiv. Echipele manageriale au responsabilitatea de a încuraja comunicarea deschisă, împărtășirea experiențelor și valorizarea eforturilor educatorilor, prin mecanisme de mentorat, grupuri de reflecție profesională sau sesiuni de formare.
2. **Consolidarea rețelelor de sprijin colegial**, prin rutine simple — întâlniri periodice, partajarea strategiilor didactice și a soluțiilor la situațiile stresante, recunoașterea publică a reușitelor profesionale — care întăresc sentimentul de competență și de eficacitate personală.
3. **Implicarea activă a familiilor și a comunității** în susținerea procesului educațional, prin relații de parteneriat pozitive și prin comunicare constantă, empatică și echilibrată între părinți și cadrele didactice.
4. **Sprijinul managerial și instituțional** trebuie să depășească nivelul formal al evaluării și să includă măsuri concrete de reducere a poverii administrative, asigurarea resurselor materiale și psihologice, precum și facilitarea accesului la formare continuă în domeniul gestionării stresului și al autoreglării emoționale.
5. **Promovarea autorefecției și a grijii de sine**, ca dimensiuni ale profesionalismului educațional. Practicile de autoîngrijire, respirația conștientă, jurnalul de recunoștință sau pauzele de reechilibrare emoțională pot fi integrate în rutina zilnică, fără a necesita resurse suplimentare.

Concluzii

Concluziile studiului indică în mod clar că autoeficacitatea profesională și rețelele de sprijin social joacă roluri complementare și esențiale în

186 reducerea efectelor negative ale stresului profesional în educația timpurie. Educatorii care își percep competența ca fiind ridicată abordează cerințele profesionale ca fiind provocări gestionabile, folosesc strategii active de *coping* și manifestă o reziliență mai mare în fața epuizării, în timp ce sprijinul colegial, managerial, familial și comunitar oferă resurse instrumentale, informaționale și emoționale care diminuează impactul stresorilor și facilitează recuperarea.

Relația dintre aceste dimensiuni este dinamică și bidirecțională: stresul cronic poate eroda experiențele de succes și astfel reduce autoeficacitatea, declanșând un ciclu vicios către *burnout*, pe când intervențiile care cresc autoeficacitatea și întăresc rețelele de sprijin pot preveni sau inversa acest proces. Eficacitatea intervențiilor este superioară atunci când acestea combină formarea practică, mentoratul sau *coaching*-ul in situ cu schimbări organizaționale care reduc povara administrativă; abordările strict individuale, axate doar pe „reziliență”, au efecte limitate dacă nu sunt însoțite de remedieri ale cauzelor structurale ale stresului.

Prin urmare, pentru a proteja sănătatea profesională a educatorilor și pentru a susține calitatea interacțiunilor cu copiii, este necesară promovarea unui climat instituțional suportiv, alocarea unor resurse materiale și psihologice adecvate, integrarea timpului și mecanismelor pentru *coaching* și reflecție profesională, precum și implicarea activă a familiilor și a comunității.

Bibliografie

- Bakker, A.B., & Demerouti, E. (2017), *Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward*. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakker, A.B., & Demerouti, E. (2017), *Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward*. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285.
- Bandura, A. (1997), *Selfefficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman, p. 3.
- Bandura, A. (2006), *Guide for constructing selfefficacy scales*. In F. Pajares & T. Urdan (eds.), *Selfefficacy beliefs of adolescents*, pp. 307–337, Greenwich, CT, Information Age Publishing.
- Bryan, J., & Simmons, D. (2014), *Informational support in educational contexts: Strategies for enhancing students' learning experiences*. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 731–744.
- Cobb, S. (1976), *Social support as a moderator of life stress*. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300–314.
- Cohen, J., McKay, G., & Sanders, A. (2000), *The role of social support in adolescents' academic success*. *Child Development*, 71(3), 693–708.
- Cohen, S., & Wills, T.A. (1985), *Stress, social support, and the buffering hypothesis*. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>

- Cohen, S., & Wills, T.A. (1985), *Stress, social support, and the buffering hypothesis*. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357.
- Collie, R.J., Shapka, J.D., & Perry, N.E. (2012), *Predictors of teacher stress and job satisfaction across time: Examining the role of support*. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 489–499. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.001>
- Constantino, R.E., Meyer, M.J., & Dooley, M.D. (2016), *Social support and inclusive education: Fostering positive peer interactions*. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 829–845.
- Crosnoe, R., & Elder, G.H., Jr. (2004), *Family dynamics, supportive relationships, and educational resilience during adolescence*. *Journal of Family Issues*, 25(5), 571–602. <https://doi.org/10.1177/0192513X03258307>
- Darling Hammond, L., & Richardson, N. (2009), *Teacher learning: What matters?* *Educational Leadership*, 66(5), 46–53.
- Day, C., & Gu, Q. (2014), *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*, Routledge.
- Epstein, J.L. (2011), *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, Routledge.
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T., & TeschRömer, C. (1993), *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance*. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009), *Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't*. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.
- Jennings, P.A., & Greenberg, M.T. (2009), *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Juvonen, J., Hoops, S., & Espinoza, G. (2011), *Social support and academic achievement among middle school students*. *Developmental Psychology*, 47(5), 1476–1492.
- Kim, L.E., & Asbury, K. (2020), 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062–1083. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984), *Stress, appraisal, and coping*, Springer Publishing Company.
- MacIntyre, P.D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020), *Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions*. *System*, 94, Article 102352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001), *Job burnout*. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001), *Job burnout*. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Nathan, P.E. (2002), *The psychology of occupational stress*, Routledge.
- OECD (2020), *Strengthening online teaching and learning in higher education during the COVID-19 crisis: Policy brief*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/education/Strengthening-online-teaching-and-learning-in-higher-education-during-the-COVID-19-crisis.pdf>

- 188 Pianta, R.C., & Hamre, B.K. (2009), *Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity*. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119.
- Pianta, R.C., Barnett, W.S., Justice, L., & Sheridan, S. (2012), *Handbook of early childhood education*, New York, Guilford Press.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2017), *Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion*. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2001), *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2001), *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998), *Teacher efficacy: Its meaning and measure*. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Wang, M., Haertel, E., & Walberg, H.J. (2012), *Emotional support and academic achievement: The mediating role of motivation*. *Educational Psychologist*, 47(4), 212–229.
- Wang, M., Haertel, E., & Walberg, H.J. (2012), *Emotional support and academic achievement: The mediating role of motivation*. *Educational Psychologist*, 47(4), 212–229.
- Zimmerman, B.J. (2006), *Development and adaptation of expertise: The role of self-regulatory processes and beliefs*. In K. A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich, & R.R. Hoffman (eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, pp. 705–722, Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.039>

Practicianul reflexiv în educația timpurie

Drd. Paul Lungeanu
(Universitatea din București)

În calitate de educatori (sau viitori educatori), ne dorim întotdeauna ce e mai bun pentru copiii cu care lucrăm, pe care îi îngrijim și cărora le oferim un spațiu sigur — un mediu în care să se simtă iubiți și sprijiniți. Suntem martori și însoțitori ai creșterii lor, construindu-le pas cu pas drumul către învățare. De aceea, suntem permanent în căutare de noi metode pedagogice, de strategii și practici care să răspundă nevoilor lor (individualizarea învățării), astfel încât perioada antepreșcolară și preșcolară să îi pregătească temeinic pentru pasul următor. Dorim ca „puii de om”, purtați pe aripile cunoașterii, să facă o tranziție lină și firească spre școală, iar perioada de educație timpurie și fie contextul în care sunt liberi să ia propriile decizii, să își aleagă activitățile în care se implică, iar relația cu adulții să fie bazată pe dialog și încredere (copilul fiind tratat ca o persoană, nu ca o persoană în devenire — în acord cu viziunea daneză). În acest sens, capitolul nostru dorim să fie o hartă cu repere pedagogice privind practicianului reflexiv în educația timpurie.

În contextul mediilor educaționale contemporane ale secolului al XXI-lea, caracterizate prin dinamism și complexitate, în care predarea se desfășoară atât în mod sincron, cât și asincron, rolul profesorului a suferit o transformare profundă și multidimensională. Acesta a evoluat din simplu furnizor de cunoștințe într-un agent complex al procesului educațional, asumând roluri multiple și interconectate: mediator social, facilitând interacțiunile și coeziunea grupului; susținător, oferind sprijin emoțional și motivațional elevilor; și facilitator al învățării, ghidând procesele cognitive și metacognitive ale acestora. Paralel cu aceste funcții, profesorul trebuie să acționeze ca practician reflexiv, implicat în evaluarea și adaptarea continuă a propriilor practici pedagogice în vederea optimizării rezultatelor educaționale și adaptării la nevoile variate ale elevilor (Vîgotski, 1978; Knowles, 1980; Larrivee, 2000). Această evoluție indică necesitatea promovării unei practici pedagogice reflexive, incluzive și centrate pe copil, care să fie profund ancorată în contextul social al procesului educațional

190 și orientată către dezvoltarea integrată a sinelui, curriculumului și copilului. O astfel de abordare implică o reconsiderare continuă a conținuturilor, metodelor și scopurilor educației, în scopul creării unui cadru de învățare dinamic și colaborativ.

Pedagogia centrată pe copil este caracterizată prin faptul că educatorul merge „în spate” sau „alături de” copil și îi urmează pașii. Educatorul lasă copilul să își definească scopurile, direcția și parcursul sau face acest lucru împreună cu el, adică:

- copilul are multiple opțiuni de a acționa și de a se exprima într-o situație dată;
- copilul are posibilitatea de a se angaja în joc, activități creative și fizice;
- copilul însuși stabilește ordinea acțiunilor sale;
- educatorul respectă interesele proprii ale copilului;
- relația dintre copil și adult este caracterizată prin dialog (Hygum, 2018).

Reflexivitatea — delimitări conceptuale

Reflecția este, pe scurt, un proces deliberat și constant prin care identificăm și verificăm corectitudinea și validitatea ipotezelor noastre didactice. Orice educator dedicat își propune să aducă o schimbare pozitivă în lume. Cel puțin, ne dorim ca elevii să fie, în urma activităților noastre, mai curioși, mai inteligenți, mai bine informați și mai pricepuți decât înainte de a-i învăța. Astfel, fie în mod pozitiv, fie negativ, lumea nu rămâne niciodată neschimbată după procesul de predare.

Stephen D. Brookfield (2017) conceptualizează reflexivitatea critică ca un proces deliberat și continuu prin care educatorii își examinează și contestă propriile presupuneri, valori și practici pedagogice, în contextul relațiilor de putere și al structurilor sociale care modelează experiența educațională. Această abordare subliniază faptul că mulți dintre factorii care influențează procesul didactic sunt adesea implicați implicit și pot susține, fără intenție, inegalități sau practici opresive. Brookfield argumentează că pentru a deveni un educator reflexiv critic, este necesar să folosim patru lentile complementare: (1) propria experiență și practică, (2) feedbackul elevilor/copiilor, (3) dialogul cu partenerii colegi și (4) literatura teoretică, pentru a înțelege în profunzime și din mai multe perspective impactul acțiunilor noastre pedagogice.

Reflecția este o călătorie de învățare, de devenire a unui practician reflexiv, adică o persoană care reflectează clipă de clipă. Este un proces

de învățare prin experiențele cotidiene, care ne conduce spre realizarea propriei viziuni despre o practică ideală, transformată în realitate trăită. Este un proces reflexiv de autoinvestigare și transformare a ființei și a devenirii în practicianul care îți dorești să fii (Johns, 2017). Prin autoinvestigare, putem învăța să participăm mai mult la propriile vieți, pur și simplu ascultând „mai atent și având încredere în ceea ce auzim — mesajele din propriul nostru corp, minte și propriile noastre sentimente” (Kabat-Zinn 1994, p. 192).

Practica reflexivă este mai mult decât o simplă practică atentă sau deliberativă. Este acel tip de practică ce urmărește să problematizeze diverse situații din sfera performanței profesionale, astfel încât acestea să devină contexte potențiale de învățare, permițând practicienilor să continue să învețe, să evolueze și să se dezvolte în și prin practică (Jarvis, 1992:174–181). Jarvis ilustrează această perspectivă și susține ideea că practica reflexivă poate conduce la învățare. Așadar, reflecția are întotdeauna un scop — acela de a ne conduce spre o viață mai reflexivă, mai eficientă și mai satisfăcătoare. Cuvintele reflecție și practică reflexivă sunt adesea folosite superficial, ca și cum reflecția ar fi cel mai firesc lucru din lume, care nu necesită abilități sau ghidaj. Descrierea reflecției: *„...conștientizarea de sine, fie în timpul unei experiențe, fie după aceasta, ca și cum ar fi o oglindă în care practicianul se poate privi și concentra asupra sinelui, în contextul unei anumite experiențe, pentru a confrunta, înțelege și a merge spre rezolvarea contradicției dintre propria viziune și practica reală...”* (Johns, 2017, p. 24).

Reflecția asupra experienței. Practica reflexivă variază de la a reflecta până la a fi reflexiv. A reflecta reprezintă o abordare epistemologică, ca și cum reflecția ar fi un instrument sau un dispozitiv. Și într-adevăr, într-o anumită măsură, așa este. Cu toate acestea, reflecția este mult mai mult decât atât. A fi reflexiv reflectă o abordare ontologică. Este vorba despre cine sunt mai degrabă decât despre ce fac. În mod obișnuit, reflecția este asociată cu examinarea retrospectivă a unei experiențe. Numeroase teorii despre reflecție se fundamentează pe această înțelegere — reflectarea asupra unei situații trecute pentru a-i înțelege mai bine semnificațiile. Totuși, conceptul de „experiență” este dificil de delimitat: când începe și când se sfârșește o experiență? Nu este oare întreaga viață o succesiune continuă de experiențe? Chiar și anticiparea unui eveniment viitor poate fi considerată o experiență în sine. În acest sens, Johns (2017) propune o definire extinsă a experienței ca fiind orice formă de gândire, simțire sau acțiune — de la fiecare respirație, la fiecare idee. Schön (1983, 1987) a făcut distincția între reflecția asupra acțiunii (*reflection-on-action*) și reflecția în acțiune (*reflection-in-action*), adică o modalitate de a gândi despre o situație

192 în timp ce ești implicat în ea, cu scopul de a reformula și de a rezolva o întrerupere sau un obstacol în desfășurarea fluentă a experienței.

Reflecția asupra acțiunii privește înapoi: cât de bine a decurs lecția/activitatea și ce presupuneri (modele mentale) au influențat deciziile didactice. **Reflecția în acțiune** apare în timpul lecției/activității, când se ivesc întrebări neașteptate sau dificultăți, și presupune ajustarea imediată a explicațiilor pentru a sprijini învățarea elevilor/copiilor. **Reflecția despre acțiune** integrează trecutul, prezentul și viitorul, evaluând consecințele strategiilor aplicate și deschizând calea către noi metode educaționale prin examinarea normelor și presupunerilor care ghidează practica didactică.

Dezvoltarea profesională a practicianului reflexiv (în educația timpurie) (adaptat după Linda Lawrence-Wilkes & Lyn Ashmore, 2014)

Dezvoltarea gândirii critice	Este esențial să construim abilități de gândire critică printr-un proces progresiv și structurat, care să susțină dezvoltarea treptată a capacității critice în cadrul activităților de predare și învățare (Griffiths și Tann, 1992; Barnett, 1997; McGarr și Moody, 2010).
Integrarea reflecției în legătura dintre teorie și practică	Activitățile reflexive trebuie utilizate pentru a crea o legătură clară între teorie și practică, transversale diferitelor domenii de dezvoltare, prin promovarea unui dialog reflexiv colaborativ și incluziv, care să includă și o reflecție asupra problemelor mai largi de justiție socială și etică (Brookfield, 1995; 2009; Brockbank și McGill, 2007).
Evaluarea reflexivității	Este important să identificăm și să aplicăm metode de evaluare a abilităților reflexive dezvoltate, folosind standarde și criterii critice validate pentru a asigura un proces riguros și obiectiv (Dewey, 1933; Bloom, 1956; Griffiths și Tann, 1992; Brookfield, 1995).
Metacogniția	Dezvoltarea reflexivității — capacitatea de a gândi asupra propriilor procese cognitive și critice — este fundamentală pentru a atinge niveluri superioare de metacogniție și metacritică (Kitchener, 1983; Foucault, 1992).
Autonomie profesională și învățare autodirijată	Trebuie să se creeze spații intelectuale care să încurajeze dezvoltarea profesională și curriculară autonomă și autodirijată, susținând astfel formarea continuă și independentă a practicienilor (Knowles, 1980; Moon, 1999).
Reflexivitate epistemică	Este necesar să practicăm reflexivitatea epistemică, adică să examinăm critic propriile practici, să punem întrebări esențiale și să confruntăm presupunerile care adesea nu sunt puse sub semnul întrebării (Bourdieu, 1991; Mezirow, 2000; Goodwin, 2002).

Reflecția în cercetarea educațională	Cercetarea-acțiune, realizată de practicieni, reprezintă o metodă eficientă de reflecție și acțiune care susține transformarea procesului didactic (Stenhouse, 1975; Elliott, 1991; Zeichner și Liston, 1996).
Reflecția pedagogică	O investigație critică sistematică, realizată printr-o abordare pedagogică, este esențială pentru dezvoltarea unei metacritici fundamentate pe analiza literaturii și cercetării în domeniul educației, adresând atât dezvoltarea personală, cât și pe cea a cursanților și a curriculumului (Zeichner și Liston, 1996; Barnett, 1997; Bolton, 2010).
Poziționare epistemologică	În final, este important să se promoveze un cadru epistemologic egalitar între educatori și cursanți, astfel încât activitățile reflexive să fie incluzive și să ofere o experiență de învățare care să împuternicească și să valorizeze vocea fiecăruia (Jaspers, 1960; Knowles, 1980).

Astfel, practicianul reflexiv înțelege că practica educațională (pedagogică) poate fi analizată prin patru dimensiuni esențiale ale reflexivității, care susțin educatorul în procesul de îmbunătățire continuă a modului de predare. **Reflexivitatea tehnică** presupune ca educatorul să analizeze cât de eficiente sunt metodele folosite (de exemplu: în urma analizei dificultăților întâmpinate de copii la un exercițiu sau o anumită sarcină de lucru, poate încerca să explice folosind materiale vizuale sau jocuri didactice pentru a facilita înțelegerea). **Reflexivitatea critică** îl provoacă pe educator să-și pună întrebări despre propriile atitudini și practici, cum ar fi realizarea faptului că favorizează inconștient anumiți copii sau folosește un stil prea autoritar, și să caute soluții pentru a crea un mediu mai echitabil și deschis. **Reflexivitatea bazată pe dialog** înseamnă că educatorul îi implică pe copii în discuții despre ce merge bine sau ce ar trebui schimbat în modul de predare, folosind feedbackul lor pentru a-și adapta stilul și a învăța împreună cu ei. În final, **reflexivitatea etică** îi cere educatorului să ia în considerare corectitudinea și respectul pentru toți copiii, indiferent de diferențele sociale sau culturale, asigurându-se că nimeni nu este exclus sau discriminat. Prin aceste patru dimensiuni, educatorul își dezvoltă o gândire critică și o atitudine responsabilă, care nu doar îmbunătățesc procesul de învățare, ci și susțin un climat școlar just și incluziv.

Portretul educatorului reflexiv bazat pe evidențe științifice

Într-un studiu relizat de către autorul capitolului în cadrul Școlii Doctorale de Psihologie și Științele Educației din cadrul Universității din București, în 2024 — pe un eșantion de 510 cadre didactice din învățământul

preuniversitar, sub coordonarea doamnei profesor Anca Nedelcu —, s-a confirmat ipoteza conform căreia există diferențe semnificative în angajamentul față de învățarea permanentă în funcție de nivelul de învățământ la care predă cadrul didactic (printr-o analiză ANOVA pentru variabila dependentă — învățarea permanentă — și variabila independentă — nivelul de învățământ la care predau cadrele didactice). Analiza statistică ne indică faptul că variabila reprezentată de nivelul de învățământ la care predau cadrele didactice $F = (3, 22, 5) = ,74$, $p = ,01$, $p < ,05$, ceea ce înseamnă că are efect semnificativ statistic asupra nivelului de învățare permanentă.

	Valoarea testului F	Gradele de libertate între grupuri	Gradele de libertate în cadrul grupului	Valoare coeficientului de corelație Pearson (p)
Scor învățarea permanentă	3,74	3	225	0,012

Ca urmare a prelucrării datelor, rezultatul obținut ne indică faptul că nivelul de învățământ la care predau cadrele didactice determină nivelul de învățare permanentă. Acest fapt se poate observa și din media scorurilor învățării permanente în funcție de nivelul de învățământ la care predă cadrul didactic. Din tabelul următor putem observa că pentru cadrele didactice care predau la ciclul gimnazial am obținut o medie de 70,2, pentru cadrele didactice care predau la liceu am obținut o medie de 69,8, **pentru cadrele didactice care predau la nivel preșcolar am obținut o medie de 73,6** și pentru cadrele didactice care predau la ciclul primar am obținut o medie de 70,6;

Cea mai ridicată medie a scorurilor privind învățarea permanentă a fost înregistrată în rândul cadrelor didactice care predau în învățământul preșcolar, cu o valoare de **73,6**, ceea ce sugerează o implicare mai profundă în activitățile de formare continuă și o motivație crescută pentru dezvoltare profesională. Această tendință poate fi explicată prin faptul că educația timpurie implică o responsabilitate sporită în ceea ce privește formarea bazelor cognitive, afective și sociale ale copilului, ceea ce determină educatorii să fie permanent preocupați de actualizarea metodelor didactice, a strategiilor de intervenție și a competențelor personale.

	Nivel de învățământ la care predau cadrele didactice:	Număr respondenți	Media	Deviația standard	Eroarea standard a mediei
Scor învățarea permanentă	gimnazial	139	70,2	9,94	0,843
	liceal	89	69,8	10,30	1,092
	preșcolar	77	73,6	7,79	0,887
	primar	205	70,6	9,60	0,670

Rezultatele obținute pot fi corelate cu literatura de specialitate care subliniază faptul că motivația pentru dezvoltare profesională continuă poate fi influențată de specificul nivelului educațional. Potrivit lui Fullan (2007), cadrele didactice care activează în învățământul primar și preșcolar se confruntă frecvent cu cerințe de adaptare curriculară și schimbări metodologice, ceea ce le determină să caute în mod activ oportunități de formare. În plus, politica educațională actuală pune un accent deosebit pe calitatea educației timpurii, promovând formarea continuă a educatorilor și învățătorilor ca element central al asigurării calității procesului instructiv-educativ (OECD, 2021). De asemenea, din perspectiva teoriei motivației autodeterminate (Deci & Ryan, 2000), cadrele didactice tind să manifeste un nivel mai ridicat de angajament în învățare atunci când percep procesul formativ ca fiind relevant pentru nevoile lor profesionale imediate. În acest sens, profesorii din ciclurile inferioare ale învățământului pot resimți o presiune mai mare pentru actualizarea competențelor, având în vedere relația directă și continuă cu elevii și părinții, ceea ce le amplifică motivația intrinsecă de a participa la activități de perfecționare.

Competențele educatorului reflexiv se dezvoltă în contexte în care învățarea devine (și) un proces social, centrat pe accesul și implicarea activă în practicile comunității, cu scopul formării de practicieni competenți. Apartenența la comunități de practică răspunde unei nevoi fundamentale de conexiune umană, oferind un cadru de susținere în care învățarea și dezvoltarea se produc prin participare activă. Comunitățile facilitează accesul la resurse emoționale și sociale — precum compasiunea, încrederea, recunoștința, bucuria de a fi împreună — care contribuie la claritate, reziliență și reflexivitate, înlocuind izolarea și epuizarea cu sprijin reciproc și sens. În orice etapă a vieții, indivizii fac parte din multiple comunități, formale sau informale, care se transformă odată cu parcursul lor, oferindu-le nu doar mijloace de supraviețuire materială sau simbolică, ci și oportunitatea de a construi o identitate viabilă și de a valorifica „puterea lui împreună” ca resursă esențială a învățării (Lungeanu, 2024).

De asemenea, tot în cadrul unui studiu realizat de autorul capitolului în cadrul cercetării doctorale, în anul 2025, pe un eșantion de 1 077 de cadre didactice, se confirmă ipoteza care susține că autoevaluarea reflexivă variază în funcție de nivelul de învățământ la care predau cadrele didactice, printr-o analiză ANOVA pentru variabila dependentă autoevaluare reflexivă și variabila independentă nivelul de învățământ la care predau cadrele didactice respondente. Analiza statistică ne indică faptul că variabila reprezentată de nivelul de învățământ la care predau cadrele didactice $F = (3, 50, 1) = ,05$, $p = ,02$, $p < ,05$, ceea ce înseamnă că are efect semnificativ statistic asupra autoevaluării reflexive.

	Valoarea testului F	Gradele de libertate între grupuri	Gradele de libertate în cadrul grupului	Valoarea coeficientului de corelație Pearson (p)
Scor autoevaluare reflexivă	3,05	3	501	0,028

	Nivel de învățământ la care predau cadrele didactice:	Număr respondenți	Media	Deviația standard	Eroarea standard a mediei
Scor autoevaluare reflexivă	gimnazial	325	67,3	12,2	0,674
	liceal	302	67,8	13,3	0,766
	preșcolar	158	68,5	15,4	1,225
	primar	292	70,2	12,6	0,736

În urma prelucrării datelor, rezultatele obținute indică faptul că **nivelul de învățământ la care predau cadrele didactice influențează nivelul autoevaluării reflexive**. Această tendință este evidențiată de variația mediilor scorurilor de autoevaluare reflexivă, în funcție de ciclul educațional în care activează cadrele didactice respondente. Astfel, cadrele didactice care predau în învățământul primar au înregistrat cea mai ridicată medie a scorului de autoevaluare reflexivă, respectiv 70,2, indicând un nivel mai dezvoltat de reflecție asupra propriei activități. Acestea sunt urmate de cadrele din învățământul preșcolar, cu o medie de 68,5, și de cele care predau în învățământul liceal, cu o medie de 67,8. Cadrele didactice din învățământul gimnazial au obținut cea mai scăzută medie, respectiv 67,3. Aceste diferențe sugerează că nivelul de învățământ la care predau profesorii poate influența gradul de conștientizare și analiză reflexivă asupra propriei practici didactice. Este posibil ca specificul activităților educaționale

din învățământul primar și preșcolar, care implică un contact mai apropiat și continuu cu elevii, să favorizeze dezvoltarea unui comportament reflexiv mai accentuat. Rezultatele evidențiază necesitatea adaptării strategiilor de formare profesională continuă în funcție de nivelul educațional, în vederea stimulării competențelor reflexive ale cadrelor didactice din toate ciclurile de învățământ.

Tot în cadrul studiului menționat anterior, a fost confirmată ipoteza conform căreia adaptarea lecției variază în funcție de nivelul de învățământ la care predau cadrele didactice, prin efectuarea unei analize ANOVA pentru variabila dependentă lecție adaptată și variabila independentă nivelul la care predau cadrele didactice. Analiza statistică ne indică faptul că variabila reprezentată de nivelul de învățământ la care predau cadrele didactice $F = (2, 49,9) = ,82$, $p = ,03$, $p < ,05$, ceea ce înseamnă că are efect semnificativ statistic asupra lecției adaptate

	Valoarea testului F	Gradele de libertate între grupuri	Gradele de libertate în cadrul grupului	Valoarea coeficientului de corelație Pearson (p)
Scor lecție adaptată	2,82	3	499	0,038

	Nivel de învățământ la care își desfășoară activitatea cadrele didactice:	Număr respondenți	Media	Deviația standard	Eroarea standard a mediei
Scor lecție adaptată	gimnazial	325	45,9	8,06	0,447
	liceal	302	45,6	8,60	0,495
	preșcolar	158	46,8	10,46	0,832
	primar	292	47,4	8,74	0,512

În urma analizei statistice a datelor, se constată că **nivelul de învățământ la care predau cadrele didactice influențează semnificativ adaptarea lecției**, ceea ce poate fi interpretat ca un indicator al gradului de adecvare a practicilor pedagogice la specificul dezvoltării elevilor și la cerințele curriculare aferente fiecărui ciclu educațional. Această relație este evidențiată prin variația mediilor scorurilor înregistrate în funcție de nivelul educațional. Mai precis, cadrele didactice din învățământul primar au obținut cea mai ridicată medie a scorului lecției adaptate ($M = 47,4$; $SD = 8,74$), urmate de cele care predau la nivel preșcolar ($M = 46,8$; $SD = 10,46$). Valorile medii

198 mai scăzute s-au înregistrat în rândul profesorilor din învățământul gimnazial ($M = 45,9$; $SD = 8,06$) și liceal ($M = 45,6$; $SD = 8,60$).

Aceste diferențe sugerează că adaptarea lecției este mai pronunțată în învățământul primar și preșcolar, unde accentul pedagogic este pus în mai mare măsură pe individualizarea demersului didactic, pe flexibilitate curriculară și pe abordări centrate pe nevoile de dezvoltare ale elevului/copilului. Prin contrast, în ciclurile gimnazial și liceal, caracterizate de o structură curriculară mai rigidă și de presiuni academice sporite, nivelul adaptării lecției pare a fi ușor diminuat. În acest context, rezultatele subliniază necesitatea calibrării intervențiilor de formare profesională continuă, astfel încât acestea să răspundă particularităților fiecărui nivel de învățământ.

Competențele practicianului reflexiv în oglindă cu domeniile de dezvoltare din educația timpurie

Conform abordării lui Marzano, eficiența pedagogică este susținută de interacțiunea a trei domenii esențiale și interdependente ale activității didactice: (1) strategiile de instruire implementate de profesor, care vizează metodele, tehnicile și stilurile de predare utilizate în mod sistematic; (2) tehnicile de management al clasei, care includ organizarea spațiului educațional, climatul relațional și gestionarea comportamentelor elevilor; (3) proiectarea curriculară, adică modul în care profesorul planifică, structurează și adaptează conținuturile educaționale în raport cu nevoile și particularitățile elevilor (Marzano, Pickering & Pollock, 2001, pp. 9–10).

În oglindă cu abordare lui Marzano, vom expune în continuare o serie de competențe ale educatorului (practicianului) reflexiv, corelat cu domeniile de dezvoltare/dimensiunile de dezvoltare și comportamentelor vizate în perioada antepreșcolară (vârsta de 0–3 ani) și preșcolară (vârsta de 3–6 ani) din Curriculumul pentru educația timpurie (2019):

- ◆ **Stabilirea obiectivelor clare de învățare însoțite de o rubrică care descrie nivelurile de performanță în raport cu scopul de învățare și monitorizarea progresului antepreșcolarului/preșcolarului**

Stabilirea unor obiective de învățare clare și transparente, însoțite de rubrici de evaluare diferențiată, reprezintă o practică pedagogică cu un impact semnificativ asupra progresului elevilor, conform meta-analizelor recente realizate de Hattie (2023). De asemenea, aceiași autori afirmă că învățarea eficientă presupune trasarea explicită a unor scopuri concrete privind dobândirea de cunoștințe, dezvoltarea de deprinderi și formarea

de atitudini. Simpla stabilire și comunicare a obiectivelor educaționale, deși necesare, nu sunt suficiente pentru a asigura îmbunătățirea reală a performanțelor copiilor. După definirea clară a așteptărilor de învățare, următorul pas firesc în cadrul procesului didactic este monitorizarea sistematică a progresului individual al elevilor (Marzano, 2015). Fiecare progres înregistrat de elev — fie el cognitiv, atitudinal sau comportamental — trebuie recunoscut și valorizat. Acest proces de valorizare contribuie nu doar la creșterea motivației intrinseci a copiilor, ci și la consolidarea relației de parteneriat dintre educator și copil. Bucuria succesului nu este doar o recompensă afectivă, ci un indicator autentic al unei învățări semnificative.

◆ **Organizarea copiilor în grupuri mici pentru a interacționa cu noile conținuturi și pentru a facilita înțelegerea/procesarea acestora**

Una dintre premisele fundamentale ale pedagogiei moderne este că învățarea este un proces social și că interacțiunea dintre elevi favorizează construirea activă a cunoștințelor (Vîgotski, 1978; Slavin, 1995). Organizarea elevilor în grupuri mici pentru a procesa noile conținuturi educaționale este o strategie esențială pentru dezvoltarea gândirii critice, metacogniției și a competențelor transversale. Pentru a organiza copiii în grupuri mici, este nevoie de optimizarea spațiului fizic al sălii de grupă (educatorul organizează amenajarea fizică a grupei pentru a facilita mișcarea și concentrarea asupra învățării). Unul dintre pilonii esențiali ai unui management eficient al grupei este organizarea optimă a spațiului fizic, cu accent pe ergonomia educațională — acea dimensiune care facilitează mobilitatea, concentrarea și interacțiunile funcționale în procesul de învățare (Barrett *et al.*, 2015).

Această competență facilitează, conform Curriculumului pentru educație timpurie (2019), dezvoltarea următoarelor dimensiuni (specifice domeniului de dezvoltare a limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii): mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute.

- comportamente antrenate pentru nivel antepreșcolar (de la naștere până la vârsta de 3 ani): ascultă povești și povestiri scurte, participă la jocuri/cântece/poezii însoțite, inițial, de gesturi (comunicare receptivă); folosește intonații diferite, gesturi, limbajul corpului, structuri lingvistice/gramaticale simple pentru a transmite un mesaj (comunicare expresivă);
- comportamente antrenate pentru nivel preșcolar (de la 3 la 6 ani): exersează, cu sprijin, ascultarea activă a unui mesaj, în vederea înțelegerii și receptării lui (comunicare receptivă); demonstrează înțelegerea unui mesaj oral, ca urmare a valorificării ideilor, emoțiilor, semnificațiilor etc. (comunicare expresivă).

- ◆ **Împărțirea conținutului în bucăți „digerabile” (ușor de asimilat).** În funcție de nevoile copiilor, conținutul se împarte în secțiuni de informații care pot fi procesate cu ușurință de către copii.

În contextul procesului educațional actual, adaptarea metodelor de predare la nevoile copiilor este esențială pentru asigurarea unei învățări eficiente și durabile. Un element-cheie în acest sens este modul în care cadrele didactice structurează conținutul educațional, în vederea facilitării asimilării și integrării cunoștințelor noi. Studiile contemporane evidențiază importanța segmentării informațiilor complexe în unități mai mici, „digerabile”, care să permită copiilor o procesare cognitivă optimă (Mayer, 2009; Sweller, 2011).

Această competență facilitează, conform Curriculumului pentru educație timpurie (2019), dezvoltarea următoarelor dimensiuni (specifice domeniului de dezvoltare a limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii): premise ale citirii și scrierii, în contexte de comunicare cunoscute.

- comportamente antrenate pentru nivel antepreșcolar (de la naștere până la vârsta de 3 ani): este atras de cărți, reviste, imagini pe care le privește/răsfoiește fără să fie asistat; recită sau cântă rime familiare, individual sau împreună cu alți copii; completează o poveste cunoscută privind imaginile acesteia; mângălește/lasă urme pe hârtie cu un scop și descrie ce a desenat/scriș;
- comportamente antrenate pentru nivel preșcolar (de la 3 la 6 ani): participă la experiențe de lucru cu cartea, pentru cunoașterea și aprecierea cărții; discriminează/diferențiază fonetic cuvinte, silabe, sunete și asociază sunete cu litere; identifică prezența mesajului scris, apreciază și valorifică mesajul scris în activitățile curente; asimilează unele elemente ale scrisului și folosește diferite modalități de comunicare grafică și orală pentru transmiterea unui mesaj.

- ◆ **Examinarea asemănărilor și diferențelor din conținuturi (când conținutul este informațional, îi ajută pe copii să-și aprofundeze cunoștințele examinând asemănările și diferențele).**

Conform cercetărilor lui Robert Marzano (2001), strategiile de examinare a asemănărilor și diferențelor sunt printre cele mai eficiente tehnici didactice, cu un impact puternic asupra transferului de cunoștințe și metacogniției. Marzano a constatat că această strategie are un efect mediu (*effect size*) de 1,61, ceea ce o plasează printre cele mai influente metode de instruire.

Această competență facilitează, conform Curriculumului pentru educație timpurie (2019), dezvoltarea următoarelor dimensiuni (specifice

domeniului de dezvoltare a limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii): mesaje orale în diverse situații de comunicare.

- comportamente antrenate pentru nivel antepreșcolar (de la naștere până la vârsta de 3 ani): verbalizează experiențe senzoriale gustative, olfactive sau vizuale; întreabă pentru a cunoaște denumirea obiectelor, evenimentelor, persoanelor; folosește cuvinte noi în experiențele zilnice;
- comportamente antrenate pentru nivel preșcolar (de la 3 la 6 ani): demonstrează capacitatea de comunicare clară a unor idei, nevoi, curiozități, acțiuni, emoții proprii (comunicare expresivă); respectă regulile de exprimare corectă, în diferite contexte de comunicare; demonstrează extinderea progresivă a vocabularului.

◆ **Organizarea copiilor pentru a rezolva sarcini complexe din punct de vedere cognitiv (de exemplu, luarea deciziilor, rezolvarea problemelor, investigarea experimentală și sarcinile de investigare)**

Strategia analizată vizează dezvoltarea gândirii de ordin superior — componentă centrală în taxonomiile moderne, precum Bloom (niveleuri: analiză, evaluare, creare) și în abordările pedagogice centrate pe competențe. Potrivit literaturii de specialitate, rezolvarea de probleme, luarea deciziilor și investigarea ipotezelor susțin activ învățarea prin transfer și autonomie cognitivă (Bransford *et al.*, 2000). Activitățile de tip *problem-based learning* sau *inquiry-based learning* cresc motivația intrinsecă și dezvoltă abilitățile de cercetare și raționament (Hmelo-Silver, Duncan & Chinn, 2007). Organizarea pe grupuri în scopuri cognitive (nu doar sociale) este considerată un catalizator al gândirii divergente și colaborative (Johnson & Johnson, 2014).

Această competență facilitează, conform Curriculumului pentru educație timpurie (2019), dezvoltarea următoarelor dimensiuni (specifice domeniului de dezvoltare cognitivă și cunoașterea lumii): relații, operații și deducții logice în mediul apropiat; reprezentări matematice elementare, pentru rezolvarea de probleme și cunoașterea mediului apropiat; caracteristici structurale și funcționale ale lumii înconjurătoare.

- comportamente antrenate pentru nivel antepreșcolar (de la naștere până la vârsta de 3 ani): experimentează pentru a observa efectele propriilor acțiuni asupra obiectelor și asupra celorlalți; constată și descrie asemănarea sau deosebirea dintre două obiecte de același tip (de exemplu: o minge este mai mare decât lată, fusta mea este la fel cu cea a Mariei etc.); repetă/reia comportamente pornind de la experiențe anterioare (de exemplu: observă cum adultul suflă în

mâncare pentru a o răci și suflă și el/ea la următoarea masă); utilizează explorarea prin încercare și eroare pentru a rezolva probleme; recunoaște cantitățile unor obiecte (de exemplu: două cărți, trei cutii etc.); identifică prin comparare, mărimea (mare — mic) sau cantitatea (mult/-e — puțin/-e) obiectelor de același tip; identifică, cu sprijin, categorii de obiecte, ființe (de exemplu: pisica, vulpea și câinele sunt animale) și le grupează după un criteriu; sesizează detalii sau diferențe între obiecte, ființe, fenomene de care sunt interesați, atunci când le examinează; observă și înțelege că ființele vii au nevoie de apă și hrană pentru a crește și a se dezvolta; descrie câteva părți ale corpului omenesc și câteva organe de simț; întreține (ordonează) mediul apropiat, asistat de un adult;

- comportamente antrenate pentru nivel preșcolar (de la 3 la 6 ani): identifică elementele caracteristice ale unor fenomene/relații din mediul apropiat; compară experiențe, acțiuni, evenimente, fenomene/relații din mediul apropiat; construiește noi experiențe, pornind de la cele trecute; identifică posibile răspunsuri/soluții la întrebări, situații-problemă și provocări din viața proprie și a grupului de colegi; realizează, în mod dirijat, activități simple de investigare a mediului, folosind instrumente și metode specifice; demonstrează familiarizarea cu conceptul de număr și cu numerația; demonstrează familiarizarea cu informații despre mărime, formă, greutate, înălțime, lungime, volum; identifică și numește formele obiectelor din mediul înconjurător; efectuează operații de serie, grupare, clasificare, măsurare a obiectelor; rezolvă situații-problemă, pornind de la sortarea și reprezentarea unor date; evidențiază caracteristicile unor obiecte localizate în spațiul înconjurător; identifică, descrie și valorifică unele caracteristici ale lumii vii, ale Pământului și Spațiului; demonstrează cunoașterea poziției omului în univers, ca parte a lumii vii și ca ființă socială.

◆ Folosirea mișcării fizice în activitățile de la clasă/grupă

Creierul învață cel mai bine atunci când corpul este implicat în mod activ. Mișcarea nu este o pauză de la învățare, ci o parte esențială a acesteia (Jensen, 2005). Numeroase studii arată că integrarea activității fizice în mediul educațional îmbunătățește performanța cognitivă și implicarea copiilor. Integrarea mișcării fizice în procesul didactic facilitează învățarea activă și multisenzorială, adică implicarea simultană a mai multor canale senzoriale (vizual, auditiv, kinestezic). Potrivit cercetărilor lui Eric Jensen, expert în neuroeducație, mișcarea favorizează crearea de conexiuni

neuronale mai puternice, ceea ce contribuie la o memorare mai eficientă și la înțelegerea profundă a conținutului.

Această competență facilitează, conform Curriculumului pentru educație timpurie (2019), dezvoltarea următoarelor dimensiuni (specifice domeniului de dezvoltare fizică, a sănătății și igienei personale): motricitate grosieră și motricitate fină în contexte de viață familiare; conduită senzorio-motorie pentru orientarea mișcării; sănătate (nutriție, îngrijire, igienă personală) și practici privind securitatea personală.

- comportamente antrenate pentru nivel antepreșcolar (de la naștere până la vârsta de 3 ani): își poziționează corpul și membrele în mod corespunzător pentru a imita ceva/pe cineva sau pentru a executa o mișcare (a merge, a alerga, a prinde/a arunca o minge etc.); participă activ în jocuri, dansuri, jocuri în aer liber, etc; imită animale prin mișcare, onomatopee, înfățișare etc.; explorează și utilizează texturi și suprafețe diferite când se joacă (nisip, apă, frunze, pluș, plastic, burete etc.); își coordonează mișcările în funcție de stimuli vizuali, ritm, cadență, pauză, semnale sonore, melodii; acordă atenție indicațiilor privind situațiile periculoase (exemplu: Dă-mi, te rog, mâna când traversăm strada!); solicită ajutorul adultului la nevoie/când se simte în pericol;
- comportamente antrenate pentru nivel preșcolar (de la 3 la 6 ani): își coordonează mușchii în desfășurarea unor activități diversificate, specifice vârstei; participă la activități fizice variate, adecvate nivelului lui de dezvoltare; utilizează mâinile și degetele pentru realizarea de activități variate; utilizează simțurile (văzul, auzul, simțul tactil, mirosul etc.) în interacțiunea cu mediul apropiat; se orientează în spațiu pe baza simțurilor; își coordonează mișcările în funcție de ritm, cadență, pauză, semnale sonore, melodii; demonstrează abilități de autoprotecție față de obiecte și situații periculoase; utilizează reguli de securitate fizică personală.

◆ **Demonstrarea de profunzime și entuziasm în activitățile de învățare organizate**

Cercetările arată că entuziasmul profesorului influențează direct motivația, implicarea și performanța copiilor (Kunter *et al.*, 2011). Un profesor care transmite energie pozitivă și profunzime în conținut creează un climat de învățare stimulat și sigur, în care copiii sunt mai dispuși să persevereze și să manifeste curiozitate. Conform teoriei fluxului (Csikszentmihalyi, 1990), profesorii care se implică autentic în sarcină pot transmite elevilor starea de *flow* — acea imersiune completă în activitate

204 care favorizează învățarea profundă și satisfacția personală. Totodată, studiile de neuroeducație (Immordino-Yang & Damasio, 2007) susțin că emoțiile pozitive joacă un rol central în procesul de învățare. Entuziasmul profesorului activează conexiuni neuronale care favorizează reținerea informației, consolidarea motivației și reglarea emoțională a elevului.

◆ **Facilitarea contextelor prin care elevii au oportunitatea de a vorbi despre ei înșiși**

Permițând copiilor să vorbească despre ei înșiși, școala contribuie la dezvoltarea identității personale și sociale. Potrivit lui John Dewey (1938), educația autentică pornește de la experiențele personale ale copilului și se construiește prin reflecție activă asupra acestora. Exprimarea de sine facilitează conexiuni între cunoștințe și viața reală, crescând relevanța învățării. De asemenea, oportunitățile de exprimare personală sporesc sentimentul de control asupra propriei învățări (Deci & Ryan, 2000).

Această competență facilitează, conform Curriculumului pentru educație timpurie (2019), dezvoltarea următoarelor dimensiuni (specifice domeniului de dezvoltare socio-emoțională): conceptul de sine, autocontrol și expresivitate emoțională.

- comportamente antrenate pentru nivel antepreșcolar (de la naștere până la vârsta de 3 ani): atrage atenția asupra sa, în fotografii sau în oglindă; își recunoaște propriile obiecte; recunoaște și numește emoții simple (teamă, bucurie, tristețe); începe să își controleze pornirile/impulsurile (de exemplu: spune NU obiectelor pe care i se interzice să le ia);
- comportamente antrenate pentru nivel preșcolar (de la 3 la 6 ani): exersează, cu sprijin, autoaprecierea pozitivă, în diferite situații educaționale; își promovează imaginea de sine, prin manifestarea sa ca persoană unică, cu caracteristici specifice; recunoaște și exprimă emoții de bază, produse de piese muzicale, texte literare, obiecte de artă, etc; demonstrează abilități de autocontrol emoțional.

◆ **Prezentarea informațiilor neobișnuite/interesante**

Acest tip de strategie este susținut de cercetările cognitive care arată că informațiile surprinzătoare activează sistemul de recompensă al creierului, crescând atenția, retenția și participarea (Kang *et al.*, 2009). De asemenea, efectul de noutate contribuie la o mai bună procesare a informației și creează contexte favorabile pentru învățarea semnificativă (Schmidt & Bjork, 1992). Mai mult, strategia valorifică principii din neuroștiințele educaționale, care susțin că stimulii neobișnuiți (exemple contraintuitive,

paradoxuri, dileme etc.) ajută la activarea rețelelor de predicție și promovează o gândire mai flexibilă și analitică.

Această competență facilitează, conform Curriculumului pentru educație timpurie (2019), dezvoltarea următoarelor dimensiuni (specifice domeniului de dezvoltare, capacităților și atitudinilor în învățare): curiozitate, interes și inițiativă în învățare; finalizarea sarcinilor și a acțiunilor (persistență în activități); activare și manifestare a potențialului creativ.

- comportamente antrenate pentru nivel antepreșcolar (de la naștere până la vârsta de 3 ani): manifestă curiozitate pentru activități, persoane și obiecte noi; încearcă/inițiază acțiuni noi și începe să își asume riscuri; finalizează proiecte simple (de exemplu: un puzzle din 3–5 piese); solicită și acceptă ajutor pentru a depăși o dificultate; se prefacă că este ceva sau cineva, își folosește imaginația în joc; găsește utilizări noi ale obiectelor, cu/fără îndrumarea adultului (de exemplu: transformă farfuria și lingura în tobă); demonstrează prezența simțului muzical ritmic, armonic, prin cântec, joc cu text și cântec, dans etc.;
- comportamente antrenate pentru nivel preșcolar (de la 3 la 6 ani): manifestă curiozitate și interes pentru experimentarea și învățarea în situații noi; inițiază activități de învățare și interacțiuni cu copiii sau cu adulții din mediul apropiat; realizează sarcinile de lucru cu consecvență; integrează ajutorul primit, pentru realizarea sarcinilor de lucru la care întâmpină dificultăți; manifestă creativitate în activități diverse; demonstrează creativitate prin activități artistico-plastice, muzicale și practice, în conversații și povestiri creative; demonstrează simț muzical ritmic, armonic prin cântec, joc cu text și cântec, dans etc.

◆ Folosirea comportamentelor verbale și nonverbale care indică afecțiune pentru elevi

Conform cercetărilor educaționale (Pianta *et al.*, 2003; Cornelius-White, 2007), afecțiunea exprimată prin comportamente observabile (zâmbet, ascultare activă, recunoaștere personală, privire caldă, gesturi de sprijin) are un impact major asupra climatului socio-emoțional din clasă, contribuind la siguranța psihologică, încredere și angajament. Mai mult, neuroștiințele educației (Immordino-Yang & Damasio, 2007) arată că emoțiile pozitive sunt esențiale pentru activarea memoriei și a gândirii superioare. Relațiile afective autentice între profesor și elev contribuie la formarea unui mediu propice învățării durabile și reducerii stresului.

Această competență facilitează, conform Curriculumului pentru educație timpurie (2019), dezvoltarea următoarelor dimensiuni (specifice

206 domeniului de dezvoltare socio-emoțională): interacțiuni cu adulții și copii de vârste apropiate, comportamente prosociale, de acceptare și de respectare a diversității.

- comportamente antrenate pentru nivel antepreșcolar (de la naștere până la vârsta de 3 ani): imită și se joacă împreună cu adulții, interacționând pozitiv cu aceștia; cere ajutorul adultului atunci când este în dificultate; se bucură de compania copiilor la joacă; se joacă în prezența altor copii diferiți din punct de vedere al genului, limbii vorbite, etniei sau cu cerințe educative speciale; anticipează și urmează reguli/rutine simple, cu supraveghere și dacă acestea i se reamintesc; începe să împartă și să înapoieze jucării, cu ajutorul adulților; cu ajutorul unui adult, vorbește cu alt copil pentru a rezolva un conflict; demonstrează conștientizarea stărilor emoționale diferite prin jocul de rol (de exemplu: alină păpușa care plânge);
- comportamente antrenate pentru nivel preșcolar (de la 3 la 6 ani): manifestă încredere în adulții cunoscuți, prin exersarea interacțiunii cu aceștia; demonstrează abilități de solicitare și de primire a ajutorului în situații problematice specifice; inițiază/participă la interacțiuni pozitive cu partenerii de vârstă apropiată; exprimă recunoașterea și respectarea asemănărilor și a deosebirilor dintre oameni; își însușește și respectă reguli; înțelege efectele acestora în planul relațiilor sociale, în contexte familiare; exersează, cu sprijin, asumarea unor responsabilități specifice vârstei, în contexte variate; exersează, cu sprijin, abilități de negociere și de participare la luarea deciziilor; demonstrează acceptare și înțelegere față de celelalte persoane din mediul apropiat.

Bibliografie

- Barnett, R. (1997), *Higher education: A critical business*, McGraw-Hill Education.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015), *The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. Building and Environment*, 89, 118–133. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>
- Bloom, B.S. (1956), *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longmans, Green.
- Bolton, G. (2010), *Reflective practice: Writing and professional development* (3rd ed.), SAGE Publications.
- Bourdieu, P. (1991), *Language and symbolic power* (J.B. Thompson, ed.; G. Raymond & M. Adamson, Trans.), Harvard University Press.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (eds.) (2000), *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Expanded ed.), National Academy Press.

- Brockbank, A., & McGill, I. (2007), *Facilitating reflective learning in higher education* (2nd ed.), Open University Press. 207
- Brookfield, S.D. (1995), *Becoming a critically reflective teacher*, Jossey-Bass.
- Brookfield, S.D. (2017), *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.), Jossey-Bass.
- Cornelius-White, J. (2007), *Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000), *The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dewey, J. (1933), *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, D.C. Heath and Company.
- Elliott, J. (1991), *Action research for educational change*, Open University Press.
- Foucault, M. (1992), *The use of pleasure: The history of sexuality*, vol. 2 (R. Hurley, Trans.), Penguin, Original work published 1984.
- Goodwin, A.L. (2002), *Teacher preparation and the education of immigrant children. Education and Urban Society*, 34(2), 156–172. <https://doi.org/10.1177/0013124502034002004>
- Griffiths, M., & Tann, S. (1992), *Using reflective practice to link personal and public theories. Journal of Education for Teaching*, 18(1), 69–84. <https://doi.org/10.1080/0260747920180106>
- Hattie, J. (2023), *Visible Learning: The Sequel — A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge.
- Hmelo-Silver, C.E. (2007), *Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). Educational Psychologist*, 42(2), 99–107. <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>
- Hygum, E., & Pedersen, P.M. (2018), *Early Childhood Education*, Denmark, Hans Reitzels Forlag.
- Immordino-Yang, M.H., & Damasio, A. (2007), *We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Jarvis, P. (1992), *Reflective practice and nursing*, *Nurse Education Today*, 12, pp. 174–181.
- Jensen, E. (2005), *Teaching with the Brain in Mind* (2nd ed.), Alexandria, VA: ASCD.
- Johns, C. (2017), *Becoming a reflective practitioner* (5th ed.), Wiley-Blackwell.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K.A. (2014), *Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3–4), 85–118.
- Kabat-Zinn, J. (1994), *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*, Hyperion.
- Kang, M.J., Hsu, M., Krajchich, I.M., Loewenstein, G., McClure, S.M., Wang, J.T., & Camerer, C.F. (2009), *The wick in the candle of learning: Epistemic curiosity activates reward circuitry and enhances memory. Psychological Science*, 20(8), 963–973.
- Kitchener, K.S. (1983), *Cognition, metacognition, and epistemic cognition: A three-level model of cognitive processing. Human Development*, 26(4), 222–232. <https://doi.org/10.1159/000272762>
- Knowles, M. (1980), *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*, Cambridge Adult Education.

- 208 Knowles, M. (1980), *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*, Cambridge Adult Education.
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011), *Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity*, Contemporary Educational Psychology, 36(4), 289–301. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.07.001>
- Larrivee, B. (2000), *Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher*, Reflective Practice, 1(3), 293–307.
- Lawrence-Wilkes, L., & Ashmore, L. (2014), *The reflective practitioner in professional education*, Palgrave Macmillan.
- Lungeanu, P. (2024), *Comunitate și resurse. Relațiile pozitive contează*, în G. Pânișoară (coord.), *Reziliența. Calea spre succes și echilibru pentru copii și părinții lor*, pp. 384–395, Polirom.
- Marzano, R.J. (2015), *Arta și știința predării: Un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă*, București, Trei.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J., & Pollock, J.E. (2001), *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Mayer, R.E. (2009), *Multimedia learning* (2nd ed.), Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>;
- McGarr, O., & Moody, J. (2010), *Developing reflective practice in student teachers: A framework for mentoring*, European Journal of Teacher Education, 33(1), 43–58. <https://doi.org/10.1080/02619760903457702>;
- Mezirow, J. (2000), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, Jossey-Bass.
- Ministerul Educației Naționale (2019), *Curriculum pentru educație timpurie*, București.
- Moon, J.A. (1999), *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*, RoutledgeFalmer.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M., & Hamre, B.K. (2003), *The Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*, University of Virginia.
- Schmidt, R.A., & Bjork, R.A. (1992), *New conceptualizations of practice: Common principles in three paradigms suggest new concepts for training*. Psychological Science, 3(4), 207–217;
- Schön, D.A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books.
- Slavin, R.E. (1995), *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.), Allyn & Bacon.
- Sweller, J. (2011), *Cognitive load theory*. In J.P. Mestre & B.H. Ross (eds.), *The psychology of learning and motivation*, vol. 55, pp. 37–76, Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8>
- Vigotski, L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press.
- Zeichner, K.M., & Liston, D.P. (1996), *Reflective teaching: An introduction*, Lawrence Erlbaum Associates.

II

Leadership în educația timpurie

Leadership transformațional în educație timpurie. Rolul managerului în crearea unui climat educațional de calitate

Asist. univ. drd. Oana Bobic
(Universitatea de Vest din Timișoara)

Educația timpurie reprezintă fundamentul dezvoltării copilului și este un factor esențial în construirea capitalului uman al unei societăți. Un element-cheie pentru asigurarea calității educației timpurii este modul în care instituțiile sunt conduse. În acest context, leadershipul transformațional s-a impus ca un model cu puternic impact asupra calității proceselor educaționale, deoarece stimulează motivația cadrelor didactice, promovează inovația și dezvoltă o cultură organizațională pozitivă (Widyastuti, Suminar & Waluyo, 2024). Leadershipul transformațional este caracterizat de patru dimensiuni esențiale: influență idealizată, motivație inspirațională, stimulare intelectuală și considerație individuală. În educația timpurie, aceste dimensiuni sunt fundamentale pentru crearea unui climat în care profesorii se simt sprijiniți, copiii beneficiază de activități de calitate, iar părinții sunt parteneri activi în procesul educațional (Anwar, 2024).

Educația timpurie constituie așadar baza întregului proces de învățare și dezvoltare, iar modul în care instituțiile preșcolare sunt organizate și conduse determină, în mare măsură, calitatea experiențelor educaționale ale copiilor. Conform rapoartelor UNESCO (2023) și OECD (2024), liderii educaționali din acest sector trebuie să combine competențele administrative cu abilități de leadership transformativ, orientate spre colaborare, incluziune și dezvoltare profesională continuă. Aceste abordări sprijină instituțiile să răspundă provocărilor contemporane, diversitatea culturală, nevoile educaționale speciale, digitalizarea și cerința tot mai accentuată pentru învățare de calitate.

În ultimele decenii, literatura de specialitate a evidențiat faptul că leadershipul transformațional favorizează schimbarea pozitivă și angajamentul cadrelor didactice, contribuind la formarea unei culturi organizaționale bazate pe încredere, reflecție și sprijin reciproc (Widyastuti, Suminar &

212 Waluyo, 2024; Anwar, 2024). Cercetările recente arată că directorii care adoptă acest stil de conducere stimulează participarea activă a profesorilor pentru educație timpurie la luarea deciziilor, creează contexte pentru inovație pedagogică și consolidează sentimentul de apartenență la o comunitate educațională (Setiyaningtyas & Hartutik, 2022).

De exemplu, Hidayat și Patras (2024) subliniază că inovația în educația timpurie este strâns legată de nivelul de autoeficacitate al profesorilor, dar și de modul în care liderii instituțiilor cultivă un climat organizațional deschis și susținător. Totodată, Hermanto *et al.*, (2024) arată că leadershipul transformațional contribuie la crearea unei calități ridicate a vieții profesionale și la dezvoltarea comportamentelor organizaționale prosoziale, prin promovarea unei relații bazate pe respect, colaborare și recunoaștere profesională.

În perspectiva UNESCO (2023), managerul instituției de educație timpurie este mai mult decât un administrator, el este un lider al comunității de învățare, capabil să inspire, să motiveze și să ghideze echipa spre atingerea unui scop comun: asigurarea unei educații echitabile și de calitate pentru fiecare copil. OECD (2024) completează această viziune, evidențiind că instituțiile conduse prin leadership transformațional manifestă un grad mai ridicat de stabilitate și o implicare crescută a personalului didactic în procesele de autoevaluare și îmbunătățire continuă.

Un aspect important al leadershipului transformațional îl constituie capacitatea de a stimula inovația și de a crea contexte favorabile dezvoltării profesionale. Studiile lui Alzoraiki *et al.* (2023) și Korku & Kaya (2023) arată că, în mediile educaționale în care se promovează încrederea și autonomia profesională, se observă o creștere semnificativă a angajamentului și a comportamentelor inovative ale profesorilor. În același sens, Cho și Kao (2022) arată că liderii care dezvoltă un climat de colaborare, bazat pe sprijin emoțional și participare colectivă, contribuie la sustenabilitatea instituțională și la consolidarea bunăstării personalului.

Prin integrarea acestor dimensiuni, viziune inspirațională, sprijin individualizat, stimulare intelectuală și încredere mutuală, leadershipul transformațional se dovedește a fi o strategie eficientă de dezvoltare instituțională în educația timpurie. Managerii care îmbrățișează acest model nu doar administrează, ci transformă organizațiile pe care le conduc, consolidând o cultură educațională bazată pe profesionalism, empatie și învățare continuă.

Leadershipul transformațional ar putea reprezenta o paradigmă relevantă și actuală pentru crearea unui climat educațional de calitate. Prin inspirație, colaborare și sprijin, liderii educaționali contribuie la construirea unor instituții care învață, inovează și oferă copiilor premisele

unei dezvoltări armonioase, o direcție susținută constant de inițiativele internaționale, fiind promovate de UNESCO și OECD în ultimii ani.

213

Leadershipul transformațional și educația timpurie

Literatura de specialitate evidențiază că directorii de grădinițe care adoptă un stil de leadership transformațional contribuie la dezvoltarea unor instituții reziliente, inovative și adaptabile la schimbările din mediul educațional global. Conform lui Setiyaningtiyas și Hartutik (2022), leadershipul eficient în educația timpurie se bazează pe integritate, profesionalism și spirit antreprenorial, valori care modelează comportamente etice și stimulează o cultură organizațională centrată pe învățare și dezvoltare. În studiul lor privind grădinițele din Indonezia, autorii arată că liderii care manifestă aceste trăsături reușesc să creeze instituții capabile să răspundă rapid la provocări și să mențină coeziunea echipei chiar în contexte socio-economice instabile.

În același sens, Widyastuti, Suminar și Waluyo (2024) au demonstrat empiric că leadershipul transformațional sporește calitatea procesului educațional prin motivarea profesorilor, dezvoltarea profesională continuă și crearea unei culturi organizaționale pozitive. Directorii care practică influența idealizată și motivația inspirațională reușesc să genereze un climat emoțional favorabil învățării, să crească implicarea cadrelor didactice și să promoveze colaborarea în echipă.

Mai mult, Anwar (2024) detaliază, în studiul său realizat în grădinițele islamice din Indonezia (PAUD), faptul că liderii transformaționali urmează un proces în patru etape — determinarea priorităților instituționale, evaluarea nivelului de pregătire a cadrelor, supervizarea democratică și formularea unei viziuni collective — care consolidează profesionalismul și eficiența organizațională. Această abordare graduală este susținută și de Hidayat și Patras (2024), care subliniază rolul leadershipului transformațional în stimularea inovației didactice și a autoeficacității profesorilor, factori determinanți pentru un climat educațional de calitate.

La rândul lor, Hermanto, Srimulyani și Pitoyo (2024) evidențiază dimensiunea umană a leadershipului transformațional, arătând că liderii eficienți cultivă calitatea vieții profesionale și angajamentul organizațional, elemente esențiale pentru bunăstarea și performanța profesorilor pentru educația timpurie.

Pe plan internațional, raportul UNESCO (2023) promovează ideea că leadershipul educațional este o condiție a echității și calității în educația timpurie, susținând nevoia de lideri capabili să transforme grădinițele în „comunități de învățare empatică și incluzivă”.

Prin urmare, leadershipul transformațional în educația timpurie depășește funcția administrativă a managerului, orientându-se spre formarea unei viziuni partajate, *empowerment*-ul cadrelor didactice și alinierea instituțiilor la standardele și valorile educației globale. Un astfel de leadership contribuie la reziliența organizațională, la crearea unei culturi a învățării continue și la consolidarea rolului educației timpurii ca fundament al capitalului uman și social al unei societăți moderne.

- *PAUD (Pendidikan Anak Usia Dini)* reprezintă sistemul național de educație timpurie din Indonezia, echivalentul grădiniței europene, centrat pe formarea caracterului și dezvoltarea integrală a copilului.

Crearea unui climat educațional de calitate prin leadership transformațional

Un climat educațional de calitate este marcat de colaborare, încredere și motivație profesională. Managerii care adoptă leadershipul transformațional contribuie la consolidarea angajamentului profesorilor, ceea ce are efect direct asupra performanței educaționale (Alzoraiki *et al.*, 2023). Profesorii care simt că sunt sprijiniți de conducere devin mai motivați să experimenteze metode noi de predare, să participe la programe de formare continuă și să se implice în dezvoltarea instituției. Astfel, leadershipul transformațional influențează pozitiv autoeficacitatea și inovativitatea profesorilor, consolidând adaptabilitatea acestora la schimbări (Hidayat & Patras, 2024). În acest sens, schimbarea educațională durabilă nu poate fi realizată doar prin decizii administrative, ci prin procese de învățare colectivă și reflecție organizațională (Sava, 2022). Un alt aspect important este apariția comportamentelor organizaționale proactive (*organizational citizenship behavior*), prin care profesorii depășesc responsabilitățile formale și contribuie la dezvoltarea unui mediu educațional creativ și responsabil (Hermanto, Srimulyani & Pitoyo, 2024).

Competențe esențiale pentru managerii din educația timpurie

Pentru a implementa eficient leadershipul transformațional, managerii trebuie să dezvolte competențe multiple. În primul rând, viziunea strategică le permite să alinieze obiectivele instituției la tendințele internaționale (Schiuma, Santarsiero, Carlucci & Jarrar, 2024).

În al doilea rând, motivația inspirațională transformă rolul profesorului într-o vocație (Anwar, 2024). Stimularea intelectuală îi încurajează pe profesori să utilizeze practici inovative și să caute soluții bazate pe cercetare

(Cho & Kao, 2022). Considerația individuală, în schimb, consolidează relațiile interpersonale și sprijină dezvoltarea personală și profesională a fiecărui cadru didactic (Setiyaningtyas & Hartutik, 2022). Aceste competențe generează un climat educațional unde profesorii se simt valorizați, ceea ce duce la rezultate educaționale mai bune pentru copii.

Rolul climatului organizațional și al angajamentului

Calitatea vieții profesionale și angajamentul organizațional mediază relația dintre leadershipul transformațional și performanță. Astfel, profesorii care se simt sprijiniți și respectați dezvoltă un nivel crescut de implicare, ceea ce favorizează succesul instituției (Hermanto *et al.*, 2024). Mai mult, sprijinul organizațional perceput sporește angajamentul și comportamentele proactive, fiind esențial pentru sustenabilitatea procesului educațional (Kao, Cho & Kao, 2023). Leadershipul transformațional creează astfel premise pentru dezvoltarea unui climat de muncă sănătos și sustenabil, adaptat la nevoile cadrelor didactice (Cho & Kao, 2022).

Aplicații pentru practicienii din educația timpurie

Leadershipul transformațional în educația timpurie presupune mai mult decât administrarea unei instituții, implică crearea unei culturi educaționale profunde, colaborative și orientate spre învățare reflexivă și durabilă. Managerii devin facilitatori ai schimbării sistemice, cultivând un climat bazat pe motivație, autonomie profesională și învățare autentică.

Pornind de la modelul *deeper learning* formulat de Sliwka *et al.* (2024), se pot identifica direcții concrete de aplicare a leadershipului transformațional pentru practicienii din educația timpurie, adaptate particularităților copilului mic și ale colectivului educațional.

1. Crearea unei culturi educaționale a învățării profunde și colaborative

În școlile analizate de Sliwka *et al.* (2024), liderii transformaționali au reușit să depășească paradigma tradițională a predării frontale și să dezvolte o „nouă gramatică a școlii”, bazată pe colaborare, reflecție și design educațional participativ. Această abordare este consonantă cu constatările lui Widyastuti *et al.*, (2024), care arată că în grădinițele indoneziene, directorii cu o viziune inspirațională reușesc să dezvolte o cultură a învățării colaborative prin modele participative de conducere.

Aplicat în educația timpurie, acest principiu se traduce prin:

- co-crearea planificărilor didactice de către echipe interdisciplinare (profesori pentru educație timpurie, psihologi, consilieri, părinți);
- integrarea rutinei de reflecție colectivă după fiecare proiect educațional („Ce a mers bine? Ce putem ajusta?“);
- promovarea învățării prin experiență și colaborare, unde educatorul devine designer al învățării, nu doar facilitator de activități.

Liderul educațional creează, metaforic vorbind, o „seră pedagogică“ (*greenhouse*), în care inovația, colaborarea și curajul profesional pot înflori sub protecția unei culturi organizaționale bazate pe sprijin și încredere.

2. Implementarea progresivă a schimbării prin echilibru între viziune și ritm

Anwar (2024) descrie leadershipul transformațional în grădinițele PAUD ca un proces gradual de dezvoltare, în patru pași: stabilirea priorităților, evaluarea pregătirii profesorilor, supervizarea democratică și formularea unei viziuni colective. În mod similar, Sliwka *et al.* (2024) argumentează pentru „tranziția evolutivă“ (*evolutionary transition*), în care schimbarea se realizează progresiv, prin implicarea constantă a cadrelor. În grădinițe, acest lucru presupune:

- stabilirea unor obiective clare, dar flexibile, care permit adaptarea în funcție de ritmul echipei;
- respectarea etapelor naturale ale dezvoltării instituționale;
- crearea unui climat de învățare pentru adulți, în care fiecare educator își găsește propriul ritm de transformare profesională.

Această abordare previne epuizarea organizațională și asigură sustenabilitatea schimbării, o dimensiune adesea ignorată în politicile educaționale (Alzoraiki *et al.*, 2023).

3. Dezvoltarea structurilor colaborative și a comunităților de practică

Un rezultat major al studiului lui Sliwka *et al.* (2024) este evidențierea rolului echipelor interdisciplinare în implementarea practicilor inovatoare. În rețeaua de 26 școli analizate, directorii care au dezvoltat structuri de cooperare au reușit să generalizeze mai rapid inovațiile educaționale. În paralel, Hidayat și Patras (2024) demonstrează empiric că stimularea colaborării între profesori crește nivelul de inovativitate și coeziune organizațională.

În educația timpurie, aceste structuri pot lua forma:

- echipelor tematice de proiect (de exemplu: „echipa pentru învățare prin natură”, „echipa pentru incluziune”);
- cercurilor de reflecție pedagogică;
- parteneriatelor cu comunitatea locală, care extind învățarea dincolo de sala de grupă.

Astfel, managerul devine arhitect al colaborării, iar grădinița un ecosistem de învățare continuă.

4. Revizuirea evaluării și promovarea învățării autentice

Liderii transformaționali analizați de Sliwka *et al.* (2024) au recunoscut necesitatea de a schimba modul de evaluare, de la teste sumative la evaluări formative și autentice, iar Hermanto *et al.*, (2024) arată că evaluarea și recunoașterea contribuțiilor individuale cresc calitatea vieții profesionale și angajamentul organizațional.

Aplicarea acestor principii în educația timpurie implică:

- observația sistematică și documentarea progresului copiilor (portofolii, jurnale de învățare);
- feedback bazat pe dialog între educatori și copii („Ce ai descoperit azi?”, „Cum ai rezolvat problema?”);
- evaluarea holistică a dezvoltării: cognitivă, emoțională și socială;
- implicarea părinților în procesul de reflecție asupra progresului copilului.

Această abordare transformă evaluarea într-un proces formativ și incluziv, contribuind la crearea unui climat educațional pozitiv și reflexiv.

5. Promovarea inovației prin autonomie și „curaj pedagogic”

Un principiu central identificat de Sliwka *et al.* (2024) este „curajul de a experimenta”, deschiderea liderilor de a depăși limitele sistemului tradițional și de a permite educatorilor să exploreze noi metode. Hidayat și Patras (2024) au arătat că liderii care stimulează autoeficacitatea profesorilor contribuie la creșterea creativității și a inițiativelor didactice.

În educația timpurie, acest curaj pedagogic poate însemna:

- adoptarea unor proiecte experimentale (învățare în natură, ateliere de robotică timpurie, explorări STEAM adaptate vârstei);
- folosirea tehnologiei pentru a extinde experiențele ludice și creative (table interactive, aplicații educaționale colaborative);
- crearea unui climat de învățare tolerant la greșeală, în care încercarea și reflecția sunt valorizate.

Prin modelarea personală a deschiderii către învățare, managerul inspiră profesorii pentru educației timpurii să devină ei înșiși agenți ai schimbării.

6. Reconceptualizarea spațiului și a timpului educațional

Liderii din studiul lui Sliwka au recunoscut că „spațiul și timpul” pot fi regândite pentru a sprijini învățarea autentică, fără neapărat investiții majore, ci prin reconfigurarea creativă a resurselor existente.

În grădinițe, această idee se concretizează prin:

- zone de învățare flexibile (colțuri de lectură, zone de construcție, spații senzoriale);
- programări flexibile ale activităților, care lasă loc spontaneității și explorării;
- integrarea mediului exterior ca spațiu educațional activ (*outdoor learning*).

Astfel, educația timpurie devine un spațiu de explorare continuă, în care copilul și adultul învață împreună.

7. Comunicare empatică și participativă în conducerea instituției

Cho și Kao (2022) au evidențiat că liderii transformaționali creează un climat de încredere și responsabilitate partajată prin comunicare empatică. Într-o direcție similară, Anwar (2024) a arătat că supervizarea democratică și ascultarea activă sporesc implicarea cadrelor didactice. De asemenea, Sliwka *et al.* (2024) evidențiază rolul comunicării strategice și empatică în conducerea proceselor de schimbare.

Managerii eficienți creează spații de dialog și ascultare:

- forumuri de discuție cu părinții și cadrele didactice;
- ședințe reflexive scurte și frecvente, în locul întâlnirilor formale și rare;
- comunicare vizuală (panouri inspiraționale, povești de succes afișate în spațiile comune).

Această formă de comunicare transformă instituția într-o comunitate de învățare partajată, bazată pe încredere și co-responsabilitate.

Sinteză aplicativă

Aplicarea leadershipului transformațional în educația timpurie înseamnă, în esență:

- a crea un climat de învățare profundă (*deeper learning*), unde educația se bazează pe experiență, reflecție și colaborare;

- a dezvolta structuri organizaționale sustenabile, orientate spre învățarea continuă a profesorilor pentru educație timpurie;
- a cultiva curajul profesional și bucuria de a învăța;
- a conecta grădinița la comunitate, transformând-o într-un ecosistem educațional viu.

În spiritul recomandărilor UNESCO (2023), Rao *et al.*, 2024 și OECD (2024), liderii din educația timpurie sunt invitați să acționeze ca agenți ai schimbării sistemice, să inspire, să creeze punți între actori educaționali și să reimagineze calitatea educației ca proces colectiv, creativ și incluziv.

Leadershipul transformațional se conturează ca un factor decisiv în crearea unui climat educațional de calitate. El depășește granițele administrării simple și integrează dimensiuni inspiraționale și formative, cu impact direct asupra cadrelor didactice și copiilor. Managerii care aplică acest tip de leadership pot construi comunități educaționale inovatoare, incluzive și sustenabile, consolidând atât calitatea educației timpurii, cât și legătura cu tendințele internaționale (Widyastuti *et al.*, 2024).

Bibliografie

- Alzoraiki, M., Ahmad, A.R., Ateeq, A.A., Naji, G.M.A., Almaamari, Q., & Beshr, B.A.H. (2023), *Impact of teachers' commitment to the relationship between transformational leadership and sustainable teaching performance*. *Sustainability*, 15(5), 4620.
- Anwar, R.N. (2024), *Steps of Transformational Leadership by School Principals to Enhance Educator Quality in Early Childhood Education Institutions*. *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 9(3), 554–565.
- Cho, C.C., & Kao, R.H. (2022), *Developing sustainable workplace through leadership: Perspectives of transformational leadership and of organizational citizenship behavior*. *Frontiers in Psychology*, 13, 924091.
- Hermanto, Y.B., Srimulyani, V.A., & Pitoyo, D.J. (2024), *The mediating role of quality of work life and organizational commitment in the link between transformational leadership and organizational citizenship behavior*. *Heliyon*, 10(6).
- Hidayat, R. & Patras, Y.E. (2024), *Teacher Innovativeness: The Effect of Self-Efficacy, Transformational Leadership, and School Climate*. *Journal of Pedagogical Research*, 8(1), 208–222.
- Kao, J.C., Cho, C.C., & Kao, R.H. (2023), *Perceived organizational support and organizational citizenship behavior—A study of the moderating effect of volunteer participation motivation, and cross-level effect of transformational leadership and organizational climate*. *Frontiers in Psychology*, 14, 1082130.
- Korku, C., & Kaya, S. (2023), *Relationship between authentic leadership, transformational leadership and innovative work behavior: mediating role of innovation climate*. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 29(3), 1128–1134.

- 220 OECD (2024), *Strong early childhood education and care systems for the future*, OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/strong-early-childhood-education-and-care-systems-for-the-future_67d0a97f-en.html
- Rao, N., Yang, Y., & Bala, M. (2024), *Early childhood care and education: Landscape review 2010–2022* (ED-2024/WS/4), Paris, UNESCO.
- Sava, S. (2022), Școala deschisă comunității: Învățare și dezvoltare organizațională. În E. Păun (ed.), *Școala viitorului sau viitorul școlii? Perspective asupra educației postpandemice*, pp. 67–100, Polirom.
- Schiama, G., Santarsiero, F., Carlucci, D., & Jarrar, Y. (2024), *Transformative leadership competencies for organizational digital transformation*. *Business Horizons*, 67(4), 425–437.
- Setiyaningtiyas, N., & Hartutik, H. (2022), *Transformational Leadership of Kindergarten School Principal Based on Integrity, Professionalism, and Entrepreneurship*. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran dan Pembelajaran*, 8(3), 680–688.
- Sliwka, A., Klopsch, B., Beigel, J., & Tung, L. (2024), *Transformational leadership for deeper learning: shaping innovative school practices for enhanced learning*, *Journal of Educational Administration*, 62(1), 103–121. DOI: [10.1108/JEA-03-2023-0049](https://doi.org/10.1108/JEA-03-2023-0049)
- UNESCO (2023), *Early childhood education: Equity, quality and transitions — Report for the G20 Education Working Group*, Paris, UNESCO.
- Widyastuti, N., Suminar, T., & Waluyo, E. (2024), *The Role of Transformational Leaders in Improving the Quality of Early Childhood Education*. *JPUD-Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 18(2), 322–349.

Liderul ca promotor al schimbării în educația timpurie. Aspecte teoretice și aplicative

Conf. univ. dr. Ana-Maria Aurelia Petrescu (Universitatea „Valahia” din Târgoviște),
prof. Ileana-Corina Moraru (Inspectoratul Școlar Județean Dâmbovița)

Despre lideri și leadership în educație

Leadershipul educațional este clasificat ca un concept central, fundamental și complex, în majoritatea studiilor actuale din domeniul Științelor Educației, fiind corelat cu procesul de modernizare, eficientizare și creștere a calității proceselor educaționale. Din perspectivă etimologică, noțiunea de „leadership”, întâlnită în diverse domenii ale cunoașterii, își are originea în limba engleză, încă din secolul al XIII-lea, însă, apare menționată în mod frecvent în documente scrise, abia în prima jumătate a secolului al XIX-lea (în engleza veche, saxonă și germana veche), prin termeni precum „laedan”, „ledian” sau „ledere”, cu sensul de „a arăta drumul, calea”. Derivat din verbul „to lead”, conceptul de *leadership* este tradus în limba română prin „a conduce” (DEX online, n.d.). Cuvântul „lider”, utilizat inițial în domeniul politic, cu scopul de a desemna conducătorul unui partid politic, are mai mulți termeni echivalenți, precum *conducător*, *ghid*, *pilot*, *antrenor*, *mentor* (sens propriu) sau *călăuză*, *deschizător de drumuri*, *înaintaș* (sens figurat).

În literatura românească de specialitate, Mielu Zlate folosește în mod interschimbabil conceptele de „leadership” și „conducere” (2004), în timp ce Mihaela Vlăsceanu subsumează termenul „conducere” la semnificația mai amplă a leadershipului (2003).

Definițiile leadershipului sunt multiple și se conturează în funcție de contextul istorico-social, de particularitățile persoanei care exercită comportamente de conducere sau de specificul domeniului de aplicare. Astfel, factorii emoționali, sociologici, cognitivi și chiar biologici ai liderului influențează modul în care acesta își exercită rolul. Leadershipul, în esență, este expresia vizibilă a caracterului și a personalității liderului, transpusă în acțiuni concrete.

În mod specific, în educația timpurie, unde relațiile interumane și sensibilitatea față de nevoile copiilor de vârstă antepreșcolară sau preșcolară sunt cruciale, personalitatea liderului devine un element definitoriu, asociat succesului și educației de calitate, la nivelul microgrupului educațional, dar și la nivel instituțional/organizațional.

Aprofundând literatura de specialitate observăm că nu există o definiție unică sau universal acceptată a conceptului de *leadership*. Diferențele se datorează atât diversității metodelor de cercetare, cât și variațiilor legate de aspectele conducerii analizate. Astfel, autori precum H. Koontz, I. O'Donnell și H. Weihrich definesc leadershipul ca fiind „arta sau procesul prin care oamenii sunt influențați să atingă obiectivele grupului cu voință și entuziasm” (2004, p. 14).

Analiza teoretică evidențiază faptul că leadershipul are un rol important în aplicarea eficientă a deciziilor organizaționale, în consolidarea relațiilor interumane și în stimularea indivizilor de a se sprijini reciproc, pentru a atinge niveluri mai înalte de motivare și implicare. Totuși, literatura de specialitate subliniază că, deși leadershipul a fost studiat intens de peste un secol, numeroase cercetări rămân nerealiste, întrucât concluziile formulate par adesea deconectate de realitățile concrete ale organizațiilor.

Leadershipul educațional poate fi înțeles ca o formă de consolidare și extindere a profesionalismului cadrelor didactice, prin oferirea posibilității acestora de a-și manifesta competențele de lider în activitatea lor cotidiană, integrată în mod firesc în procesul educațional. Fiind un fenomen complex, leadershipul se reflectă în aproape toate dimensiunile organizaționale, sociale și personale, bazându-se pe influență și pe capacitatea de a inspira oamenii să atingă obiective prin motivație intrinsecă. Într-o analiză a teoriilor despre leadership, J. H. Macawimbang (2012) evidențiază patru idei esențiale: leadershipul reprezintă un proces, implică influență, se desfășoară în cadrul unui grup și urmărește realizarea unui scop comun. Astfel, leadershipul poate fi definit ca procesul prin care o persoană reușește să mobilizeze și să orienteze un grup către atingerea unei ținte comune, indiferent dacă deține sau nu o funcție managerială formală.

Studii de actualitate accentuează ideea potrivit căreia, în societatea contemporană leadershipul nu presupune dominarea sau controlul exercitat asupra celorlalți, ci mai degrabă asumarea de responsabilități în raport cu cei pe care îi conduci și crearea unui mediu în care oamenii sunt încurajați să se dezvolte, să colaboreze și să se implice, în raport cu aptitudinile și calitățile de care dispun. Leadershipul educațional implică adoptarea unor decizii care stabilesc viziunea organizației, ghidează procesul de instruire, gestionează eficient resursele și creează o cultură a excelenței. Ca atare,

liderii educaționali trebuie să încurajeze colaborarea între diferiți actori educaționali (elevi, cadre didactice, manageri, personal didactic auxiliar și părinți), asigurându-se în același timp că instituția rămâne adaptabilă și receptivă la provocările externe (Chen, Meng, 2025).

Aplicând aceste perspective în domeniul educației timpurii, leadershipul poate fi înțeles ca abilitatea și procesul prin care directorul/managerul unei grădinițe sau coordonatorul unui centru educațional pentru copii preșcolari/antepreșcolari reușește să îndrume, să motiveze și să coordoneze cadrele didactice și personalul didactic auxiliar, pentru a asigura un act educațional de calitate. În acest context, liderul educațional nu este doar un manager al resurselor, ci un garant al dezvoltării armonioase a copilului. În esență, directorul unei grădinițe îndeplinește o serie de roluri esențiale, și anume: coordonator al implementării curriculumului, facilitator al relațiilor educator-copil, mediator între grădiniță și familie, reprezentant al instituției în raport cu autoritățile și promotor al culturii organizaționale, centrate pe învățare și incluziune. Liderul educațional eficient este acela care reușește să integreze dimensiunea pedagogică, pe cea managerială și socială, într-o viziune unitară asupra dezvoltării timpurii.

Astfel, leadershipul în educația timpurie nu se reduce la luarea unor decizii administrative, ci presupune, în primul rând, o responsabilitate față de calitatea procesului de învățare și de îngrijire oferit copiilor. Prin decizii înțelepte și prin capacitatea de a motiva echipa, liderul contribuie direct la crearea unui mediu educațional sigur, stimulat și favorabil dezvoltării plene a fiecărui copil.

Conform perspectivei promovate de L. Darling-Hammond (2007), instituțiile educaționale care aspiră la excelență merită să fie conduse de lideri vizionari și implicați. În viziunea acestuia, liderii excelenți sunt cei care găsesc cele mai potrivite căi pentru a-i conduce pe cei care îi urmează către obiectivele comune. În contextul educației timpurii, leadershipul înseamnă construirea unor medii de învățare sigure și performante, ce au capacitatea de a valorifica atât principii clasice, tradiționale, care s-au dovedit eficiente, cât și perspective inovatoare, specifice viitorului, pentru a oferi copiilor oportunități reale de creștere, dezvoltare și învățare.

Alți specialiști, precum G. Theoharis și J. S. Brooks (2012), subliniază că liderii instituțiilor educaționale trebuie să caute în permanență modalități de a crea medii educaționale excelente și să mențină un efort constant în această direcție. În cazul educației timpurii, preocuparea se reflectă în formarea continuă a cadrelor didactice, implicarea activă a părinților și introducerea unor strategii didactice moderne, inovatoare, menite să stimuleze dezvoltarea integrală a preșcolarilor. Adicional, G. W. Creech (2018)

susține că liderii excelenți sunt caracterizați prin standarde înalte și prin dorința constantă de a îmbunătăți rezultatele. În grădinițe și creșe, acest tip de viziune se traduce prin crearea unei culturi organizaționale centrate pe calitate și incluziune, unde fiecare copil este sprijinit să își atingă potențialul maxim. În literatura de specialitate se promovează frecvent ideea conform căreia organizațiile educaționale trebuie să fie orientate permanent spre excelență. În educația timpurie, aceasta nu se referă doar la performanța academică, ci mai ales la calitatea interacțiunilor copil–educator, la siguranța mediului și la formarea unor prerechizite esențiale, ca bază a competențelor socio-emoționale. Perfecțiunea, deși deseori asociată cu excelența, poate genera rigiditate, în timp ce excelența autentică presupune progres constant, adaptabilitate și capacitatea de a învăța din contexte diferite și prin trăirea autentică a unor experiențe educaționale diverse. În acest sens, liderii reprezentativi ai educației timpurii au rolul de a influența și motiva echipa educațională, de a insufla standarde înalte și de a transforma aceste standarde într-un mod de viață instituțional, care să dăinuie pe termen lung. Excelența orientată spre sine și excelența orientată spre ceilalți devin astfel repere esențiale de conducere: pe de o parte, motivează liderul însuși, iar pe de altă parte, inspiră cadrele didactice, părinții și comunitatea să adere la aceleași valori.

Educația timpurie influențează profund dezvoltarea fizică, cognitivă și psiho-socială a copilului. Prin urmare, doar liderii excelenți pot garanta servicii educaționale de calitate, care să răspundă nevoilor complexe ale preșcolarilor și antepreșcolarilor. Liderii ideali iau în considerare atât propriile competențe (cunoștințe, abilități și atitudini), cât și resursele și așteptările comunității educaționale, acționând în consecință.

În secolul al XXI-lea, conducerea instituțiilor de educație timpurie nu mai poate fi asigurată doar de lideri „standard”, care aplică mecanic normele impuse, fiind nevoie de lideri excelenți, capabili să integreze concepte moderne precum: managementul calității totale, dezvoltarea instituțională, educația incluzivă, *coaching*-ul și mentoratul, școala deschisă sau școala centrată pe comunitate etc. Indiferent de cum sunt denumite inițiativele, obiectivul lor comun este acela de a identifica și implementa cele mai bune soluții educaționale pentru copii. Prin urmare, liderul unei unități de învățământ unde funcționează grupe de copii cu vârsta cuprinsă între 0–6/7 ani devine responsabil nu doar pentru buna funcționare a instituției, ci și de promovarea unei culturi a excelenței. Părțile interesate interne (educatori, copii, părinți) și externe (comunitatea, autoritățile locale, organizațiile partenere) se așteaptă ca liderul să-și îndeplinească rolul la cel mai înalt nivel, influențând pozitiv procesul educațional și, implicit, viitorul copiilor. În

contextul societății contemporane, rolul liderilor devine din ce în ce mai complex, deoarece ei nu numai că gestionează sistemele existente, dar au și sarcina de a anticipa nevoile viitoare, de a încuraja inovarea și de a cultiva medii de învățare care să pregătească copiii și tinerii să prospere într-o lume incertă (Peliño, 2025).

În mod curent, evaluarea activității liderului unei instituții de educație timpurie se realizează atât prin prisma așteptărilor factorilor interni (educatori, copii, personal auxiliar), cât și prin perspectiva părților externe interesate (părinți, comunitate, autorități locale). Implementarea unui model de leadership vizionar și puternic în grădinițe presupune formularea unor așteptări ridicate pentru educatori și copii, orientarea procesului educațional prin curriculum adaptat, crearea unui climat de succes și promovarea unui set de standarde clare (orientate spre dezvoltare) pentru toți copiii. Într-o grădiniță care funcționează eficient, liderul instituției stabilește standarde înalte pentru cadrele didactice, sprijinind un demers educațional orientat către excelență și dezvoltare holistică a copilului. În esență, un astfel de lider creează un mediu educațional în care actul pedagogic este valorizat, succesul este promovat ca normă, iar evaluarea progresului se realizează constant, urmată de măsuri corective sau de sprijin. Această formă de conducere instrucțională reprezintă unul dintre factorii decisivi în eficiența instituției. De altfel, multiple cercetări susțin existența unei corelații semnificative între stilul de conducere al liderului și rezultatele educaționale, atât la nivelul cadrelor didactice, cât și la nivelul dezvoltării copiilor (Harris, 2003).

Conform lui J. A. Langer (2004), conducerea orientată spre excelență constituie o condiție fundamentală pentru performanța instituțiilor educaționale. În cazul grădinițelor, aceasta se traduce prin implicarea tuturor — de la lider, la cadre didactice și până la părinți — în atingerea unui obiectiv comun: crearea unui mediu educațional de calitate, adaptat nevoilor copiilor și deschis către inovație. Liderul are sarcina de a formula o viziune, de a o comunica și de a o face acceptată, definind astfel direcția principală de urmat a instituției, stabilind așteptări clare de performanță, pentru toate părțile implicate. Pe de altă parte, K. Leithwood și C. Riehl (2005) subliniază că liderul performant trebuie să dezvolte oamenii din jurul său, să fie capabil de a motiva, îndruma, sprijini și de a constitui un model pentru comunitate. În educația timpurie, acest aspect înseamnă capacitatea de a sprijini cadrele didactice în perfecționarea lor continuă, de a facilita accesul la resurse educaționale moderne și de a cultiva motivația profesională. Printr-o astfel de abordare, liderul poate construi o cultură instituțională centrată pe succes și pe potențialul maxim al fiecărui copil.

În plus, D. Hopkins demonstrează că dezvoltarea instituției educaționale reprezintă „miezul oricărei schimbări” (2011, p. 21). În grădinițe și creșe, procesul presupune ajustarea condițiilor de învățare, modernizarea resurselor și adaptarea practicilor educaționale, pentru a răspunde nevoilor de dezvoltare ale copiilor. Succesul acestui demers depinde însă de capacitatea liderului de a asigura cadrul necesar, de a direcționa schimbarea de sus în jos și de a mobiliza întreg colectivul.

J. Blase și P.C. Kirby (2015) arată că liderii eficienți din educație utilizează strategii diverse, precum stabilirea unor priorități clare în activitățile educaționale, formularea unor așteptări ridicate, utilizarea eficientă a resurselor sau crearea unui climat sigur și stimulat. În educația timpurie, elementele menționate anterior sunt vitale, pentru că influențează atât motivația și performanța cadrelor didactice, cât și dezvoltarea socio-emoțională și cognitivă a copiilor.

Astfel, liderii instituțiilor din educația timpurie au un rol major în societate, devenind modele de urmat, influențând prin valorile, angajamentele și viziunea lor nu doar parcursul instituției, ci și viitorul copiilor care se formează în cadrul acesteia. Liderii nu sunt responsabili doar pentru prezentul educațional, ci și pentru a contura un viitor al copiilor, bazat pe excelență, echitate și inovație.

Cercetările realizate de Warren (2019) relevă că cele mai eficiente practici de leadership educațional evidențiază necesitatea ca personalul de conducere din învățământul preuniversitar să dețină competențe legate de formularea unei viziuni clare a valorilor și obiectivelor ce privesc performanța managementului strategic, a organizației, a resurselor umane, dar și a procesului de predare-învățare-evaluare și a rolului școlii în comunitate. Totodată, studiile subliniază importanța mutării accentului de la un management centrat exclusiv pe sarcini către unul bazat pe „raționalități multiple”. Leadershipul presupune schimbare, transformare, evoluție și provocare, ceea ce determină o adaptare și o dezvoltare continuă a liderului și a strategiilor sale de conducere.

Lipsa unui leadership eficient poate afecta considerabil reușita unei organizații, încetinind progresul, generând stagnare și diminuând claritatea obiectivelor de schimbare. Prin integrarea viziunii și valorilor organizaționale, leadershipul contribuie la consolidarea bunelor practici, care favorizează mobilizarea, asumarea responsabilităților și creșterea motivației în rândul membrilor, având ca efect direct implementarea schimbării și susținerea angajamentului acestora în îndeplinirea sarcinilor curente.

Ca atare, modelul de leadership participativ și inovativ, caracterizat prin noutate, spirit de echipă, metode originale de abordare a situațiilor

și strategii particularizate promovează un proces de conducere menit să unească, să permită colaborarea, dincolo de ierarhii sau funcții, în interesul beneficiarilor educaționali. Este esențial să avem permanent în vedere faptul că școala aparține copiilor, iar toți membrii comunității educaționale, indiferent de poziția ocupată, au datoria de a coopera, progresa, învăța și a se solidariza în interesul superior al acestora.

Tipologia schimbărilor în educația timpurie

Înainte de consolidarea sistemelor publice de educație, funcția de conducere era, de cele mai multe ori, exercitată de către un cadru didactic care își asuma și responsabilități administrative minime, legate de supravegherea clădirii, a copiilor și a personalului. Apariția rolului formal de director s-a produs odată cu transformarea educației într-un serviciu social fundamental, în contextul proceselor de urbanizare și industrializare din a doua jumătate a secolului al XIX-lea. Nevoia de organizare sistematică și de eficiență în pregătirea timpurie a copiilor a determinat introducerea unei conduceri dedicate.

Potrivit OECD (2010), structura și conținutul instituțiilor educaționale au reflectat adesea modelele industriale de organizare. La fel cum fabricile erau gestionate ca unități ale unor organizații mai mari, educația publică a adoptat un stil de coordonare centrat pe supraveghere și pe atingerea unor rezultate anticipate, directorul fiind echivalentul unui lider de filială. În grădinițe și creșe, modelul a însemnat mult timp o conducere cu rol predominant administrativ, responsabilă de conformitatea cu reglementările legale în vigoare și de utilizarea eficientă a resurselor.

În prima jumătate a secolului al XX-lea, rolurile din instituțiile educaționale erau clar delimitate. Educatorii lucrau adesea izolat, fiind considerați „specialiști” procesului de predare, în timp ce directorul deținea responsabilitatea generală asupra funcționării organizației și menținea relațiile cu părinții, respectiv cu autoritățile. În acest context, relațiile colegiale erau apreciate, dar liderul era perceput mai degrabă ca un administrator birocratic, decât ca un lider educațional transformativ.

Pe măsură ce societățile au început să acorde tot mai multă importanță pregătirii copiilor pentru o lume aflată în schimbare rapidă, rolul liderului în educația timpurie s-a diversificat. Începând cu anii 1980, sub influența noilor modele de guvernare, au fost promovate concepte precum descentralizarea, autonomia instituțională, implicarea părinților și a comunității în luarea deciziilor, evaluarea bazată pe rezultate și creșterea transparenței. Schimbările au influențat în mod semnificativ și instituțiile preșcolare,

punându-se accent pe adaptarea la nevoile locale, pe dezvoltarea copilului în context comunitar și pe responsabilitatea liderului de a crea o viziune educațională centrată pe excelență și inovație.

Astfel, liderul contemporan nu mai este doar un administrator, ci un agent al schimbării și un facilitator al progresului. El are rolul de a inspira echipa educațională, de a construi parteneriate solide cu familiile și comunitatea și de a orienta instituția către dezvoltarea holistică a copiilor, pregătindu-i pentru viitor, într-o societate aflată în permanentă transformare.

Pe de altă parte, direcțiile de politică educațională din ultimele decenii au făcut parte dintr-un proces mai amplu, de consolidare a sistemelor de învățământ și de creștere a calității educației oferite copiilor. În cazul educației timpurii, orientările s-au concretizat în câteva direcții majore, precum: creșterea nivelului dezvoltării globale a copiilor, reducerea decalajelor de dezvoltare dintre grupuri de copii provenind din medii sociale diferite, extinderea accesului la servicii de educație incluzivă, adaptate copiilor cu nevoi educaționale speciale și a celor proveniți din familii vulnerabile, precum și reducerea abandonului educațional timpuriu.

Indiferent de specificul fiecărei țări, un element comun acestor reforme este accentul tot mai puternic pus pe calitatea actului educațional și pe rolul central al cadrului didactic și al liderului instituției educaționale. În contextul grădinițelor și creșelor li se solicită cadrelor didactice să personalizeze învățarea și să răspundă atent nevoilor individuale ale copiilor, să promoveze incluziunea și să asigure o abordare multiculturală și interculturală a educației. În acest cadru, liderul educațional devine principalul mediator între politicile naționale și practica pedagogică, purtând responsabilitatea transpunerii reformelor în experiențe educaționale adaptate copiilor de vârstă antepreșcolară și preșcolară.

Schimbările în educația timpurie pot fi clasificate în mai multe categorii interconectate, fiecare dintre acestea având un impact diferit asupra calității serviciilor educaționale, dezvoltării personalului didactic și didactic auxiliar, respectiv asupra dezvoltării personalității preșcolarilor. Prezentăm în Tabelul 1 principalele tipuri de schimbări identificabile la nivelul sistemelor de educație timpurie.

Toate aceste tipuri de schimbare identificabile în sectorul educației timpurii sunt interdependente, necesitând o abordare strategică, colaborativă și adaptivă.

Tabelul 1. Tipuri de schimbări în educația timpurie

Nr. crt.	Tipul schimbării	Impactul schimbării	Exemplificări
1.	Schimbări structurale/ sistemice	Vizează politicile publice, reglementările, curriculumul național și modul de finanțare. Sunt generate de reforme la nivel național sau european.	Includerea educației timpurii în sistemul educațional obligatoriu în multe țări europene, inclusiv România (Legea Învățământului Preuniversitar nr. 198/2023).
2.	Schimbări organizaționale/ instituționale	Afectează structura internă a instituției: roluri, procese, stil de leadership, cultură și climat organizațional. Necesită implicare colectivă și adaptabilitate.	Introducerea unui model de leadership distribuit sau transformațional într-o grădiniță.
3.	Schimbări pedagogice/ curriculare	Vizează modificări ale practicilor de predare, învățare și evaluare sau ale conținuturilor instruirii. Sunt centrate pe copil, implică reflecția pedagogică și adaptarea la nevoile beneficiarului.	Trecerea de la educația directivă la învățarea prin joc, educație <i>outdoors</i> sau educație STEAM (vezi Curriculumul pentru educație timpurie, 2019)
4.	Schimbări culturale/ de mentalitate	Implică transformări raportate la valori, atitudini și viziuni profesionale. Necesită timp îndelungat și exercitarea unui leadership etic.	Schimbarea percepției părinților cu privire la rolul grădiniței (serviciu de îngrijire a copilului versus context educațional).
5.	Schimbări tehnologice/digitale	Introducerea tehnologiilor digitale în procesul educațional și administrativ. Necesită formarea personalului și evaluarea impactului tehnologiei asupra copiilor.	Introducerea aplicațiilor digitale și a elementelor multimedia în educația preșcolarilor
6.	Schimbări profesionale, individuale	Se referă la formarea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Sunt esențiale pentru susținerea altor tipuri de schimbare.	Participarea cadrelor didactice din învățământul preșcolar la programe de formare continuă pe domenii precum pedagogie digitală sau leadership educațional.

O serie de cercetări de specialitate au subliniat faptul că una dintre funcțiile esențiale ale leadershipului educațional este stimularea

230 învățării organizaționale, adică dezvoltarea capacității instituției de a atinge performanțe ridicate și de a cultiva o cultură a îmbunătățirii continue (Kareem *et al.*, 2024). În contextul instituțiilor de educație timpurie, obiectivul principal al leadershipului presupune nu doar formarea și dezvoltarea profesională a personalului didactic, ci și crearea unui climat organizațional menit să susțină învățarea colaborativă, reflecția asupra practicilor și adaptarea strategiilor educaționale la specificul și nevoile reale ale copiilor și familiilor. Diversitatea tot mai mare a grupurilor de copii deservite de instituțiile de educație timpurie, provenind din medii sociale diferite, aparținând unor minorități etnice sau culturale, ori având cerințe educaționale speciale, impune liderilor să dezvolte programe educaționale incluzive, flexibile și adaptate.

Totodată, schimbările metodologice implică introducerea unor noi strategii de predare-învățare-evaluare. Astfel, în ultima decadă educația timpurie a cunoscut o intensă diversificare metodologică, de la utilizarea resurselor digitale interactive și până la educația *outdoor*, educația STEAM și abordările multisenzoriale.

Schimbările culturale se referă la transformarea mentalităților, valorilor și credințelor actorilor implicați în procesul educațional. Acestea sunt cele mai dificile, dar și cele mai durabile, deoarece presupun reconfigurarea profundă a modului în care oamenii înțeleg educația și rolul lor în cadrul acesteia. Tipologia schimbărilor educaționale evidențiază faptul că rolul liderului este de a integra aceste dimensiuni într-o strategie coerentă, care să asigure echilibrul între inovație și stabilitate.

Profesorul cu rol de lider reunește un set de cunoștințe de specialitate, competențe manageriale și atitudini proactive, utilizate în contexte variate, pentru a soluționa într-un mod constructiv problemele apărute în activitatea pedagogică la nivelul grupei, al instituției sau al comunității profesionale, având drept finalitate un impact pozitiv și sustenabil. Principiul de bază presupune trecerea de la paradigma profesorului-artist la cea a profesorului-expert, de la inițiativa personală bazată pe intuiție și tact pedagogic, către reflecție critică, metodologie riguroasă și excelență profesională.

În prezent se depun eforturi semnificative pentru conturarea identității profesionale a cadrelor didactice, în acord cu noile repere valorice. Perfecționarea profesorilor reprezintă un element esențial pentru progresul instituției educaționale, contribuind la adaptarea mai rapidă la schimbare. Capacitatea de a face față noilor provocări este facilitată nu doar prin investiții materiale și intelectuale în propria formare și dezvoltare profesională, ci și prin crearea unui mediu care stimulează participarea la decizii,

recunoaște performanțele, oferă oportunități de avansare și încurajează diseminarea bunelor practici educaționale.

Ca atare, fundamentul leadershipului educațional rezidă în implicarea cadrelor didactice într-un proces complex, centrat pe un ansamblu de principii metodologice coerente și funcționale, menite să sprijine dezvoltarea profesională și consolidarea comunităților de învățare, la nivel micro și macrostructural.

Aspecte ale schimbării în educația timpurie la nivel național și european

Educația timpurie este recunoscută astăzi ca fundament al întregului parcurs educațional și profesional. La nivel național, România a adoptat numeroase politici publice menite să extindă accesul și să ridice calitatea învățământului preșcolar. Totodată, la nivel european, instituțiile Uniunii Europene au promovat în mod constant educația timpurie ca prioritate strategică, subliniind că educația și îngrijirea copiilor de vârstă mică reprezintă o investiție importantă în capitalul uman și în coeziunea socială.

O serie de documente strategice ale Uniunii Europene subliniază importanța asigurării accesului universal la servicii de educație timpurie de calitate, prin dezvoltarea unor cadre curriculare coerente, promovarea incluziunii, profesionalizarea personalului și consolidarea învățării centrate pe copil (Comisia Europeană, 2019; Eurydice, 2023, 2025). În unele state europene (Finlanda, Suedia, Danemarca) educația timpurie este privită ca parte integrantă a politicilor sociale și educaționale, având o abordare holistică ce combină învățarea cu sprijinul familial și comunitar. Modelele statelor menționate oferă exemple valoroase pentru țările aflate în proces de consolidare a propriilor sisteme de educație timpurie.

Comparând abordările naționale cu cele europene, putem observa că schimbările în educația timpurie sunt influențate de factori multipli, precum: politicile publice, tradițiile culturale, resursele financiare, dar și de capacitatea liderilor locali de a implementa și adapta reformele la realitățile comunității. Ca atare, diversele aspecte ale schimbării în educația timpurie reflectă atât tendințele globale, cât și particularitățile contextelor sociale. Sistemul educațional, în ansamblul său, depinde în mare măsură de calitatea leadershipului. Conducerea eficientă a instituțiilor antepreșcolare și preșcolare constituie un element crucial pentru asigurarea echității și a eficienței educației. La nivelul fiecărei creșe sau grădinițe, liderul educațional influențează direct calitatea experiențelor de învățare, prin modelarea climatului organizațional, sprijinirea cadrelor didactice

232 și asigurarea unui mediu sigur, stimulativ pentru copii. Dincolo de granițele instituției, liderii din educația timpurie au rolul de a conecta organizația cu mediul social, cultural și economic al comunității, adaptând strategiile educaționale la provocările societății contemporane.

O caracteristică importantă a schimbării o constituie extinderea autonomiei instituțiilor, concomitent cu consolidarea mecanismelor de evaluare și responsabilizare. Tendința este vizibilă și în domeniul educației timpurii, unde liderii sunt chemați să adopte strategii bazate pe cercetări recente privind dezvoltarea preșcolarilor, să integreze metode inovatoare de instruire și să asigure un parteneriat autentic cu părinții. Astfel, rolurile și responsabilitățile liderilor de instituții preșcolare s-au diversificat și intensificat. Dacă în trecut accentul era pus pe aspectele administrative, în prezent, liderul este un promotor al schimbării, un agent al inovării, un pilon al acțiunii și un garant al calității educației. Un alt aspect esențial al schimbării îl constituie necesitatea dezvoltării unui leadership sustenabil. În multe state europene, inclusiv în România, forța de muncă din domeniul educației timpurii se confruntă cu lipsa cadrelor didactice și cu provocări în ceea ce privește atragerea și formarea viitoarelor generații de lideri. Într-un astfel de context, este vital să fie create politici coerente pentru pregătirea și susținerea liderilor educaționali, pentru a asigura continuitatea și calitatea conducerii instituțiilor. Provocarea nu este doar îmbunătățirea abilităților liderilor existenți, ci mai ales crearea și implementarea unor mecanisme eficiente de sprijin, pentru noii lideri.

În sfera educației timpurii, leadershipul a devenit o prioritate pe agenda politicilor educaționale, atât la nivel național, cât și european. Specificul fiecărui nivel de educație impune tipuri distincte de practici de conducere. Astfel, dacă în școlile mari, rolul liderului este mai degrabă indirect și mediat prin structuri ierarhice, în instituțiile de educație timpurie dimensiunea redusă a colectivului permite liderului să exercite o influență directă asupra procesului educațional, să monitorizeze îndeaproape practicile cadrelor didactice și să mențină un contact permanent cu părinții și copiii. Această apropiere creează premisele unui leadership participativ și transformațional, care favorizează adaptarea instituției la nevoile reale ale comunității și promovează echitatea și calitatea educației încă din primii ani de viață.

În majoritatea țărilor europene, există un model standard, comun privind structura conducerii în instituțiile de educație timpurie, fiecare grădiniță sau creșă fiind condusă de o persoană cu rol de lider — directorul sau coordonatorul instituției. Directorul, ca persoană desemnată poartă responsabilitatea pentru funcționarea generală a instituției, în conformitate cu documentele normative aflate în vigoare.

În spațiul european, leadershipul în educația timpurie este recunoscut ca un factor-cheie pentru creșterea calității serviciilor educaționale. Diferite țări promovează abordări diverse, cu accent pe un model de leadership pedagogic, colaborativ sau sustenabil. Astfel, în Finlanda, leadershipul pedagogic este conceptualizat ca fiind distribuit, implicând colaborarea între directori, educatori și coordonatori pedagogici, pentru implementarea curriculumului și susținerea dezvoltării profesionale continue (Heikka *et al.*, 2019). De asemenea, liderii sunt văzuți ca promotori ai sustenabilității, integrând valori, atitudini reflective și o viziune pe termen lung privind cultura organizațională (Fonsén & Soukainen, 2020).

În țări precum Suedia și Anglia, accentul cade pe dezvoltarea profesională a liderilor din educația timpurie. Studii recente arată că formarea continuă, mentoratul, planificarea dezvoltării carierei și rețelele profesionale sunt esențiale pentru performanța liderilor, care sunt încurajați să își asume responsabilitatea asupra propriei evoluții profesionale (Ince *et al.*, 2024). Lituania oferă un exemplu de leadership distribuit, adaptat comunității, unde luarea deciziilor se face prin consens, iar curriculumul este flexibil și adaptat la nivel local. Această abordare stimulează participarea activă a educatorilor și a familiilor în procesele educaționale (Brandisauskiene *et al.*, 2024).

Modelele europene contemporane, prezentate anterior, demonstrează că leadershipul eficient în instituțiile de educație timpurie nu se rezumă la managementul instituțional, ci denotă implicare, colaborare, spirit de echipă și orientare spre valori educaționale autentice, toate acestea fiind esențiale pentru dezvoltarea unui sistem de educație timpurie echitabil și de calitate.

În ceea ce privește mediul educațional românesc, identificăm liderii, principalii actori ai procesului de schimbare, ca fiind cei care inovează și optimizează mediul educațional și care pot rezolva parțial sau total problemele care apar în organizațiile școlare. Având capacitate empatică și manifestând convingere, liderul creează viziuni avangardiste și motivează membrii organizației, prin țeluri idealizate. În aceste acțiuni se implică, în contextul educației timpurii, directorul unității de învățământ, cu rol decizional, educatorii și alte cadrele didactice specializate, precum consilierul școlar și profesorul-logoped, personalul didactic auxiliar și nondidactic al grădiniței și, nu în ultimul rând, inspectorul școlar de specialitate, care are misiunea de a coordona atât activitatea din grădinițele cu personalitate juridică (în colaborare cu directorul unității și cadrele didactice), cât și din unitățile de învățământ primar/gimnazial/liceal în care funcționează grupe de nivel antepreșcolar și/sau preșcolar (în colaborare cu cadrele

234 didactice, cu precădere, însă și cu directorii unităților, pe segmentul de educație timpurie).

Inspectorul școlar pentru educație timpurie are un rol esențial în asigurarea calității și eficienței procesului educațional în unitățile de învățământ preșcolar. Activitatea sa principală este conturată în jurul îndrumării, supervizării și evaluării activității educaționale, verificând respectarea standardelor curriculare, a legislației în vigoare și a implementării normelor educaționale. Prin activitatea de monitorizare a activității didactice, inspectorul are capacitatea de a evalua performanța cadrelor didactice, calitatea mediului de învățare, oferind constant feedback structurat, în scopul îmbunătățirii și al perfecționării continue. În ceea ce privește leadershipul educațional, inspectorul pentru educație timpurie exercită un rol de lider extern, care influențează atât în mod direct, cât și indirect, conducerea unităților de învățământ, prin activități și acțiuni de consiliere, sprijin, coordonare, prin dezvoltarea strategiilor educaționale, promovarea bunelor practici, facilitarea adoptării reformelor, promovarea inovării și crearea unui climat organizațional favorabil performanței.

Alături de managerii instituțiilor de învățământ, inspectorul pentru educație timpurie este un vector fundamental în procesul de implementare a politicilor educaționale, care transpune și aplică norme, legi, directive ale MEC sau ale altor autorități centrale (ARACIP), fiind un sprijin real al directorilor, al educatorilor în general, al cadrelor didactice debutante în special, în activități ce vizează echitatea, egalitatea, reducerea decalajelor de performanță între antepreșcolari/preșcolari etc. În practică, inspectorul facilitează transformarea viziunii educaționale în rezultate concrete. În plus, inspectorul școlar are posibilitatea de colectare și analizare a datelor/situațiilor din teren, prin intermediul cărora se susține dezvoltarea leadershipului organizațional al grădiniței, prin acțiuni de măsurare și monitorizare a nivelului de performanță, identificare de probleme, obstacole, necesități, stabilirea zonelor de intervenție, propunerea de soluții și formularea de recomandări.

Prin rolul său tridimensional, lider-mentor-evaluator, inspectorul școlar pentru educație timpurie contribuie substanțial la dezvoltarea unor grădinițe eficiente, incluzive, capabile să ofere preșcolarilor o educație de calitate, care să corespundă nevoilor sociale contemporane, aliniindu-se, totodată la standardele de educație europene și internaționale.

Studii relativ recente (Mulford, 2003) evidențiază faptul că, deși liderii sunt motivați să-și îndeplinească responsabilitățile, complexitatea sarcinilor poate duce deseori la solicitări multiple, simultane. Prin urmare, programele axate pe dezvoltarea profesională pentru liderii instituțiilor

preșcolare trebuie să integreze competențe complexe, care să le permită acestora să gestioneze simultan aspectele pedagogice, administrative și relaționale ale instituției, promovând o educație de calitate și o cultură organizațională incluzivă.

În cadrul instituțiilor de educație timpurie, managementul intermediar (*middle management*) se referă adesea la cadre didactice care preiau responsabilități operaționale și pedagogice specifice, cum ar fi coordonarea grupelor de copii, supravegherea activităților educaționale sau consilierea personalului didactic auxiliar. Rolurile de management mediu/intermediar devin din ce în ce mai frecvente în multe țări, mai ales în instituțiile mari, unde dimensiunea și complexitatea activităților necesită o structură de conducere elaborată, cu mai multe niveluri de responsabilitate și sarcini clar diferențiate. Unele roluri vizează domenii precum personalul, resursele financiare, tehnologia educațională sau responsabilitatea administrativă, în timp ce altele sunt aliniate direct cu activitatea pedagogică, concentrându-se pe dezvoltarea și evaluarea cadrelor didactice și pe calitatea procesului de învățare.

Structura managementului de nivel mediu variază de la o țară la alta. În sistemele de educație timpurie caracterizate prin leadership pedagogic distribuit, managementul mijlociu este adesea exercitat de către cadre didactice cu experiență, care susțin dezvoltarea profesională a colegilor debutanți și facilitează învățarea în echipă. Acest tip de conducere este construit pe valori comune, colaborare și reflexie profesională, dar nu pe ierarhii formale (Heikka *et al.*, 2019). În timpul pandemiei de COVID 19, studiile efectuate la nivelul sistemului de educație timpurie din Germania au arătat că liderii aflați în poziții de conducere intermediară au gestionat sarcini multiple, precum: coordonarea echipelor, comunicarea cu părinții, menținerea siguranței copiilor și adaptarea la schimbări rapide (digitalizarea demersului didactic), ceea ce a scos în evidență rolul operațional al managementului mijlociu, în situații de criză (Lattner & Strehmel, 2023).

Un studiu recent realizat în Finlanda subliniază că o structură organizațională clară, care definește fluxurile de coordonare și nivelurile de responsabilitate, este esențială pentru a asigura eficiența conducerii pedagogice și operaționale. În lipsa acesteia, responsabilitățile managementului mijlociu rămân difuze (Raponen *et al.*, 2024).

Importanța managementului de mijloc este recunoscută atât de directori, cât și de observatori externi, acesta fiind considerat o condiție esențială pentru succesul colaborării instituționale și pentru implementarea eficientă a politicilor educaționale. Prin delegarea unor responsabilități specifice către liderii intermediari, directorul instituției poate concentra eforturile

236 asupra proiectului educațional global, creând oportunități pentru o conducere participativă și consolidând capacitatea instituției de a realiza obiectivele pedagogice.

Preocuparea pentru dezvoltarea personalului de conducere la nivel național a avut un impact semnificativ asupra transformării leadershipului în instituțiile de învățământ preșcolar, prin creșterea gradului de conștientizare, îmbunătățirea competențelor și oferirea de oportunități pentru dezvoltarea profesională a liderilor. În țările unde nu există o orientare centrală unitară, ci mai degrabă instituții sau inițiative regionale sau locale, care răspund unor nevoi specifice, este esențial să fie stabilite standarde clare pentru a asigura dezvoltarea coerentă a leadershipului, în toate instituțiile de educație timpurie.

Bune practici în leadershipul schimbării. Exemplificări pentru educația timpurie

Analizând modelele prezentate în literatura de specialitate, cât și prin prisma experienței personale, considerăm că liderii educaționali eficienți reușesc să promoveze schimbarea printr-o serie de strategii și bune practici. În primul rând, aceștia cultivă o viziune comună, clară, motivațională, care să orienteze întreaga comunitate educațională. În acest context, se implementează principiile leadershipul transformațional/transformativ, ce presupune capacitatea de a construi și de a genera entuziasm, pentru atingerea unor obiective comune (Bush, 2016).

În educația timpurie, bunele practici se referă, de exemplu, la dezvoltarea unor programe de mentorat între educatori, la utilizarea reflecției profesionale, ca instrument de îmbunătățire a practicilor educaționale, sau la implicarea părinților în procesul de instruire. Astfel, un lider vizionar încurajează cadrele didactice să adopte metode centrate pe copil, să personalizeze intervențiile educaționale și să creeze medii de învățare optime.

Instituțiile cu rol decizional (guvern, minister etc.), alături de ONG-uri sau alte instituții conexe educației adoptă și implementează frecvent mecanisme de monitorizare și evaluare, pentru a supraveghea calitatea programelor de formare a liderilor.

În educația timpurie, leadershipul eficient al schimbării este esențial pentru transformarea sustenabilă a practicilor educaționale, pentru îmbunătățirea calității serviciilor și pentru dezvoltarea profesională a personalului.

Cercetări recente evidențiază mai multe modele de succes, în care liderii educaționali au reușit să mobilizeze echipele, să susțină inovația și să

creeze culturi organizaționale bazate pe învățare continuă. Mai mult decât atât, 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 (Massari, 2024, p. 242)

Astfel, în Noua Zeelandă, leadershipul transformativ a fost aplicat în cadrul unui proiect de sustenabilitate educațională, în care liderii au susținut inovații legate de alimentația sănătoasă și politicile de tip „zero deșeuri”. Procesul educațional a fost susținut de valori partajate, reflecție profesională și implicarea întregii echipe, ceea ce a condus la schimbări reale, în cultura instituțională (Croft, 2017).

În Australia, o abordare bazată pe leadership distribuit a dus la împărțirea responsabilităților între educatori, creând o rețea de conducere pedagogică, la nivel local. Această practică a susținut coeziunea echipei și a întărit participarea educatorilor în procesele decizionale (ACECQA, 2021). În plus, intervenții validate științific, precum programul *Leadership for Learning*, testat în Regatul Unit și Australia, au demonstrat eficiența leadershipului educațional în creșterea calității predării și dezvoltarea copiilor preșcolari (Siraj *et al.*, 2023).

În contexte de criză, cum a fost pandemia de COVID-19, țări precum Finlanda și Singapore au oferit modele contrastante: în timp ce Finlanda a menținut un leadership educațional centrat pe copil, Singapore s-a orientat spre eficiență managerială și conformitate, evidențiind necesitatea echilibrului între conducerea operațională (de proces) și cea educațională-strategică (de sistem) (Fonsén *et al.*, 2023).

În mod curent, învățarea bazată pe probleme sau proiecte, munca în grup, rețelele profesionale, *coaching*-ul și mentoratul sunt elemente componente frecvent întâlnite în programele internaționale de leadership, facilitând implicarea activă a liderilor și consolidarea cunoștințelor în contexte reale.

În România, un exemplu elocvent este *Academia de Leadership și Formare în Educație*, inițiată de organizația *Teach for Romania*, aceasta reprezentând un program complex, îndreptat asupra dezvoltării profesionale și personale, destinat cadrelor didactice și viitorilor profesori. Programul este conceput ca un spațiu de învățare și transformare, unde participanții dobândesc competențe pedagogice moderne, abilități de leadership educațional și instrumente necesare pentru a inspira și motiva elevii din medii vulnerabile. Programul pune, de asemenea, accent pe pregătirea profesorilor, considerați agenți ai schimbării, capabili să creeze contexte de învățare relevante și echitabile pentru toți copiii. Obiectivul principal al *Academiei de Leadership și Formare în Educație* este de a forma lideri educaționali, care să

238 promoveze calitatea, echitatea și inovația în școli. Prin intermediul acestui program, participanții sunt sprijiniți să-și dezvolte capacitatea de a conduce comunități, de a colabora eficient cu alți actori educaționali și de a genera efecte pe termen lung în sistemul de învățământ. Scopul final este acela de a contribui la reducerea inechităților educaționale și la crearea unui mediu școlar în care fiecare copil să aibă șansa de a-și atinge potențialul (Academia de leadership și formare în educație, 2024).

Un alt exemplu de diseminare a valorilor și principiilor leadershipului modern se regăsește în inițiativa Ministerului Educației și Cercetării, în calitate de responsabil al reformelor educaționale finanțate prin *Planul Național de Redresare și Reziliență* (PNRR), prin lansarea apelului competitiv pentru proiecte în cadrul „Programului național de leadership și management educațional” (cu o durată de implementare de 2 ani: 2024–2026). Scopul acestor proiecte este elaborarea și implementarea unor programe de formare și îndrumare dedicate inspectorilor școlari, directorilor și altor persoane cu funcții de conducere din sistemul de învățământ românesc. În plus, programul vizează profesionalizarea managementului educațional, prin dezvoltarea competențelor de leadership instituțional, administrativ, financiar și gestionarea resurselor umane, cu impact direct asupra îmbunătățirii performanțelor școlare.

În general leadershipul schimbării la nivelul unei instituții/organizații implică respectarea unor principii cu valoare praxiologică dovedită:

- înțelegerea culturii organizației, înainte de a încerca schimbarea acesteia;
- valorizarea persoanelor cu care se lucrează (lideri/membri) și promovarea dezvoltării lor profesionale;
- promovarea a tot ceea ce se consideră că este valoros și exprimarea deschisă cu privire la ceea ce este considerat a fi valabil;
- promovarea leadershipului, a colaborării management–subordonați, precum și colaborarea organizație–parteneri;
- conceperea de alternative și oferirea de posibilități de opțiune — nu numai a unor „traiecte unice”;
- folosirea mijloacelor birocratice pentru a facilita schimbarea și nu pentru a constrânge oamenii;
- realizarea de conexiuni cu mediul comunitar — apropiat și depărtat (Fullan, 2001).

Bunele practici în leadershipul schimbării în educația timpurie evidențiază rolul central al dezvoltării profesionale a liderilor educaționali în crearea unor instituții educaționale eficiente și inovatoare. Programele

de formare variază ca abordare și conținut, combinând cunoștințele teoretice cu experiența practică, astfel încât liderii să fie atât informați, cât și capabili să aplice cunoștințele în contextul real al organizației din care fac parte. În funcție de tradițiile și nevoile locale sau naționale, aceste programe pot pune accent pe competențe tehnice, leadership pedagogic sau valori și comportamente sociale.

Dezvoltarea leadershipului în educația timpurie necesită atât competențe generale, cât și aspecte adaptate contextului local. Experiențele internaționale arată că nu există un model unic de succes, însă integrarea teoriilor asupra leadershipului, a practicilor colaborative și a mentoratului, susținute de politici educaționale coerente, contribuie la crearea unor lideri capabili să gestioneze schimbarea, să îmbunătățească predarea și învățarea și să dezvolte organizații școlare flexibile și performante.

Un posibil portret al liderul educațional cu atitudine proactivă cuprinde, în opinia noastră, următoarele elemente de specificitate:

- este inițiator și susținător al schimbărilor din organizație;
- își asumă responsabilitatea pentru propriile acțiuni și decizii;
- îi implică pe ceilalți membri ai organizației, atât în asumarea responsabilităților, cât și în procesul decizional;
- apelează la ajutorul celor cu mai multă experiență, atunci când este cazul;
- îi provoacă și pe alții să acționeze, prin puterea exemplului;
- are permanent o atitudine suportivă.

În loc de concluzii

Organizațiile educaționale sunt construite pentru a îndeplini un scop social major, și anume: formarea viitorului unei națiuni, întrucât nivelul educației influențează decisiv evoluția societății.

Dezvoltarea leadershipului educațional este condiționată de mai mulți factori, precum: complexitatea mediului organizațional (cadre didactice cu pregătire și competențe variate), internaționalizarea instituțiilor (armonizarea regulamentelor interne cu standardele globale, internaționale), soluționarea problemelor la distanță (prin intermediul tehnologiilor informaționale și de comunicare), externalizarea unor funcții manageriale (prin parteneriate externe, de lungă durată, care aduc valoare adăugată) și descentralizarea activităților (flexibilitatea în identificarea unor soluții potrivite schimbării).

Leadershipul educațional se sprijină pe viziune, pe valori și relații profesionale solide, între membrii organizației. Determinarea unei direcții

240 îndreptată asupra progresului, formularea obiectivelor și evaluarea eficienței organizației școlare implică acțiuni concrete din partea liderului.

Promotor al schimbării, liderul stabilește obiective care conduc la optimizarea procesului de transformare/schimbare organizațională. Liderul însuflă deopotrivă dorința de progres, deschiderea către noutate și respectarea principiilor morale, cultivând entuziasm, convingere și competență. Prin creativitate, integritate și personalitate puternică, liderul își asumă riscuri și intervine eficient în situații complexe.

Drept consecință, leadershipul în educația timpurie se conturează ca un factor determinant al succesului schimbărilor educaționale. Liderii autentici sunt cei care reușesc să îmbine viziunea strategică cu sensibilitatea pedagogică, să administreze resursele instituționale, dar și să coaguleze și să inspire oamenii din jurul lor.

Schimbările educaționale, indiferent dacă sunt structurale, curriculare, metodologice, culturale sau de altă natură, necesită un management responsabil, orientat către incluziune, echitate și calitate. La nivel național, România se află într-un proces de modernizare a educației timpurii, dar procesul poate avea succes doar prin implicarea activă a tuturor liderilor, cu precădere a celor decidenți, care traduc politicile educaționale în practici eficiente, adaptate nevoilor comunității. La nivel european, bunele practici relevă că investiția în leadershipul educațional este cheia unei educații de calitate și a unei societăți coezive.

Așadar, liderul în educația timpurie nu este doar un manager al prezentului, ci un arhitect al viitorului, un promotor al schimbării, care pune în centrul său copilul, comunitatea și valorile unei educații democratice și incluzive.

Bibliografie

- Australian Children's Education and Care Quality Authority (2021), *Shaping our future — a ten-year strategy to ensure a sustainable, high-quality children's education and care workforce 2022–2031*, ACECQA. <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2021-10/ShapingOurFutureChildrensEducationandCareNationalWorkforceStrategy-September2021.pdf>
- Blase J., Kirby, P.C. (2015), *Bringing out the best in teachers: What effective principals do* (2nd Ed.) Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Brandisauskiene, A., Cesnaviciene, J., Bredikyte, M., Sabaliauskiene, R. (2024), *The Quality of Early Childhood Curricula and Distributed Leadership in Lithuanian ECEC Institutions*. *Education Sciences*, 14(2), 166. <https://doi.org/10.3390/educsci14020166>
- Bush, T. (2016), *Leadership si management educațional. Teorii și practici actuale*, Iași, Polirom.

- Chen, J., & Meng, J. (2025), *Leadership and Decision-Making Mechanisms in Educational Management*. *International Journal of Sociologies and Anthropologies Science Reviews*, 5(5), 721–732. <https://doi.org/10.60027/ijssar.2025.7207>
- Comisia Europeană (2019), *Recomandarea Consiliului privind sisteme de educație și îngrijire a copilăriei timpurii de înaltă calitate*. <https://education.ec.europa.eu/>
- Creech, G.W.L. (2018), *Organizational and leadership principles for senior leaders*. *European Journal of Special Needs Education*, 20, pp. 56–67.
- Croft, A. (2017), *Leading the change toward education for sustainability in early childhood education*, HeKupu. *The word*, vol. 1, no. 5, <https://www.hekupu.ac.nz/article/leading-change-toward-education-sustainability-early-childhood-education>
- Darling-Hammond, L. (2007), *Excellent teachers deserve excellent leaders*. în *Educational leadership: a bridge to school reform*, The Wallace Foundation's National Conference, New York, pp. 17–24
- DEX online (n.d.), *Lider*, în *Dicționarul explicativ al limbii române*. <https://dexonline.ro/intrare/lider/31153/definitii>
- Eurydice (2023), *Access to early childhood education and care in Europe — 2022/2023*, Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/91692e3e-9320-11ee-8aa6-01aa75ed71a1/language-en>
- Eurydice (2025), *Key data on early childhood education and care in Europe — 2025 edition*, Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-2025>
- Fonsén, E., Soukainen, U. (2020), *Sustainable Pedagogical Leadership in Finnish Early Childhood Education (ECE): An Evaluation by ECE Professionals*. *Early Childhood Educ J* 48, 213–222. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00984-y>
- Fullan, M. (2001), *Leading in a culture of change*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Harris, A. (2003), *Distributed leadership in schools: leading or misleading?* Educational Management Administration & Leadership, SAGE Publications, London, Thousand Oaks and New Delhi, vol. 32(1), pp. 11–24. <https://doi.org/10.1177/1741143204039297>
- Heikka, J., Pitkäniemi, H., Kettukangas, T., Hyttinen, T. (2019), *Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts*, *International Journal of Leadership in Education*, pp. 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623923>
- Hopkins, D. (2011), *Realising the Potential of System Leadership*, în Pont, B., Nusche, D., Hopkins, D. (eds.), *Improving School Leadership*, vol. 2, *Case Studies on System Leadership*, OECD, Paris.
- Ince, A., Bullough, L., Sahlin, S. (2024), *Professional learning for leadership in early years: Comparing Sweden and England*. *Australasian Journal of Early Childhood*, 49(4), 358–371. <https://doi.org/10.1177/18369391241282677>
- Kareem, J., Patrick, H.A., Prabakaran, N. (2024), *Exploring the factors of learning organization in school education: the role of leadership styles, personal commitment and organizational culture*. *Central European Management Journal*, 2024. <https://doi.org/10.1108/CEMJ-12-2023-0457>
- Koontz, H., O'Donnell, I., Weihrich H. (2004), *Management Eighth Edition*, United Kingdom: Mc Graw-Hill, Inc.

- 242 Langer, J.A. (2004), *Getting to excellent: How to create better schools*, New York, Teachers College Press.
- Lattner, K., Strehmel, P. (2023), *Pandemic-related challenges for team leadership in ECEC centres in Germany*. ICEP 17, 20. <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00125-4>
- Legea învățământului preuniversitar nr. 198 (2023). https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi_educatie_Romania_educata/legi_monitor/Legea_invatamantului_preuniversitar_nr_198.pdf
- Leithwood, K., Riehl, C. (2005), *What we know about successful school leadership in New agenda: Directions for research on educational leadership*. Edited by Firestone, W. and Riehl, C. A New York, Teachers College Press, pp. 22–47.
- Macawimbang, J.H. (2012), *Quality Education Leadership*, Bandung, Alfabeta.
- Massari, G.A. (2024), *Leadership în educația timpurie. Repere și practici*, în Clipa, O., coord. (2024), *Dezvoltare și leadership în educația timpurie*, pp. 231–262, Trei.
- Ministerul Educației Naționale (2019), *Curriculumul pentru educație timpurie*. https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf
- Ministerului Educației Naționale (2024), *Program național de leadership și management educațional*. https://www.edu.ro/apel_PNRR_program_leadership_management_educational
- Mulford, W. (2003), *School Leaders: Challenging Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness, A Paper Prepared for the OECD Improving School Leadership Activity*. www.Oecd.Org/Edu/Schoolleadership
- OECD (2010), *The Starterpack: Futures Thinking in Action*, OECD, Paris.
- Peliño T.C. (2025), *Global Perspectives and Futures Thinking in Educational Leadership*. https://www.researchgate.net/publication/394412524_Global_Perspectives_and_Futures_Thinking_in_Educational_Leadership
- Roponen, H., Fonsén, E., Ukkonen-Mikkola, T., Ahtiainen, R. (2024), *Leading early childhood education centers as professional bureaucracies — social organizational structures in Finnish early childhood education*. *International Journal of Educational Management*, 38 (1), 286–301. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2023-0287>
- Siraj, I., Melhuish, E., Howard S.J., Neilsen-Hewett, C., Kingston, D., De Rosnay, M., Huang, R., Gardiner, J., Luu, B. (2023), *Improving quality of teaching and child development: A randomised controlled trial of the leadership for learning intervention in preschools*. *Front. Psychol.* 13:1092284. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1092284>
- Teach for Romania (2024), *Academia de Leadership și Formare în educație*. <https://teachforromania.org/academia-de-leadership-si-formare-in-educatie-2024/>
- Theoharis, G., Brooks, J.S. (2012), *What every principal needs to know to create equitable and excellent schools*, New York, Teachers College Press.
- Vlăsceanu, M. (2003), *Organizații și comportament organizațional*, Polirom.
- Warren, A. (2019), *3 Habits of excellent leadership*. <https://www.influence3.com.au/blog/the-excellence-of-habits>
- Zlate, M. (2004), *Leadership și management*, Polirom.

Leadership și managementul stresului în educația timpurie

Asist. univ. drd. Violeta Nicoleta Simion
(Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați)

Argument

Din ce în ce mai mult, instituțiile școlare sunt nevoite să se adapteze ritmului extrem de accelerat cauzat de multitudinea schimbărilor la toate nivelurile societale. În aceste condiții, leadershipul educațional devine un set de abilități direct antrenat în managementul continuu al diferitelor situații de criză implicând, de multe ori, un efort constant și epuizant.

Comparativ cu alte medii organizaționale, instituțiile de educație timpurie necesită lideri care pot demonstra abilități eficiente de organizare și conducere manifestate pe două niveluri: primul nivel îl reprezintă gestionarea eficientă, directă a colectivelor de preșcolari/antepreșcolari (acestea având nevoi specifice de dezvoltare), iar al doilea nivel: asigurarea suportului metodologic către specialiștii din domeniul educației timpurii în vederea diminuării formelor de stres profesional cu care se confruntă în timpul desfășurării activităților didactice (Roberts *et al.*, 2019; Stein *et al.*, 2022).

Conform lui Kwon *et al.* (2021), sustenabilitatea nivelurilor calitative ale educației timpurii depinde de factorii pedagogici, însă mai ales de capacitatea organizațiilor educaționale de a recunoaște și gestiona sistematic multitudinea factorilor stresori care afectează bunăstarea cadrelor didactice.

Prin urmare, în educația timpurie, leadershipul poate fi înțeles doar printr-o cunoaștere reală și profundă a provocărilor înregistrate la toate nivelurile de interacțiune umană (copii, părinți, educatori, foruri de conducere etc.). La acestea se adaugă faptul că aceste instituții se confruntă cu un cumul de presiuni organizatorice: subfinanțarea cronică, ratele anuale de fluctuație a personalului, cerințele complexe de reglementare legislativă, precum și dificultățile emoționale provocate de gestionarea situațiilor de îngrijire a copiilor cu cerințe educaționale (Jeon *et al.*, 2024).

În aceste condiții, liderii educaționali au nevoie să recunoască faptul că aceste provocări nu sunt incidente izolate, ci modele sistemice care necesită

244 intervenție strategică (Trauernicht *et al.*, 2023). Printr-o bună strategie de conștientizare a factorilor de stres instituțional, liderii pot să dezvolte sisteme și proceduri eficiente de management care să protejeze atât starea de bine a educatorilor, cât și calitatea educației.

Pe de altă parte, instituțiile de educație timpurie se particularizează printr-o serie de caracteristici distincte care pot conduce (inclusiv) la apariția formelor de stres profesional. Toți specialiștii implicați în activitățile educaționale zilnice (educatori, puericultori etc.) au parte de o serie de interacțiuni sociale care antrenează multe resurse de ordin psihoemoțional, psihocognitiv etc.

Pe fondul gestionării situațiilor de criză, cum ar fi: diminuarea suferințelor/anxietăților copiilor aflați în dificultate (sau într-un proces anevoios de adaptare), managementul comportamentelor provocatoare, precum și reacțiile la diferitele solicitări familiale, se adaugă și un tip de autoreglaj emoțional care trebuie să contribuie la obținerea unui obiectiv pedagogic, (deloc facil) și anume: predarea eficientă.

Totodată, ritmul intens al programelor educaționale bazate preponderent pe activități ludice, antrenând un activism psihocomportamental distinct din partea educatorului, precum și aplicarea unor intervenții pedagogice imediate, determină dezvoltarea unui mediu de lucru în care deciziile luate prompt au consecințe semnificative pentru siguranța, învățarea și securitatea emoțională a copiilor.

În aceste medii de educație timpurie, există o suită de responsabilități disproporționate în raport cu resursele și recunoașterea lor. De multe ori, educatorii poartă povara intervențiilor critice din timpul primilor ani de formare a copiilor în condițiile în care o serie de structuri educaționale oferă metodologii minimale de sprijin (Farewell *et al.*, 2022). Astfel, decalajul dintre aceste responsabilități profesionale și sprijinul instituțional real poate amplifica nivelurile de stres.

Prin raportare la aceste dimensiuni organizaționale, dezvoltarea și implementarea unor programe eficiente de management al stresului reprezintă atât o oportunitate, cât și o responsabilitate unică a liderilor din instituțiile de educație timpurie. În condițiile în care aceste programe sunt concepute de specialiști care înțeleg solicitările specifice acestui domeniu, ele pot contribui la eficientizarea climatului organizațional din instituția respectivă.

Ca strategie organizațională, ansamblul metodelor și practicilor de gestionare eficientă a stresului profesional necesită o aplicare constantă, integrând practici bazate pe dovezi, corelând unitar strategiile individuale

de *coping* cu factorii sistemici, declanșatori de stres, implicați în mod direct în menținerea ciclurilor de epuizare profesională (Zisopoulou *et al.*, 2023).

În vederea introducerii și aplicării corecte a acestor strategii, în mediile de educație timpurie este nevoie de intervenția unor specialiști care să posede expertiză psihologică și metodologii de prevenție/intervenție, adaptate nevoilor psihoemoționale ale cadrelor didactice.

Conform lui Jeon *et al.* (2024), nivelurile ridicate de stres și *burnout* în educația timpurie pot fi reduse cu ajutorul strategiilor organizaționale adaptate la realitatea muncii zilnice a cadrelor didactice. Studiul evidențiază faptul că epuizarea emoțională derivă din natura solicitantă a sarcinilor didactice (activități constante de îngrijire, solicitări fizice și cognitive intense etc.) iar lipsa resurselor materiale, de timp, a sprijinului profesional adecvat amplifică riscul de apariție a simptomelor depresive.

Prin urmare, în instituțiile de educație timpurie, interacțiunea dintre leadership și managementul stresului necesită o schimbare de paradigmă: de la managementul reactiv al crizelor educaționale, la un design proactiv al sistemului școlar, schimbare determinată și de actuala criză de sănătate mintală care afectează atât educatorii, cât și copiii.

Liderii care înțeleg atât provocările, cât și caracteristicile instituțiilor de educație timpurie, pot crea culturi organizaționale în care strategiile de management al stresului să devină o componentă integrată într-un sistem educațional funcțional.

Din această perspectivă, se recunoaște faptul că ritmul rapid și mizele mari ale educației timpurii sunt deja realități care pot fi gestionate doar prin practici de leadership intenționate, structuri sistematice de sprijin și strategii corecte de reducere a stresului (Trauernicht *et al.*, 2023).

Demersuri explicative privind managementul stresului în instituțiile de educație timpurie

Tipuri și cauze ale stresului profesional în instituțiile de educație timpurie

Travaliul emoțional (*emotional labor*), concept introdus de Arlie Hochschild (1983) pentru a desemna „efortul depus în reglarea expresiilor emoționale și a manifestărilor afective, astfel încât acestea să se conformeze normelor profesionale și organizaționale, chiar și atunci când starea interioară nu corespunde cu ceea ce este exprimat”, reprezintă una dintre cele mai semnificative surse de stres ocupațional. În educația timpurie,

246 acest travaliu se manifestă printr-o gamă variată de reacții psihoemoționale și comportamentale, cadrele didactice fiind adesea nevoite să își regleze constant emoțiile pentru a menține o conduită profesională conformă așteptărilor instituționale (Bugg *et al.*, 2022, p. 2).

În același timp, întreg personalul din instituțiile de educație timpurie se confruntă cu *provocări unice de comunicare* care depășesc interacțiunile educaționale tipice. Spre exemplu, datele obținute de Stein *et al.* (2022) au arătat faptul că educatorii din instituțiile de educație timpurie, care desfășoară activități cu copii având traume sau care manifestă comportamente provocatoare, manifestă niveluri crescute de stres și epuizare emoțională.

Stresul financiar reprezintă un alt factor persistent și demoralizant în instituțiile de educație timpurie. Impactul remunerației scăzute se extinde dincolo de stresul individual și afectează stabilitatea forței de muncă în instituțiile de educație timpurie. Studiul realizat de Schreyer și Krause (2016) privind personalul pedagogic din centrele de educație timpurie din Germania a demonstrat că salariile mici și condițiile precare de muncă sunt asociate direct cu nivelul crescut al stresului, diminuarea semnificativă a satisfacției profesionale și motivația de abandonare a carierei în mediul educațional. Aceste concluzii atrag atenția asupra faptului că îmbunătățirea condițiilor de muncă și a recompensării financiare reprezintă factori extrem de importanți în prevenirea epuizării și în asigurarea stabilității personalului didactic.

Adesea, în instituțiile de educație timpurie, un alt factor de stres îl reprezintă **managementul comportamentelor dificile în rândul preșcolarilor**. Într-un studiu realizat pe 273 de educatori, Schaack *et al.* (2020, *apud* Bugg *et al.*, 2022, p. 3) au evidențiat faptul că epuizarea emoțională este corelată cu un control redus asupra activității, cu sprijinul insuficient din partea colegilor și cu dificultatea de a gestiona comportamentele provocatoare ale copiilor.

Frecvența și intensitatea comportamentelor dificile ale copiilor în instituțiile de educație timpurie generează efecte cumulative de stres. Jeon *et al.* (2019) au arătat că educatorii care gestionează un număr mai mare de copii cu dificultăți de comportament prezintă niveluri mai ridicate de epuizare emoțională și sunt mai predispuși să recurgă la practici disciplinare de excludere, ceea ce alimentează un ciclu negativ ce intensifică stresul, atât al cadrelor didactice, cât și al grupului de copii.

Relația dintre bunăstarea educatorilor și rezultatele copiilor reprezintă o dimensiune centrală a calității educației timpurii. Zinsser *et al.* (2013, *apud* Stein *et al.*, 2022, p. 335) au demonstrat faptul că profesorii care se confruntă cu niveluri ridicate de stres tind să acorde o atenție redusă copiilor aflați în grija lor. Această atenție diminuată are consecințe asupra mai multor domenii de dezvoltare, inclusiv asupra învățării socio-emoționale, a dezvoltării cognitive și a reglării comportamentale.

Transmiterea stresului între educatori și copii are un caracter bidirecțional, generând o dinamică complexă în clasă. Jeon *et al.* (2019, *apud* Stein *et al.*, 2022, p. 335) au evidențiat că există o legătură de influență reciprocă între bunăstarea profesorilor și comportamentele problematice ale copiilor, fiecare dintre ele amplificând nivelurile de stres și dificultățile de ordin psihologic.

De asemenea, în dinamica bunăstării cadrelor didactice, o altă componentă deosebit de importantă este reprezentată de stilul de leadership. Aubrey, Godfrey și Harris (2013) au evidențiat faptul că practicile de leadership suportiv și climatul organizațional pozitiv reduc impactul stresorilor ocupaționali asupra educatorilor și contribuie la prevenirea apariției *burnout*-ului. De asemenea, efectele pozitive ale acestor practici se reflectă în calitatea interacțiunilor dintre educatori și copii, precum și în funcționarea eficientă a grupelor de copii din instituțiile de educație timpurie.

Stresul și epuizarea educatorilor compromit resursele cognitive necesare pentru o instruire de calitate. Într-o revizuire sistematică, Wade *et al.* (2019) au sintetizat dovezi care au confirmat faptul că nivelurile ridicate de stres și epuizare emoțională sunt asociate cu o funcție executivă scăzută, ceea ce limitează capacitatea cadrelor didactice de a planifica activități captivante, de a adapta instruirea la nevoile individuale ale copiilor și de a menține organizarea eficientă a grupelor de copii.

Cercetările au demonstrat că nivelurile ridicate de stres și epuizare emoțională ale educatorilor se asociază cu o reducere a calității și frecvenței interacțiunilor educaționale. Rezultatele obținute de Sandilos *et al.* (2018) au indicat faptul că profesorii din educația timpurie se confruntă cu niveluri ridicate de stres, fiindu-le astfel afectată capacitatea de a menține interacțiuni de sprijin și activități educaționale consistente, ceea ce limitează oportunitățile de învățare oferite copiilor.

Totodată, efectele psihologice ale stresului se reflectă adesea în scăderea disponibilității emoționale a educatorilor. Conform lui Ntim *et al.* (2023),

248 cadrele didactice recurg la strategii de tip *surface acting* (mascându-și emoțiile reale prin „măști profesionale”), deoarece capacitatea lor de a răspunde corespunzător la nevoile emoționale și de învățare ale copiilor este diminuată.

Comparativ, educatorii cu abilități mai bune de autoreglare emoțională manifestă o receptivitate mai ridicată în relația cu copiii. De asemenea, aceste competențe emoționale favorizează comportamente didactice receptive care contribuie la crearea unor medii de învățare suportive și la stimularea implicării și progresului copiilor.

Diversitatea geografică reflectată în studiile privind managementul stresului din instituțiile de educație timpurie

Cercetările europene privind stresul educatorilor din educația timpurie au subliniat rolul factorilor sistemici și structurali. În Regatul Unit, datele Health and Safety Executive (2018, *apud* Guerrero-Barona *et al.*, 2020) arată că peste 595 000 de lucrători se confruntă cu stres ocupațional, ceea ce duce la pierderea a milioane de zile de muncă anual, educația timpurie fiind unul dintre domeniile cele mai vulnerabile.

În Germania, studiile lui Schreyer și Krause (2016) au demonstrat legături clare între condițiile de muncă, satisfacția profesională, nivelurile de stres perceput și calitatea actului educațional.

În țările nordice, studiile au evidențiat rolul climatului organizațional suportiv și al sistemelor reale și complexe de sprijin instituțional, rol care poate reduce nivelurile de stres și preveni apariția *burnout*-ului în rândul educatorilor. De exemplu, în Finlanda, Kumpulainen *et al.* (2023) au demonstrat că, în educația timpurie, colaborarea eficientă în echipe (*teamwork intelligent*) și sprijinul social între colegi contribuie semnificativ la bunăstarea ocupațională, diminuând simptomele de epuizare emoțională, mai ales în contexte în care autonomia și resursele sunt limitate.

În SUA, cercetările s-au concentrat pe programe precum *Head Start*, subliniind presiunile salariale și impactul factorilor socio-economici asupra educatorilor și copiilor. Wiltshire (2024) a arătat că specialiștii din instituțiile de educație timpurie se confruntă cu identități profesionale (*micro-identity*) fragile, cu predispoziții spre niveluri ridicate de stres, în mare parte corelate cu condițiile de muncă și cu veniturile scăzute.

Cercetarea românească privind stresul din mediul educațional reflectă provocările unice ale unui sistem școlar aflat (în continuare) în tranziție. În România, Ciuhan *et al.* (2022) au arătat că *job crafting*-ul (reconfigurarea sarcinilor și resurselor la locul de muncă) și *coping*-ul centrat pe problemă au contribuit la reducerea stresului profesorilor în timpul pandemiei.

Stiluri de leadership și eficacitatea lor în instituțiile de educație timpurie

În instituțiile de educație timpurie, leadershipul reprezintă o combinație complexă între competențele de ordin pedagogic, managerial, precum și cele de ordin psiho-emoțional (în mod special componentele inteligenței emoționale).

În majoritatea situațiilor, specificul climatului educațional obligă liderii la obținerea celor mai bune rezultate organizaționale (climat organizațional pozitiv, echipe eficiente de lucru etc.) în același timp cu obținerea performanțelor școlare din partea colectivelor de elevi/copii. În ultimii ani, o serie de studii au sugerat faptul că liderii de succes din domeniul educației timpurii tind să prioritizeze obiectivele legate de menținerea unui tip de echilibru între responsabilitățile administrative și crearea unor medii profesionale prin care să susțină creșterea profesională a angajaților, concomitent cu stimularea noilor nevoi în dezvoltarea copiilor. Acest obiectiv/standard profesional determină liderii educaționali să adopte abordări flexibile, adaptate contextului socio-educațional, anticipând provocările și oportunitățile.

Literatura de specialitate privind leadershipul în educația timpurie subliniază faptul că stilurile de conducere orientate predominant spre managementul de rutină și recompense imediate, asociate leadershipului tranzacțional, tind să încurajeze conformismul și menținerea *statu-quo*ului, în detrimentul inovației și al răspunsului la nevoile emoționale ale echipelor. Colmer (2015) accentuează în schimb importanța unor practici de leadership reflexiv și colaborativ care să susțină dezvoltarea profesională și cultura organizațională suportivă.

De asemenea, studiile recente confirmă importanța **leadershipului transformațional** în educația timpurie. De exemplu, Mlinarević, Tokić Zec și Cvjetičanin (2022), investigând instituții preșcolare din Croația, au evidențiat faptul că liderii care manifestă un stil transformațional (caracterizat prin motivare inspirațională, stimulare intelectuală și considerație individualizată) și care prezintă trăsături de personalitate precum extraversiunea și conștiinciozitatea, sunt evaluați mai pozitiv de către educatori. Acest tip de leadership este asociat cu niveluri mai ridicate de satisfacție profesională și cu o fluctuație redusă a personalului.

În România, datele obținute de Catalano *et al.* (2024) au arătat că liderii educaționali care manifestă un stil de conducere transformațional obțin scoruri semnificativ superioare la indicatori precum eficiența managerială

și satisfacția profesională. De asemenea, acești lideri manifestă o mentalitate de creștere (*growth mindset*), ceea ce contribuie la mobilizarea resurselor organizaționale și la generarea unor practici de instruire și conducere mai proactive.

În educația timpurie, un alt model de leadership care și-a dovedit eficiența este *leadershipul distribuit*. Caracteristica definitorie a acestui stil de leadership o reprezintă distribuția echilibrată a abilităților de conducere, neexistând o exclusivitate a liderilor poziționați formal. Din această perspectivă, se produce o recunoaștere/validare a competențelor profesionale în rândul educatorilor, capabili astfel să aducă un aport valoros la nivelul leadershipului organizațional. Cu alte cuvinte, leadershipul distribuit se manifestă prin procese decizionale colaborative, responsabilitate comună privind dezvoltarea curriculumului, precum și procese decizionale comune privind formele de intervenție în diferite situații de criză (Aubrey *et al.*, 2013).

Cu toate acestea, implementarea cu succes a acestui tip de leadership necesită o atenție deosebită când vine vorba de exercitarea rolurilor de putere, transmiterea sarcinilor de lucru, a modalităților clare de comunicare și aplicarea unor strategii de dezvoltare profesională adaptate nevoilor membrilor echipelor de lucru, reflectând realitatea la toate nivelurile organizaționale (Douglass, 2019).

Studii privind relația dintre stilul de leadership eficient, inteligența emoțională și managementul stresului

În educația timpurie și nu numai, cercetările au confirmat valoarea inteligenței emoționale ca predictor al succesului profesional în leadership. Maulding *et al.* (2012) au confirmat faptul că liderii cu niveluri ridicate ale inteligenței emoționale gestionează mult mai eficient echipele de lucru, competențele definitorii fiind conștiința de sine, autoreglarea emoțională, motivația, empatia și abilitățile sociale.

De asemenea, s-au obținut corelații semnificativ pozitive între scorurile obținute la factorul inteligență emoțională de către liderii școlari și gradul de retenție al personalului (*teacher/staff retention rate*), gradul de satisfacție al părinților și evaluările privind calitatea programelor educaționale. Totodată, s-a confirmat faptul că liderii inteligenți emoțional dezvoltă medii organizaționale securizante, stabile, transmițând forme de evaluare constructive, punând accent pe elementele inovative, valorificând și validând experiența profesională a tuturor membrilor echipelor de lucru.

Sprijinul oferit, atât din partea colegilor, cât și din partea liderilor educaționali, joacă un rol semnificativ în planul motivațional al educatorilor.

Într-un studiu realizat de Wong și Zhang (2014) pe un eșantion format din educatori (Hong Kong), datele înregistrate au evidențiat o corelație pozitivă semnificativă între percepția sprijinului organizațional și satisfacția în muncă, sugerând că stilurile de conducere suportive pot contribui la crearea unui climat profesional mai stabil și mai motivant.

Similar, datele obținute de Jeon *et al.* (2024) au confirmat faptul că sprijinul organizațional (incluzând resurse adecvate de timp, materiale, manageriale etc.) reprezintă o componentă extrem de importantă în reducerea stresului și a riscului de apariție a *burnout*-ului în rândul personalului din instituțiile de educație timpurie. Aceste constatări sugerează că practicile de leadership care prioritizează resursele și sprijinul instituțional pot contribui indirect la crearea unor medii organizaționale mai reziliente.

Prin urmare, din perspectiva psihologiei organizaționale, liderii educaționali au nevoie să promoveze valori precum cele legate de încredere, respect și comunicare deschisă, sinceră, în care educatorii să se simtă în siguranță și să își exprime îngrijorările, să caute și să solicite sprijin organizațional.

Aceste aspecte implică strategii de implementare a unor modele de supervizare regulată care să echilibreze responsabilitățile profesionale cu strategiile individuale de tip suportiv, stabilirea unor limite și așteptări clare, promovarea unui stil de viață echilibrat între timpul profesional și cel personal.

Posibile soluții în gestionarea și reducerea stresului profesional din instituțiile de educație timpurie

Contextul actual educațional necesită o reajustare a politicilor și metodelor privind resursa umană, metodologii care să includă și obiectivul privind reducerea stresului profesional prin aplicarea unor intervenții, atât la nivel individual, cât și organizațional.

Pandemia COVID-19 a accentuat vulnerabilitățile educatorilor și a subliniat nevoia unor mecanisme mai eficiente de management al stresului, capabile să răspundă atât provocărilor cotidiene, cât și situațiilor de criză. Deși Roberts *et al.* (2019) au documentat anterior legătura dintre sprijinul organizațional și bunăstarea educatorilor, studii recente, precum cel al lui Jeon *et al.* (2024), evidențiază importanța resurselor instituționale și a sprijinului managerial în reducerea riscului de stres și *burnout*. Aceste demersuri științifice evidențiază faptul că strategiile organizaționale de succes combină măsuri preventive cu sisteme intervenționale suportive, fiind adaptate specificului cultural și particularităților membrilor din echipele educaționale.

O parte dintre aceste strategii privind îmbunătățirea mediilor organizaționale de tip educațional pot fi următoarele:

a. Construirea echipelor reziliente

În educația timpurie, construirea unor echipe reziliente necesită strategii organizaționale care să promoveze eficacitatea colectivă și sprijinul reciproc între educatori. Alliger *et al.* (2015) au definit **reziliența echipei** ca fiind capacitatea colectivă a membrilor de a se adapta și de a funcționa eficient în condiții de stres.

Autorii menționează că reziliența este un proces emergent al echipei, construit prin mecanisme precum comunicarea clară, încrederea reciprocă și sprijinul emoțional. Într-o instituție de educație timpurie, aceste procese se traduc prin colaborarea educatorilor în gestionarea comportamentelor dificile, împărtășirea resurselor și menținerea unei culturi organizaționale suportive. Astfel, echipele care dezvoltă aceste competențe colective rezistă mult mai bine în fața stresului ocupațional și reușesc să-și asigure un climat educațional stabil și benefic pentru copii.

Strategiile organizaționale cu rol în eficientizarea echipelor de lucru pot include:

- ✓ *Coaching*-ul de reziliență și intervențiile trauma-informate: unul dintre cele mai reprezentative programe de dezvoltare a rezilienței în educația timpurie este *Roots of Resilience*. Acest program trauma-informat a fost conceput pentru a sprijini educatorii în înțelegerea impactului experiențelor negative asupra copiilor și, în același timp, pentru a le consolida propriile abilități de autoreglare și reziliență profesională. Evaluările pilot au arătat că participarea la program îmbunătățește strategiile de gestionare a stresului, reduce nivelul de *burnout* și crește sentimentul de autoeficacitate al educatorilor. Totodată, *Roots of Resilience* promovează un climat educațional mai suportiv, cu efecte benefice asupra relațiilor educator-copil și asupra calității generale a mediului de învățare (Whitaker *et al.*, 2013).
- ✓ Sesiunile de identificare a punctelor forte: reprezintă o practică inspirată din psihologia pozitivă și din abordările centrate pe resurse (Seligman & Peterson, 2004; Clifton & Harter, 2003), prin care membrii unei echipe își recunosc și sărbătoresc contribuțiile deosebite.

În cadrul acestor întâlniri, sunt apreciate abilitățile profesionale, calitățile interpersonale și resursele creative, generându-se astfel validare intragrup și consolidându-se nivelul de încredere. În literatura de specialitate, se precizează faptul că echipele care practică în mod constant

identificarea punctelor forte manifestă niveluri mai ridicate de coeziune și satisfacție profesională și sunt mai motivate și mai asertive (Clifton & Harter, 2003; Niemiec, 2020).

- ✓ *Well-being monitoring*/instrumente pentru monitorizarea indicatorilor de reziliență la nivel de echipă: implică stabilirea unor indicatori clari (nivel de stres, satisfacție, absenteism etc.), urmăriți periodic și afișați vizual într-un *dashboard* accesibil echipei. Atunci când pragurile stabilite sunt depășite, se declanșează proceduri intervenționale, precum sesiuni de sprijin și reorganizarea sarcinilor.

În 2024, autorii unui studiu complex, State *et al.*, au colectat date privind importanța unor **sisteme de sprijin multitiered** (MTSS) aplicabile personalului educațional. Conform autorilor, aceste sisteme implică intervenții pe mai multe niveluri care cresc progresiv în intensitate, după cum urmează:

1. **Nivelul universal (Tier 1)** — măsuri preventive și de promovare a bunăstării adresate tuturor educatorilor. Exemple: monitorizarea periodică a nivelului de stres și a satisfacției profesionale, crearea unei culturi organizaționale suportive, acces la resurse de autoîngrijire și formare privind managementul stresului.
2. **Nivelul intermediar (Tier 2)** — sprijin targetat pentru educatorii care prezintă semne moderate de stres sau epuizare. Exemple: grupuri de suport, mentorat, sesiuni de *coaching* focalizate pe reziliență, ateliere pentru îmbunătățirea echilibrului muncă-viață.
3. **Nivelul intensiv (Tier 3)** — intervenții personalizate pentru educatorii cu niveluri ridicate de *burnout* sau dificultăți emoționale semnificative. Exemple: consiliere psihologică individuală, planuri personalizate de ajustare a sarcinilor, sprijin instituțional direct prin redistribuirea responsabilităților.

- ✓ *Resilience Retreats* (tabere/ateliere pentru bunăstarea cadrelor didactice): sunt intervenții organizaționale care îmbină dezvoltarea profesională cu activități de teambuilding, având ca obiective: prevenirea apariției *burnout*-ului și consolidarea mecanismelor de reziliență la nivel de echipă. De cele mai multe ori, se desfășoară sub forma unor workshop-uri (ateliere) de câteva zile în care se alternează sesiuni având tematici psihologice (de exemplu: tehnici de gestionare a stresului, *mindfulness* sau comunicare eficientă) cu exerciții colaborative menite să crească încrederea și solidaritatea echipei.

Într-o analiză sistematică a programelor de training pentru dezvoltarea rezilienței la locul de muncă, Robertson *et al.* (2015) au evidențiat faptul că

254 aceste intervenții sprijină îmbunătățirea bunăstării psihologice și diminuarea riscului de *burnout* profesional.

b. Programele de mentorat

- ✓ *Programele de mentorat* pentru profesorii debutanți integrează adesea principiul *Gradual Release of Responsibility* — GRR (Pearson & Gallagher, 1983), adaptat la relația mentor–mentee. Astfel, procesul de sprijin urmează o succesiune progresivă de la:
 - ◆ sprijin intensiv (observații și feedback frecvent în primele săptămâni),
 - ◆ practică colaborativă (co-predare și reflecție ghidată) și
 - ◆ în final, la consolidarea autonomiei profesionale prin sesiuni de consultare mai rare, dar focalizate.

Meta-analizele confirmă faptul că structurile de tip *induction* și *mentoring* bazate pe progresivitate reduc riscul de abandon al profesiei și cresc nivelurile de autoeficacitate și satisfacție profesională (Ingersoll & Strong, 2011).

- ✓ *Platformele digitale de mentorat* pentru cadrele didactice din educația timpurie oferă oportunități de consultare video, acces la biblioteci de resurse și comunități virtuale de sprijin, facilitând interacțiunea dintre profesori debutanți și mentori experimentați, indiferent de zona geografică.

Studiile asupra mentoratului online confirmă efecte benefice asupra reducerii stresului și a sentimentului de izolare profesională, contribuind la creșterea satisfacției profesionale și la prevenirea *burnout*-ului (Knox, 2020).

- ✓ *Reflective mentoring* reprezintă o metodă centrată pe dezvoltarea capacității cadrelor didactice de a analiza critic și conștient propria practică, prin integrarea proceselor reflexive în relația mentor–mentee.

Această practică pedagogică pune accent pe procesarea experiențelor emoționale și profesionale, utilizând instrumente precum jurnalele reflexive, analiza secvențelor video de predare și sesiunile de reflecție ghidată.

Literatura de specialitate arată că mentoratul reflexiv susține atât competența pedagogică, cât și bunăstarea emoțională a profesorilor. De exemplu, Frosch *et al.* (2018) au demonstrat că integrarea reflecției în mentorat reduce nivelurile de stres și consolidează satisfacția profesională a cadrelor din educația timpurie. În mod similar, Gaudin și Chaliès (2015) au arătat că utilizarea materialelor video ca suport pentru reflecție dezvoltă abilități metacognitive și stimulează o mai bună autoreglare didactică.

Din perspectivă teoretică, metoda își are originile în tradiția „practicianului reflexiv” introdusă de Schön (1983) și dezvoltată ulterior de autori precum Zeichner și Liston (2013), care au argumentat că reflecția sistematică este fundamentală pentru profesionalizarea educației.

c. Activitățile de teambuilding

În mediul educațional, activitățile de teambuilding au avut ca obiectiv stabilirea unui tip de echilibru între activitățile profesionale și cele de petrecere a timpului liber. Dintre acestea menționăm:

- ✓ Metoda *Escape Rooms*: oferă experiențe captivante de rezolvare a problemelor într-un mod creativ prin raportare la provocările zilnice. Conform lui Taraldsen *et al.* (2020), *Escape Rooms* este folosită în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, contribuind la creșterea motivației, gândirii critice, colaborării și creativității.
- ✓ Întâlniri lunare de apreciere (în engl. *Monthly Recognition Meetings*): pot fi descrise ca sesiuni structurate de sprijin profesional, desfășurate cu scopul de a evidenția contribuțiile cadrelor didactice, de a consolida încrederea colegială, satisfacția profesională, în acord cu dovezile (Sandilos *et al.*, 2018; Zhai *et al.*, 2011) care arată că recunoașterea și sprijinul organizat reduc stresul și favorizează interacțiunile mai eficiente dintre cadrul didactic și copil.
- ✓ *Storytelling*-ul profesional: reprezintă o strategie eficientă de dezvoltare a coeziunii echipelor educaționale, fiind utilizat ca instrument de reflecție și de consolidare a empatiei în rândul cadrelor didactice. În cadrul programelor de formare și teambuilding, narațiunea oferă un spațiu sigur pentru împărtășirea experiențelor personale, facilitând atât ascultarea activă, cât și recunoașterea valorilor colegiale. Conform cadrului metodologic propus de UNESCO, prin *Story Circles*, participanții au ocazia să își exprime perspectivele, să construiască punți interculturale și să își dezvolte competențele socio-emoționale esențiale pentru activitatea educațională (Deardorff, 2019).

d. Crearea de spații pentru reflecție și *debriefing*

Amenajarea unor spații dedicate reflecției și sesiunilor de *debriefing* s-a dovedit a fi deosebit de eficientă în implementarea strategiilor de reducere a stresului în rândul specialiștilor din educația timpurie. Câteva dintre aceste modele sunt prezentate mai jos:

- ✓ *Well-being/Calming spaces*: conform lui Gearhart (2022), factorii ergonomici și resursele organizaționale joacă un rol fundamental în susținerea bunăstării cadrelor didactice.

Spațiile liniștite, special amenajate pentru reflecție și autoreglare emoțională, contribuie la reducerea stresului și la crearea unui climat de lucru pozitiv, fiind percepute de cadre didactice drept facilitatori esențiali pentru prevenirea epuizării. Prin integrarea unor elemente precum iluminarea difuză, mobilierul confortabil și tehnicile de *mindfulness*, aceste spații reprezintă zone de relaxare, dar și instrumente organizaționale eficiente pentru consolidarea rezilienței profesionale.

- ✓ Instrumentele digitale de reflecție (aplicațiile de jurnalizare vocală sau *video reflection* prin care se înregistrează secvențele de predare-învățare) oferă cadrelor didactice oportunitatea de a procesa experiențele într-un cadru privat înainte de a le împărtăși cu supervisorii sau colegii. Studiile au arătat că utilizarea metodei *video reflection* contribuie la creșterea conștientizărilor asupra practicilor pedagogice, fiind (mai ales) un sprijin real pentru cadrele didactice introvertite (Gaudin & Chaliès, 2015).
- ✓ Metoda *Reflective Supervision* (trad. *Supervizarea ca reflecție*): reprezintă o metodă inovatoare de sprijin profesional în educația timpurie, prin care ședințele administrative sunt transformate în oportunități de reflecție colaborativă și dezvoltare personală.

Această abordare creează un cadru de siguranță psihologică prin care cadrele didactice își pot împărtăși dificultățile, pot analiza critic experiențele didactice și pot construi împreună soluții aplicabile.

Într-o lucrare de referință, Heffron și Murch (2010) au subliniat faptul că metoda *reflective supervision* are rolul de a consolida atât competențele profesionale, cât și reziliența emoțională a educatorilor. La rândul lor, Frosch și colab. (2018) au evidențiat prin date empirice faptul că participarea regulată la sesiuni de supervizare reflexivă conduce la reducerea stresului și a riscului de *burnout*, precum și la creșterea satisfacției profesionale.

e. Tehnici de *mindfulness*

Particularizate contextelor de educație timpurie, intervențiile bazate pe *mindfulness* și-au demonstrat eficiența prin scăderea semnificativă a pragurilor de stres în rândul educatorilor. În acest sens, sunt prezentate următoarele tehnici și metode de tip *mindfulness*:

- ✓ Protocoalele *Brief mindfulness interventions* sau *Embedded mindfulness practices* (trad. „Protocolul momentelor de *mindfulness*”) integrează micro-practici pe parcursul unei zile:
 - ◆ stabilirea intențiilor de dimineață (2 minute);

- ◆ exerciții de respirație în pauzele de tranziție de la o activitate didactică la următoarea activitate (30 de secunde între activități);
- ◆ pauze de prânz fără dispozitive (telefon, laptop etc.);
- ◆ momentele finale de recunoștință.

Meta-analizele au confirmat faptul că intervențiile de tip *mindfulness* aplicate în contexte educaționale conduc la scăderi semnificative ale nivelurilor de stres și îmbunătățirea reglării emoționale (Zenner, Herrnleben-Kurz, & Walach, 2014). Studii aplicate au arătat că adaptarea practicilor în formate scurte și integrate în rutina zilnică facilitează implicarea cadrelor și susțin bunăstarea profesională (Felder *et al.*, 2016), iar programe mai complexe precum CARE au demonstrat efecte consistente asupra reducerii *burnout*-ului și creșterii satisfacției profesionale (Roeser *et al.*, 2013).

Bibliografie

- Alliger, G.M., Cerasoli, C.P., Tannenbaum, S.I., & Vessey, W.B. (2015), *Team resilience: How teams flourish under pressure*. *Organizational Dynamics*, 44(3), 176–184. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2015.05.003>
- Aubrey, C., Godfrey, R., & Harris, A. (2013), *How do they manage? An investigation of early childhood leadership*. *Educational Management, Administration & Leadership*, 41(1), 5–29. <https://doi.org/10.1177/1741143212462702>
- Bugg, K., Sims, J., & Hall, E. (2022), *Exploring the challenges of teachers' emotional labor in early childhood settings*. *Early Childhood Education Journal*, 50(3), 493–503.
- Catalano, H., Albulescu, I., Ani-Rus, A., Mestic, G., Cuc, M.C., & Rus, A. (2024), *The Impact of Transformational Leadership on Leaders' Performance in the Context of Early Education Institutions*. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 16(4), 1–28.
- Ciuhan, G.C., Nicolau, R.G., & Iliescu, D. (2022), *Perceived stress and well-being among Romanian teachers during the COVID-19 pandemic: The mediating effects of job crafting and problem-focused coping*. *Psychology in the Schools*, 59(9), 1844–1855.
- Clifton, D.O., & Harter, J.K. (2003), *Investing in strengths*. In *Positive Organizational Scholarship*, Berrett-Koehler.
- Colmer, K. (2015), *Leading professional development: A framework for reflection and action*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 504–520. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087154>
- Deardorff, D.K. (2019), *Manual for developing intercultural competencies: Story Circles*, Paris, UNESCO.
- Douglass, A. (2019), *Leadership for quality early childhood education and care*, OECD Education Working Papers, No. 211, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6e563bae-en>
- Farewell, C.V., Quinlan, J., Melnick, E., Powers, J., & Puma, J. (2022), *Job demands, resources, and burnout in early childhood educators: A systematic review*. *Early Childhood Education Journal*, 50(5), 741–752.

- 258 Felver, J.C., Doerner, E., Jones, J., Kaye, N.C., & Merrell, K.W. (2016), *Mindfulness in school psychology: Applications for intervention and professional practice*. *Psychology in the Schools*, 53(3), 248–261. <https://doi.org/10.1002/pits.21901>
- Frosch, C.A., Varwani, Z., Mitchell, J., Caraccioli, C., & Willoughby, M.T. (2018), *The Impact of Reflective Supervision on the Well-being of Early Childhood Professionals*. *Infant Mental Health Journal*, 39(3), 220–229. <https://doi.org/10.1002/imhj.21701>
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015), *Video viewing in teacher education and professional development: A literature review*. *Educational Research Review*, 16, 41–67.
- Gearhart, C.C. (2022), *Barriers to and Facilitators of Teachers' Wellbeing*. *Frontiers in Psychology*, 13, 897750. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.897750>
- Guerrero-Barona, E., del Amo, M., Moreno-Manso, J., & Guerrero-Molina, M. (2020), *Stress in teaching professionals across Europe*. *International Journal of Educational Research*, 103, 101623.
- Heffron, M.C., & Murch, T.R. (2010), *Reflective supervision and leadership in infant and early childhood programs*, Washington, DC, ZERO TO THREE.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011), *The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research*. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Jeon, H.J., Kwon, K.A., McCartney, C., & Diamond, L. (2024), *Early childhood education and early childhood special education teachers' perceived stress, burnout, and depressive symptoms*. *Children and Youth Services Review*, 166, 107915. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107915>
- Knox, J. (2020), *Online mentoring for early childhood teachers: Professional learning and wellbeing in digital spaces*. *Journal of Early Childhood Research*, 18(3), 265–278. <https://doi.org/10.1177/1476718X19876121>
- Kwon, K.A., Ford, T.G., Jeon, L., Malek-Lasater, A., Ellis, N., Randall, K., Kile, M., & Salvatore, A.L. (2021), *Testing a holistic conceptual framework for early childhood teacher well-being*. *Journal of School Psychology*, 86, 178–197. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.006>
- Kumpulainen, K-R., Sajaniemi, N., Suhonen, E., & Pitkäniemi, H. (2023), *Occupational well-being and teamwork in Finnish early childhood education professionals (ECEP): Systems-intelligent teamwork*. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(2), 71–97.
- Maulding, W.S., Peters, G.B., Roberts, J., Leonard, E., & Sparkman, L. (2012), *Emotional Intelligence and Resilience as Predictors of Leadership in School Administrators*. *Journal of Leadership Studies*, 5(4), 20–29. <https://doi.org/10.1002/jls.20240>
- Mlinarević, V., Tokić Zec, R., & Cvjetičanin, A. (2022), *A Model of Transformational Leadership in the Organisational Culture of Preschool Institution*, *CEPS Journal*, 12(3), 103–119.
- Niemiec, R.M. (2020), *Character Strengths Interventions: A Field Guide for Practitioners*, Hogrefe Publishing.
- Ntim, S.Y., Qin, J., Antwi, C.O., Aboagye, M.O., Chen, S., and Mensah, E.T. (2023), *Early Childhood Educators' Emotional Labor and Burnout in an Emerging Economy: The Mediating Roles of Affective States*. *Heliyon*, 9(3), e14053.
- Pearson, P.D., & Gallagher, M.C. (1983), *The instruction of reading comprehension*. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317–344. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90019-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90019-X)

- Roberts, A.M., Gallagher, K.C., Daro, A.M., Iruka, I.U., & Sarver, S.L. (2019), *Workforce well-being: Personal and workplace contributions to early educators' depression across settings*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 61, 4–12. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.09.007>
- Robertson, I., Cooper, C., Sarkar, M., & Curran, T. (2015), *Resilience training in the workplace from 2003 to 2014: A systematic review*. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88(3), 533–562.
- Roeser, R.W., Schonert-Reichl, K.A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., ... & Harrison, J. (2013), *Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized trials*. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787–804. <https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Sandilos, L.E., Goble, P., Rimm-Kaufman, S.E., & Pianta, R.C. (2018), *Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms?* *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 280–290. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.009>
- Schreyer, I., & Krause, M. (2016), *Pedagogical staff in children's day care centers in Germany: Links between working conditions, job satisfaction, commitment, and work-related stress*. *Early Years*, 36(2), 132–147.
- State, T.M., Ouellette, R.R., Zaheer, I., & Zahn, M.R. (2024), *Healthy educators need healthy schools: Supporting educator work-related well-being through multitiered systems of support*. *School Psychology*, Washington, D.C., 39(3), 243–255. <https://doi.org/10.1037/spq0000567>
- Seligman, M.E.P., & Peterson, C. (2004), *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*, Oxford University Press.
- Stein, R., Garay, M., & Nguyen, A. (2022), *It Matters: Early Childhood Mental Health, Educator Stress, and Burnout*. *Early Childhood Education Journal*, 52, 333–344. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01438-8>
- Taraldsen, L., Haara, F.O., Lysne, M., Jensen, P.R., & Jenssen, E.S. (2020), *A review of the use of escape rooms in education as a pedagogical tool*. *Education Inquiry*, 11(4), 346–365.
- Trauernicht, M., Besser, N., Hascher, T., & Bauer, G.F. (2023), *A systematic review of research on social support and teacher burnout*. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104044.
- Wade, M., Browne, D.T., Madigan, S., Plamondon, A., & Jenkins, J.M. (2019), *Executive function and early childhood education: A systematic review*. *Developmental Review*, 52, 124–145.
- Whitaker, R.C., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R.A. (2013), *Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in Head Start*. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 57–69. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.04.002>
- Wiltshire, C.A. (2024), *Early Childhood Education Teacher Workforce: Stress in Relation to Identity and Choices*. *Early Childhood Education Journal*, 52(4), 655–668. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01468-w>
- Wong, K.C., & Zhang, M. (2014), *Teacher support and job satisfaction: A study of preschool teachers in Hong Kong*. *International Education Studies*, 7(8), 42–55. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n8p42>

- 260 Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014), *Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis*. *Frontiers in Psychology*, 5, 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>
- Zhai, F., Raver, C.C., & Li-Grining, C. (2011), *Classroom-based interventions and teachers' perceived job stressors and confidence: Evidence from a randomized trial in Head Start settings*. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 442–452. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.03.001>
- Zeichner, K., & Liston, D. (2013), *Reflective teaching: An introduction*, Routledge.
- Zisopoulou, T., Varvogli, L., Koutsopoulou, E., Chrousos, G.P., & Darviri, C. (2023), *Stress Management Methods in Children and Adolescents: Past, Present, and Future*. *Hormone Research in Pediatrics*, 96(1), 97–107. <https://doi.org/10.1159/0005269>

Management, leadership și calitate în educație timpurie

Expert educațional Viorica Preda (Școala Germană Hermann Oberth, Voluntari),
Director Rodica Brănișteanu (Grădinița „Căsuța cu Povești”, Bistrița)

Considerații generale

Procesul de schimbare care are loc în condițiile accelerării revoluției științifice și tehnice supune oamenii, ca indivizi și grupuri, la multiple provocări. Tranziția civilizației spre un nou ciclu sau val — cum îl numește Alvin Toffler — este însoțită de procese și fenomene inedite. Dar cel mai presant, prin ineditul și amploarea sa, este procesul de *globalizare*, care, în plan economic, politic și social induce *mondialismul*, ca tendință a unor actori (țări, grupuri de state, corporații etc.) de a contabiliza profitabil efectele benefice ale globalismului.

În acest context, lupta se dă pentru o țintă precisă — *eficiența, performanța* —, iar aceasta nu poate fi concepută decât în relație cu *resursa umană*, singura care deține puterea și care are un rol decisiv în procesul de schimbare.

Tocmai de aceea, **managementul resurselor umane** devine un factor esențial al succesului care, prin energizarea unicei resurse nelimitate, respectiv resursa umană, pune în mișcare celelalte tipuri de resurse.

Astfel, mesajul noilor teorii manageriale îndrumă managerii spre reconsiderarea modelelor și a stilului de conducere, în așa fel încât oamenii să poată să se regăsească în munca lor, dar și să se simtă ca fiind parte a procesului de decizie, a celui de creștere personală și instituțională. Astfel, acțiunea productivă, procesele de decizie și sistemele de control sunt reprojctate.

Drumul ideal în managementul resurselor umane pornește de la **relațiile suportive** (centrate pe oameni), definite de sociologul american Rensis Likert (1967), la **managementul participativ**, lansat de Konosuke Matsushita (1978), pentru a ajunge, în sfârșit la **leadership** (Bush, 2008), ca proces intenționat, fluid, care urmărește un scop, însă în mod independent de autoritatea susținută oficial sau de pozițiile ierarhice de conducere

Management — istoric și zone de dezvoltare

„Managementul, în forma sa actuală, a apărut într-adevăr mai întâi în marile organizații economice. Ne-am dat însă curând seama că *managementul este necesar în toate organizațiile moderne, indiferent dacă acestea sunt sau nu economice*. De fapt, am realizat că acesta este mai necesar, cu atât mai mult în organizațiile care nu au caracter economic, precum cele care nu urmăresc profitul financiar (așa-zisul sector social), sau în instituțiile de stat. Ele au nevoie de management tocmai pentru faptul că nu sunt supuse disciplinei impuse de câștig și pierdere” (Peter F. Druckner, 1994).

Conducerea, înțeleasă ca dirijare a eforturilor umane — convergente și solidare — s-a relevat, de-a lungul istoriei, îndeosebi ca o artă aparte. Ea s-a evidențiat prin practica și măiestria conducătorilor de a mobiliza oameni și resurse, de a orienta, organiza, coordona și finaliza acțiuni de mare amploare, conferindu-le astfel, reușită și eficiență.

În contextul în care se înregistrează atingerea unui anumit nivel de maturizare a societății, dar și o trecere evidentă dinspre fenomenologic spre legic, la începutul secolului al XX-lea, asistăm la apariția științei managementului. Cu această ocazie, noile elemente teoretico-metodologice sunt operaționalizate și puse în practică, generând astfel **managementul științific** (o diferențiere clară față de conducerea empirică — haotică și „resursofagă”).

Managementul științific va rămâne, pentru multă vreme, *evenimentul numărul 1* al istoriei omenirii, cel care combină, în mod firesc și eficient, resursele prin acțiunile sale conștient direcționate și care modifică frecvent circumstanțele în care evoluează organizația. În fapt, este vorba de „un ansamblu de practici... unde se combină pragmatismul și cunoașterea științifică” (J. P. Nioche).

La scurt timp de la apariție, știința managementului devine un univers aflat într-o continuă efervescență și expansiune. **Expansiunea managementului** nu se limitează doar la dezvoltarea proceselor de conceptualizare, ci, în egală măsură, și o extindere spectaculoasă a aplicării sale. Astfel, preceptele sale sunt preluate tot mai intens în transporturi, agricultură, în sistemul financiar-bancar, în domeniul asigurărilor, dar și în administrație, sport, unități spitalicești, în școli.

Managementul modern prezintă tendința, din ce în ce mai evidentă, de a renunța la patronajul exclusiv al **profitului**, ca „stăpân” inițial și tradițional; el manifestă acum o vădită și puternică angajare și în slujba **valorii** (de ordin moral, umanitar, social, cultural etc.), respectiv în serviciul non-profitului. Aceste lucruri confirmă și pecetluiesc, într-un mod convingător, ideea existenței unui veritabil proces de *universalizare a managementului*.

Creșterea gradului de profesionalism în conducere, indiferent de câmpul socio-economic în care acesta este chemat să se manifeste, reprezintă una dintre liniile de forță ale dezvoltării generale, actuale.

Astfel, fenomenul de care am amintit, „expansiunea managementului” cunoaște și o spectaculoasă dezvoltare în plan calitativ, prin aceea că se remarcă preocupări susținute pentru implicarea și specializarea managementului în derularea unor fenomene aferente problematicii conducerii. Se vorbește astăzi frecvent despre *managementul schimbării, al riscului, al imaginii publice, al informației, al factorului timp, al resurselor umane etc.* Această evoluție este determinată de două trăsături esențiale ale managementului modern:

1. amplificarea continuă a spiritului de inovare, prin dezvoltarea sistematică a creativității;
2. orientarea constantă pe direcția sporirii productivității muncii fizice și intelectuale.

De asemenea, abordarea managementului în viziune sistemică deschide calea către evoluția acestuia ca știință, ceea ce reprezintă, indubitabil, un salt calitativ. Optică pluridisciplinară și integratoare, viziunea sistemică generează reevaluarea și reconsiderarea spectaculoasă a multora dintre concepțiile, modelele și metodele anterior utilizate, ca urmare a faptului că, în mod pragmatic, pentru prima dată, ea acordă prima șansă sintezei întregului, în detrimentul procedurilor de tip analitic, secvențial. Școala sistemică în management — corolar al tuturor concepțiilor anterioare — conferă, în prezent, un plus de realism și eficacitate reprezentărilor și soluțiilor pe care le promovează.

Patru teorii, ca premise ale abordării sistemice, se suprapun parțial și se completează în mod evident:

- **Teoria generală a sistemelor** (formulată inițial în biologie de Ludwig von Bertalanffy) — sistemul este definit ca ansamblu unitar și curent de elemente, aflate într-o continuă interacțiune și interdependență. Potrivit acesteia, părțile întregului nu pot fi juxtapuse sau asamblate în mod mecanic, aleatoriu; ele sunt determinate de imperativele adaptării la mediu, de funcționalitatea și finalitatea inerentă a sistemului.
- **Teoria formei/ *Gestalttheorie*** (exprimată inițial în psihologie de către Max Wertheimer, Wolfgang Kohler și Kurt Koffka) — evidențiază importanța structurilor unui întreg și, mai ales, a legăturilor interne dintre părțile acestuia. Structura unei „forme” vizează organizarea, armonizarea și o anume articulare internă dictată de „rațiunea” predominantă, cea a întregului.

- **Holismul** (fundamentat inițial, ca teorie, de Jan Christiaan Smuts și cu rădăcini adânci în gândirea hegeliană) — reprezintă, în esență, un postulat teoretico-metodologic potrivit căruia întregul are preeminență totală asupra componentelor sale. Supoziția esențială a holismului proclamă că toate elementele realității obiective coexistă într-o continuă și organică interdependență. Pentru management, utilitatea holismului constă în optica sa metodologică care se bazează pe analiza sistemului pornind, prioritar, de la ansamblu, de la finalitate, și nu de la elementele sale componente.
- **Sinergetica** (definită de H. Haken ca disciplină care studiază comportamentul dinamic al sistemelor cu particularități speciale) — evidențiază, îndeosebi, interacțiunea dintre subsistemele componente și influența acestora asupra comportamentului general al sistemului. Realizarea și amplificarea sinergiei prezintă esența, sensul și scopul abordării sistemico-holistice în management.

Conceptele principale ale celor patru teorii, respectiv: sistem, întreg organic, funcție, structură, sinergie etc., se susțin reciproc și conțin elemente de mare utilitate teoretică și practică pentru știința managementului.

În prezent, managementul este văzut ca un *proces complex de „pilotare” a organizației în ansamblul său, cu un scop predeterminat și o canalizare clară a demersurilor dinspre minimizarea efortului spre maximizarea rezultatului.*

Eficiență, eficacitate, plafonare în carieră și managementul calității totale

Succesul organizației depinde, în mare parte, de modul în care membrii săi pun în practică obiectivele acesteia. De aceea, resursa umană este văzută ca fiind „cel mai valoros activ”, deși nu se regăsește în evidențele contabile. În acest sens, **capacitățile și calitatea resurselor umane** sunt elemente definitorii și linii directoare ale rezultatelor organizației.

A lucra cu oamenii este o artă, o artă care presupune a ține cont de fiecare, cu sensibilitățile și caracteristicile emoționale individuale, de ambițiile și năzuințele fiecăruia, dar și de complexitatea nevoilor lor, în contextul în care este clar că au nevoie și de o măsură a rezultatelor lor.

De aceea, se consideră că „managementul resurselor umane este acea activitate organizațională care permite folosirea cea mai eficientă a resursei umane pentru a atinge scopurile organizaționale și individuale” (*Managementul resurselor umane*, UBB Cluj-Napoca, Suport de curs pentru învățământ la distanță, 2024–2025).

Deși diferența dintre *eficiență* și *eficacitate* nu este des tratată în literatura românească, ea rămâne o diferență importantă, cu semnificații și implicații deosebite în domeniul managementului resurselor umane.

Eficiența poate fi văzută în cheia productivității și se poate măsura în profitul realizat, în bani. În acest context, **eficacitatea** înseamnă productivitate plus satisfacție la locul de muncă, ceea ce nu întotdeauna poți măsura în bani. Așadar, este evident că, în cazul organizațiilor/instituțiilor publice, trebuie să luăm în considerare ideea de eficacitate, iar pentru a obține *satisfacție la locul de muncă*, *factorul-cheie este managementul resurselor umane*. Managerii de succes recunosc și admit faptul că oamenii sunt cei care aduc plus-valoare organizației, prin ideile care vin de la aceștia, idei care permit organizației să se dezvolte.

Obiectivele urmărite de managementul resurselor umane, în drumul spre eficacitate, includ, ca un întreg absolut, următoarele (*Managementul resurselor umane*, UBB Cluj-Napoca, Suport de curs pentru învățământ la distanță, 2024–2025):

- să ajute organizația să își atingă scopurile;
- să folosească eficient abilitățile și deprinderile forței de muncă;
- să ofere organizației angajați bine pregătiți și motivați;
- să sporească nivelul de satisfacție al angajatului față de locul de muncă;
- să dezvolte și să mențină o calitate a mediului de muncă ce transformă statutul de angajat dintr-o organizație într-o situație personală și socială satisfăcătoare;
- să comunice politicile de personal tuturor angajaților;
- să ajute la menținerea eticii profesionale;
- să ajute la introducerea schimbărilor benefice pentru indivizi, grupuri, organizație și pentru public.

Mai mult, **performanța organizațională** este maximizată atunci când în instituție/organizație sunt prezente: cultura organizațională orientată spre învățare permanentă, interesul pentru diseminarea cunoștințelor și pentru identificarea oportunităților, utilizarea metodelor și instrumentelor performante pentru optimizarea proceselor, aplicarea soluțiilor preventive pentru îmbunătățirea activităților zilnice.

Atingerea celor mai înalte nivele de performanță implică punerea în aplicare a unor mecanisme și a unei abordări organizaționale în care potențialul uman al organizației/instituției este utilizat pe deplin.

Acest lucru depinde de modul în care sunt asigurate oportunități pentru perfecționarea continuă a resursei umane și apoi pentru aplicarea efectivă a noilor cunoștințe.

Dezvoltarea și implicarea resursei umane poate rezulta în creșterea satisfacției angajaților, diminuarea fluctuației de personal, armonizarea capacităților organizaționale, îmbunătățirea mediului de lucru pentru inovație. Dezvoltarea resursei umane nu trebuie direcționată numai în sensul realizării de produse și servicii mai bune, ci și în sensul creșterii eficienței, autoorganizării, capacității de reacție, adaptabilității etc.

Tocmai de aceea credem că, pe parcursul carierei sale, individul trebuie să mediteze cu seriozitate și să acționeze sistematic în sensul propriei sale dezvoltări profesionale.

Prin urmare, trebuie să fim întotdeauna pregătiți pentru a face față noilor oportunități de dezvoltare a carierei noastre și să înțelegem că implicarea și disciplina muncii sunt factorii esențiali care ne conduc spre excelență.

Mulți nu înțeleg noțiunea de perseverență, de implicare profesională sau, mai mult chiar, sunt depășiți de evenimente încă de la alegerea serviciului. Practic, ei au probleme legate de evaluarea corectă a propriilor aspirații, astfel încât deseori ating prematur gradul maxim de plafonare și sunt într-o continuă nemulțumire și căutare a locului de muncă sau a carierei dorite.

Plafonarea carierei reprezintă punctul, poziția sau momentul din carieră de unde oportunitatea promovării la un nivel ierarhic superior este foarte redusă. În acest moment al carierei pot ajunge, de fapt, toți oamenii; unii ajung însă mult mai devreme decât alții.

De asemenea, plafonarea carierei nu indică întotdeauna un anumit insucces, deoarece, pe măsură ce se avansează la niveluri superioare, numărul posturilor disponibile este din ce în ce mai mic sau, altfel spus, oportunitățile de promovare sunt din ce în ce mai reduse.

Plafonarea carierei poate să apară și datorită faptului că individul nu dorește să-și asume noi responsabilități sau riscuri ale schimbării. Totodată, nu trebuie exclusă nici posibilitatea ca individul să-și dea seama de limitele capacității sale, care nu-i permit să acumuleze noi cunoștințe sau să desfășoare o muncă la un nivel superior celui la care se află.

Așadar, un individ care ajunge într-un asemenea moment al carierei are probleme cu totul diferite față de ceilalți angajați care se află încă în procesul dezvoltării carierei și, ca atare, el poate fi sprijinit pe măsură și îndreptat către aprofundarea unor abilități personale, consiliat pentru o eventuală reconversie profesională etc.

În concluzie, managerii trebuie să fie capabili să adopte o atitudine proactivă, atât față de plafonările carierei personale, cât și față de plafonarea propriilor subordonați și, mai mult chiar, să cunoască și să sprijine planurile de dezvoltare personală ale angajaților.

Cei mai cunoscuți indicatori ai performanței carierei sunt **salariul** și **postul**, deoarece o creștere a salariului sau o avansare mai rapidă reflectă un nivel înalt al performanței în carieră.

Din perspectiva organizației, performanța în carieră este deosebit de importantă, deoarece aceasta se află în legătură directă cu eficacitatea organizațională.

Totodată, mărimea salariului și poziția avansată în ierarhie reflectă, în majoritatea cazurilor, măsura în care individul contribuie la performanța organizației.

Pe de altă parte, este dovedit și recunoscut la scară mondială faptul că factorul principal al performanțelor unei organizații îl reprezintă calitatea produselor și a serviciilor oferite.

De-a lungul timpului, și mai acut la ora actuală, se manifestă o tendință din ce în ce mai pronunțată în creșterea exigenței clienților în ceea ce privește calitatea. Această tendință este însoțită de înțelegerea crescândă a faptului că îmbunătățirea continuă a calității este necesară pentru a atinge și a menține o bună performanță economică.

Ca urmare, a apărut ca necesară o „asigurare a calității”, prin intermediul căreia toate cerințele clienților, suficient de detaliate, să fie înțelese de către producător/furnizorul de servicii, aceasta fiind, de fapt, un *sine qua non* al oricărei scheme de asigurare a calității.

În consecință, tocmai acest fapt a condus la elaborarea de ghiduri și standarde pentru conceperea și implementarea unui sistem de asigurare a calității.

Rolul esențial în funcționarea și eficiența oricărui sistem de asigurare a calității îl deține implicarea activă a factorilor de decizie din conducerea organizației respective, asigurarea calității fiind, de fapt, o funcție a conducerii ce nu poate fi delegată. Rolul conducerii executive este acela de a implementa sistemul de asigurare a calității, elaborat pe baza unui plan și a unei scheme de către *Compartimentul de asigurare a calității* din organizația/instituția respectivă.

Calitatea totală, concept cu predilecție competitiv, este legat de superlativul „cel mai bine”, „cel mai bun”. Ea este suma a două principii, și anume: informația oferită de clienți și folosită pentru identificarea punctelor forte sau a celor slabe ale concurenței și perfecționarea organizatorică, îndreptată spre asigurarea unui nivel mai ridicat de performanță, a tuturor laturilor activității, față de cel înregistrat de competitorii săi. Astfel, dictonul „calitatea costă” este schimbat cu „calitatea nu costă nimic (*quality is free*), ci numai non-calitatea costă”.

De asemenea, prin efectele aplicării sale, calitatea totală este o ilustrare a efectului Gestalt (întregul este mai mare decât suma componentelor sale)

268 și se bazează nu pe emulația dintre compartimente și oameni, generatoare de progres, ci pe deplina armonie între angajați și management, între departamentele firmei și între departamente și management, energia tuturor fiind îndreptată spre atingerea aceluiași scopuri și obiective.

În contextul actual al globalizării, devine din ce în ce mai evidentă preocuparea Uniunii Europene de formare a unei viziuni strategice în domeniul calității și de promovare a culturii calității.

Cultura calității se înscrie în viziunea *managementului calității totale*, considerând că fiecare angajat în sine reprezintă un centru și un factor de calitate și de profitabilitate care, împreună cu toți ceilalți membri ai organizației, formează unul sau mai multe grupuri culturale. Ea vine în sprijinul implementării în practică a managementului calității totale, ajutând la crearea unei conștiințe a calității în rândul tuturor angajaților.

În învățământ, eficacitatea carierei și, implicit, dezvoltarea profesională, precum și aspectele legate de plafonarea carierei reprezintă teme importante ale managementului resurselor umane și, totodată, ale managementului calității totale, în contextul mare al instrumentelor strategice care concură la realizarea dezideratelor reformei în educație.

De aceea, în ultimii 25 de ani, în sistemul românesc de educație au fost elaborate standarde (profesionale, instituționale etc.), ghiduri de bună practică, manuale de proceduri etc. care, în fond, vizează îmbunătățirea calității în educație.

Ținând cont de toate acestea, se poate afirma că perioada viitoare va fi marcată cu siguranță de modificarea culturii organizațiilor/instituțiilor, atât cele particulare, cât și cele de stat, și de adoptarea unei viziuni unitare în cadrul Uniunii Europene cu privire la calitatea totală.

Dezvoltarea profesională — un proces participativ, stimulativ care se învață

Domeniul dezvoltării profesionale este un subiect de interes relativ nou al managementului resurselor umane. *Cointeresarea și implicarea angajaților în procesul decizional, orientarea angajaților spre dezvoltare profesională și sprijinirea demersurilor lor în acest sens, cultivarea unei culturi a comunicării* sunt idei care sunt abordate frecvent în studiile și lucrările care se ocupă de știința managementului.

Cunoașterea diferențierilor obiective dintre persoane, a diversității opiniilor și comportamentului adoptat de către oameni (funcție de situație și caracteristicile lor psiho-sociale), încurajarea dezvoltării lor profesionale în acord

cu cerințele instituției/organizației, dar și cu propriile năzuințe și abilități, formează o cerință de prim ordin pentru un management performant.

Cele mai răspândite teorii asupra comportamentului sunt:

1. TEORIA STIMUL (S) – RĂSPUNS (R) $S > R$
2. TEORIA MOTIVAȚIEI (TM)
3. TEORIA ANALIZEI TRANZACȚIEI (TAT)

În cadru acestor teorii s-au construit mai multe modele care tind să explice comportamentul uman. Toate aceste teorii acceptă în comun trei ipoteze fundamentale:

- a. comportamentul este cauzat (provocat de stimuli);
- b. comportamentul este motivat (provocat de motivație);
- c. comportamentul este orientat (se urmărește scopul, finalitatea).

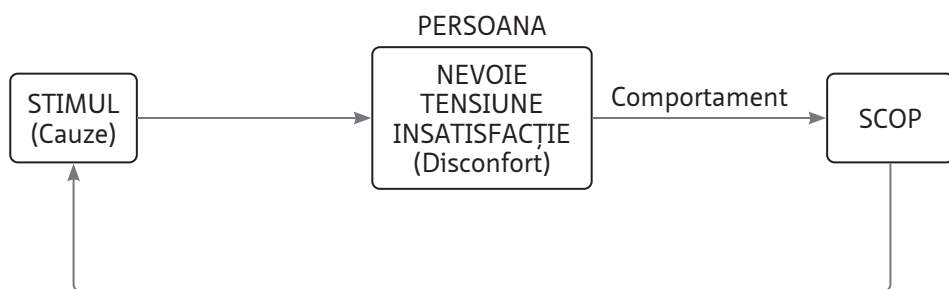


Figura 1. Model al comportamentului uman (cf. Leavitt, H.J., *Managerial Psychology*, Chicago, 1972)

Cea mai importantă și interesantă dintre acestea este TEORIA MOTIVAȚIEI.

Teoria motivației acordă importanță preponderentă factorilor interni, adică nevoilor (dorințe, tensiuni ori stări conflictuale), în explicarea comportamentului oamenilor, aceștia fiind cei care imprimă comportamentului o esență care înseamnă mult mai mult decât o simplă reacție față de stimuli percepuți.

Locul central este atribuit MOTIVELOR în explicarea comportamentului — de unde și denumirea de TEORIE A MOTIVAȚIEI.

MOTIVELE desemnează acele tipuri de nevoi care sunt active. Nevoile active provoacă o tensiune internă care determină orientarea persoanei, a acțiunilor ei în direcția satisfacerii acestor nevoi. De aici rezultă că o anumită stare de nesatisfacere a nevoilor constituie o condiție *sine qua non* a motivelor pentru alegerea unei anumite conduite (Maslow).

Față de această teză, însă, poate fi exprimată o anumită rezervă, atât datorită lipsei unei cercetări riguroase care să demonstreze această necesitate, cât și pentru faptul că unul dintre modelele (**modelul ierarhiei nevoilor**) scoate în evidență existența unor nevoi care îl amplifică (de exemplu nevoia de stimă). În plus, teza nesatisfacerii adecvate a nevoilor poate constitui o argumentare a unor diferențe între nivelul de trai sau pentru a justifica anumite disproporții/distanțări (distanță socială).

La un moment dat, în cazul uneia și aceleiași persoane, poate să subziste mai multe nevoi nesatisfăcute, deci active. Dintre acestea, la acțiunea unui stimul numai una devine operantă, adică numai una dintre ele va orienta comportamentului persoanei respective în direcția alegerii aceluiași scop care să producă satisfacerea, când scopul este realizat. Până acum nu s-a reușit punerea la punct a metodei care permite precizarea nevoii active care devine operantă la nivelul comportamentului.

Totuși, ipotetic, se pornește de la premisa că aceasta va fi reprezentată de acea nevoie activă care deține cel mai ridicat nivel de nesatisfacere și deci va exercita presiunea cea mai mare pentru a fi satisfăcută. Nevoia care devine operantă formează motivul comportamentului respectiv.

Motivele sunt nevoi care devin operante în anumite situații și sunt grupate în două mari categorii:

- a. motive înnăscute;
- b. motive dobândite.

Motivele înnăscute sunt determinate de nevoi fundamentale (de rang inferior) pe măsură ce acestea devin operante. Nevoile fundamentale sunt general comune tuturor persoanelor și sunt legate de nevoia de hrană, de îmbrăcăminte, de locuit etc. (sunt denumite și nevoi fiziologice). **Motivele dobândite** prezintă mari diferențieri de la o persoană la alta și depind de ambianța psiho-socială în care se formează și evoluează persoana.

Aceste motive dobândite sunt cauzate de nevoi de rang superior pe măsură ce devin operante. Nevoile de rang superior desemnează nevoia de stimă, de realizare profesională, de afirmare culturală etc. (de auto-actualizare).

Geneza motivelor are loc în copilărie, de cele mai multe ori, iar ambianța sau mediul familial au un rol important în acest sens. Cu toate acestea, schimbările socio-economice și culturale pot lărgi experiența individului și pot determina geneza unor noi motive ulterior.

În contextul actual, al globalizării și al extinderii managementului către alte domenii, pornind de la **Teoria motivației** asistăm, în educație,

la o adevărată emulație a ideilor și practicilor, care îi îndeamnă din ce în ce mai des la reflecție pe cei care astăzi încă se mai numesc „directori” sau „inspectori”.

Astfel, în ultima perioadă se întrevăd frecvent preocupări ale managerilor din educație legate de propria dezvoltare profesională (participarea la programe de master sau doctorat, la burse de studiu, programe Erasmus+ etc.), dar și la preocupări legate de dezvoltarea profesională a subordonaților (planuri de dezvoltare instituțională în care un loc important îl are resursa umană și dezvoltarea profesională a acesteia, transparență în comunicarea informațiilor despre cursuri de perfecționare, simpozioane etc. și facilitarea participării subordonaților la acest gen de activități).

Mai mult, documentele standard care reglementează activitatea cadrului didactic și evaluarea acestuia, respectiv **Fișa postului** și **Fișa de evaluare**, au fost revizuite și reasezate în forme noi, corelate, care accentuează rolul dezvoltării profesionale în viața individului și îl încurajează să participe astfel la unul dintre procesele mult mai importante ale momentului, respectiv la dezvoltarea durabilă.

De asemenea, documente manageriale noi au fost elaborate și sunt din ce în ce mai mult abordate și discutate în întâlnirile profesionale: planuri de dezvoltare instituțională — cu surprinderea viziunii și a misiunii instituției, dar și cu o diagnoză a stării de fapt de la care se pornește; fișe de observare a lecției la clasă — cu ghid de folosire a acesteia, care conține descriptori; fișe individuale de evidență a dezvoltării profesionale — pentru cadrele didactice, planuri manageriale cu indicatori de performanță etc.

Totodată, în acord cu mobilitatea sistemului, unitățile de învățământ au ajuns să se mândrească cu cadre didactice motivate și mobilizate de nevoi de rang superior. Acestea sunt cele care, în acești aproape 25 de ani de reformă, au învățat să scrie proiecte educaționale cu finanțare externă sau cu finanțare de la bugetele locale, cele care au devenit în acest moment supracalificate, cele care organizează sau participă cu interes la simpozioane internaționale sau naționale, cele care găsesc în orice moment de repaus timp pentru a-și arunca ochii pe o carte/revistă de specialitate sau pe internet, sau timp pentru „o vorbă cu un coleg” (în drum spre casă, la telefon etc.) despre „ce am descoperit astăzi împreună cu copiii/elevii mei, ce am citit despre...” etc. Și, tot ele sunt cele care sunt primele care „golesc” rafturile librăriilor în perioada vacanței de vară.

Toate acestea ne arată că, *în drumul către calitatea totală, managementul participativ și strategiile motivaționale sunt piloni importanți, iar angajatul devine factorul-cheie*, mobilul permanent al schimbării și al progresului.

Totodată, ca o concluzie, calitatea participării, ca formă modernă de orientare a comportamentului uman, capabilă să evite manipularea și autoritarismul, este dependentă de *nașterea și manifestarea unei culturi a comunicării prin participare*. Această cultură a participării se formează printr-un proces de socializare prin care sunt asimilate normele, valorile, informațiile, stilul de gândire și comportament, deciziile participative, strategiile comunicaționale, motivaționale și de dezvoltare etc.

Așadar, participarea se cere asociată continuu învățării formelor optime de participare. De aici și nevoia ca socializarea în cultura participării să nu rămână un proces spontan, ci unul dirijat, stimulat și învățat. Cert este faptul că *succesul în managementul comportamentului este dependent de gradul de cultură a participării, iar cultura participării e calea către leadership*.

Management și leadership

Managementul și leadershipul sunt două modalități de acțiune complementare. Ele trebuie să țină seama de cele două componente importante ale procesului organizațional:

- componenta soft, care se referă la totalitatea ideilor, valorilor, principiilor, emoțiilor și trăirilor membrilor organizației etc.;
- componenta hard, care constă în totalitatea instrumentelor, procedurilor, reglementărilor, structurilor care sunt active la nivelul organizației. Aceste componente trebuie să se regăsească în egală măsură în preocupările managerului, astfel ca organizația să fie tratată ca un întreg, ca un ansamblu de elemente în sinergie.

Leadershipul educațional poate fi analizat din perspectiva a trei dimensiuni:

- *leadershipul ca influență;*
- *leadershipul și valorile;*
- *leadershipul și viziunea.*



Figura 2. Dimensiunile de analiză ale leadershipului (Bush, T., 2015)

„Cele mai multe definiții ale leadershipului reflectă ipoteze conform cărora acesta implică un proces de influență socială, incluzând o dimensiune intenționată exercitată de un singur individ sau de un grup asupra altor indivizi sau grupuri, cu scopul de a structura activitățile și relațiile dintr-un grup sau dintr-o organizație” (Yukl, 2002).

Procesul de influență este centrat spre obținerea unor rezultate specifice. Ca urmare, în accepțiunea lui Bush (2008) „leadershipul presupune că motivația și acțiunile unor oameni sunt direcționate de alți oameni cu scopul atingerii anumitor scopuri; acesta implică atât luarea unor inițiative, cât și asumarea unor riscuri”.

Procesul de leadership este intenționat și se referă la exercitarea influenței individului în sensul atingerii anumitor scopuri.

Influența și autoritatea sunt dimensiuni ale puterii într-o organizație. Leadershipul, însă, este independent de autoritatea susținută oficial, de pozițiile ierarhice de conducere.

Influența este exercitată la nivel individual sau organizațional (colectiv). În acest context, putem vorbi de echipe de leadership și de „leadership distribuit”.

Atunci când vorbim de leadership și valori, luăm în discuție atât valorile personale, cât și cele profesionale. „Liderii buni își asumă și susțin o serie clară de valori personale și educaționale, reprezentând scopurile morale pentru școlile lor” (Day, Harris și Hadfield, 2001). De aceea, este foarte important ca schimbările din organizație să fie făcute cu susținerea și implicarea fiecărui actor al comunității școlare, cu entuziasm și motivație, pornind de la valori asumate de către aceștia.

Sinergia pe care o cuprinde *dimensiunea leadership-viziune* este fundamentală pentru organizație.

Leadershipul vizionar nu este la îndemâna tuturor organizațiilor, „Construirea unei viziuni este un proces dinamic sofisticat, pe care puține organizații îl pot susține” (Fillan, 1992, *apud* Bush, 2005). De aceea se consideră că viziunea trebuie să fie asumată de fiecare membru al organizației și să aibă o formă clară, articulată, cu potențial de a dezvolta școala. Pe de altă parte, dacă leadershipul vizionar susține viziunea personală a managerului, poate fi un element riscant.

În condițiile unui mediu dinamic și competitiv, unitățile de învățământ trebuie să ofere un răspuns instituțional provocărilor societății. Leadershipul și managementul sunt fundamentale în acest proces, cu condiția să fie eficiente. Astfel, profesorii sunt cei care trebuie să ridice ștacheta standardelor educaționale. Liderii și managerii din sistemul de învățământ sunt puși în situația de a dovedi multă putere de mobilizare în vederea dezvoltării

274 instituțiilor pe care le conduc și adecvarea, în același timp, a serviciilor oferite, la cerințele societății, comunității, beneficiarilor direcți și indirecti.

Fișa de reflecție, ca instrument de manifestare a leadershipului în serviciile de educație timpurie

Profesia de educator este nobilă, dificilă, dar și plăcută, umilă și mândră, exigentă și liberă, o **VALOARE în sine**, în care mediocritatea nu este permisă, în care *a ști* nu înseamnă nimic dacă nu poți să împărtășești și altora și în care autodepășirea este un pas către „acordarea ființei cu eternitatea și cu perfecțiunea divină” (C. Cucos, 2009).

Pe de altă parte, *bucuria de a învăța (Scrisoarea metodică pentru învățământul preșcolar, 2014–2015)*, un concept dinamic, puternic, care a fost promovat în ultimii 10 ani de Ministerul Educației, inclusiv în educația timpurie, aduce în centrul atenției cadrelor didactice o serie de idei și practici care asigură baza pentru un instrument-reper pentru autoreglaje individuale și care reflectă puterea leadershipului, pe care îl vom prezenta ulterior. Iată care sunt acestea:

- bucuria de a învăța provine din experiențe personale de succes;
- jocul oferă copilului posibilitatea de a experimenta bucuria de a învăța de timpuriu;
- bucuria de a învăța înseamnă un mediu care îți oferă libertatea de a explora;
- bucuria de a învăța nu se asociază cu graba;
- bucuria de a învăța este, de cele mai multe ori, o bucurie legată de un eveniment aparent banal, împărtășită cu ceilalți;
- bucuria de a învăța înseamnă contextualizare, învățare cu sens;
- bucuria de a învăța fuge de prelegerile lungi ale profesorului;
- bucuria de a învăța apare în situațiile în care o sarcină de învățare converge cu nevoile și interesele actorului învățării.

Totodată, în această ecuație a bucuriei de a învăța, am așezat, alături de **profesorul reflexiv** și **copilul implicat**, și pe **părintele ancoră**, construind un leadership puternic și durabil, un leadership care să asigure calitatea demersului educațional. În acest context, am considerat că este de datoria noastră să formăm un astfel de părinte și să îi punem în valoare rolul atât de important, acela de persoană care oferă stabilitate și siguranță în viața copilului și care trebuie să îl ajute să ancoreze, atunci când e nevoie și atât cât este nevoie, pentru a explora/descoperi/aprofunda ceea ce îl interesează și să îl sprijine în a stabili și menține punțile de legătură cu lumea școlii și cu viața, în toată complexitatea ei.

Astfel, în anul școlar 2013–2014, Ministerul Educației a lansat, prin intermediul *Scrisorii metodice*, un instrument inedit — *Fișa de reflecție* (<https://www.didactic.ro/materiale-didactice/scrisoare-metodica-20132014>).

Focalizată pe interacțiunile educatorului cu copilul, interacțiunile copilului cu ceilalți copii și interacțiunile educatorului cu partenerii de catedră, cu alți profesioniști și cu părinții, aceasta constituie un reper pentru autoreglaje la nivel individual, dar și la nivel de sistem și un prim ecou al leadershipului în educația timpurie.

Astfel, utilizată zilnic, conform recomandărilor Ministerului Educației, încercând să îndrume cadrele didactice spre observarea, cu propriii ochi, a îmbunătățirilor înregistrate la nivelul practicii educaționale, dar și la nivelul performanțelor individuale ale copiilor din grupă, ea poate conduce, în timp, la reflecții scrise de tipul: „Secretele unor relații reușite”, „Reflecții pentru dezvoltarea mea profesională”, „Reflecții pentru schimbare/progres” etc., care pot fi împărtășite cu colegii în tot felul de contexte formale profesionale sau informale și care, la rândul lor, ar putea aduce o mai mare vizibilitate asupra profesiei de educator, o mai mare apreciere din partea societății cu privire la efortul zilnic al acestuia în modelarea micuților cu care interacționează, o îmbunătățire a stării de bine la nivelul comunității școlare etc.

De asemenea, fișa de reflecție constituie și un punct de reper important în elaborarea, de către directori/inspectori școlari de specialitate, a unor fișe de observare, prin care să vizeze stimularea educatorilor în vederea folosirii gândirii critice în analiza propriei activități; formulării de concluzii pertinente care să conducă la schimbarea practicilor educaționale la nivelul grupei de copii; găsirii de soluții eficiente la problemele educaționale identificate etc., o modalitate flexibilă de consiliere și coordonare a dezvoltării profesionale și a îmbunătățirii calității în educația timpurie.

În cele ce urmează prezentăm conținutul *Fișei de reflecție*, lăsând loc revizuirii și îmbunătățirii acesteia sau deschiderilor către alte astfel de instrumente care să sprijine educatorii/profesorii pentru educație timpurie să parcurgă pași importanți în carieră.

Fișa de reflecție (interacțiuni)

I. Interacțiunea educator — COPIL

- I.1. Am reușit să interacționez cu fiecare copil în parte, pe toată durata programului zilei.

- 276
- I.2. Am reușit să ofer, fiecărui copil în parte, sprijin pentru dezvoltare personală, respectând ritmul de învățare al acestuia.
 - I.3. Am reușit să apreciez progresul înregistrat de fiecare copil din grupă și să-l fac cunoscut și celorlalți copii, pe durata programului zilnic.
 - I.4. Am reușit să ofer, fiecărui copil în parte, posibilitatea de a face alegeri și de a-și explica motivul/motivale care au determinat alegerea făcută.
 - I.5. Am reușit să sprijin, fiecare copil în parte, în a-și exprima părerea cu privire la o activitate/lucrare personală sau a altui coleg.
 - I.6. Am reușit să ascult fiecare copil în parte, atunci când acesta și-a manifestat dorința de a comunica cu mine, arătându-i că mă interesează ceea ce îmi spune și oferindu-i feedback imediat.
 - I.7. Am reușit să sprijin fiecare copil în parte, pe toată durata programului zilei, pentru a deveni autonom și pentru a manifesta stăpânire de sine.
 - I.8. Am reușit să sprijin fiecare copil în parte, să înțeleagă importanța regulilor și respectarea lor în viața personală și în conviețuirea cu ceilalți.

II. Interacțiunea copil — copil/grup de copii

- II.1. Am proiectat, pe toată durata programului zilei, situații de învățare care să faciliteze interacțiunea copil–copil/grup de copii.
- II.2. Am reușit să observ, pe toată durata programului zilei, interacțiunile pe care le are fiecare copil din grupă cu colegii lui.
- II.3. Am reușit să sprijin, pe toată durata programului zilei, cel puțin un copil (timid/mult prea expansiv/cu probleme de adaptare/cu probleme de învățare etc.) în a interacționa eficient cu colegii lui.
- II.4. Am reușit să pregătesc, pentru ziua curentă, un mediu educațional care să favorizeze interacțiunea copil–copil/grup de copii.

III. Interacțiunea educator–colegi/alți profesioniști/părinți

- III.1. Am reușit să inițiez o discuție cu colegi/alți specialiști/părinții, după încheierea programului zilei, despre progresul/problemele întâmpinate pe parcursul zilei, de către (cel puțin) un copil din grupă.
- III.2. Am reușit să înregistrez și să transmit colegilor/altor specialiști/părinților, după încheierea programului zilei, date relevante, clare, punctuale, privind progresul/problemele întâmpinate pe parcursul zilei, în ceea ce privește (cel puțin) un copil din grupă.
- III.3. Am reușit să ascult ceea ce un coleg/specialist/părinte îmi împărtășește despre un copil din grupă, la începutul sau la sfârșitul programului zilei, și să îi ofer feedback imediat.

- *** *Managementul resurselor umane*, UBB Cluj-Napoca, Suport de curs pentru învățământ la distanță, 2024–2025.
- *** Ministerul Educației, *Scrisoarea metodică pentru învățământul preșcolar 2014–2015*.
<https://www.didactic.ro/materiale-didactice/scrisoare-metodica-20132014>
- Bîrz, L. (2012), *Motivarea personalului*, Editura Casei Corpului Didactic, Alba Iulia.
- Bush, T. (2015), *Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale*, Polirom, Iași.
- Cosmovici, A. (1996), *Psihologie generală*, Polirom, Iași.
- Craioveanu, M.P. (2006), *Introducere în psihologia resurselor umane*, Editura Universitară, București.
- Dodu, M., Ghiolțan, C., Hințea, C., Inceu, A., Junjan, V., Lazăr, D., Mora, C., Pop, L., Radu, L. Șandor, S.D., Tripon, C. (2000), *Administrație publică*, Accent, Cluj-Napoca.
- Dragomir, M. (coord.) (2000), *Manual de management educațional pentru directorii unităților de învățământ*, Hiperborea, Turda.
- Gavrilă, T., Lefter, V., (2007), *Managementul organizațiilor*, Editura Economică, București.
- Gherguț, A. (2007), *Management general și strategic în educație*, Polirom, Iași.
- Iucu, R. (2006), *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*, Polirom, Iași.
- Kotter, J. (2009), *Forța schimbării. Cum diferă leadershipul de management*. Publica, București.
- Orșan, F. (2004), *Management educațional*, Editura Universității din Oradea.
- Pânișoară, G., Pânișoară, I.-O. (2005), *Managementul resurselor umane*, Polirom, Iași.
- Pânișoară, G., Pânișoară, I.-O. (2005), *Motivarea eficientă*, Polirom, Iași.
- Rosca, C., Cirnu, D. (2000), *Managementul resurselor umane*, Certi, Craiova.
- Stanley Beker, G. (1997), *Capitalul uman — o analiză teoretică și empirică cu referire specială la educație*, All, București.
- Tripon, C., Dodu, M., Raboca, H. (2013), *Dezvoltare organizațională și măsurarea performanțelor*, UBB, București.
- Țoca, I. (2008), *Management educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Vagu, P., Stregăroiu, I. (2000), *Motivarea în muncă: de la teorie la practică*, Bibliotheca, Târgoviște.
- Zlate, M. (2004), *Leadership și management*, Polirom, Iași.

Managementul calității în educația timpurie

Conf. univ. dr. Laura Elena Ciolan (Universitatea din București),
lect. univ. dr. asociat Daniela Mihaela Florescu
(Universitatea „Transilvania” din Brașov)

Conceptul de calitate

Într-un context global caracterizat de transformări accelerate, de competitivitate și de imperativul creșterii eficienței, calitatea devine element fundamental al funcționării oricărei organizații, indiferent de domeniul de activitate. Dincolo de indicatorii strict cantitativi, calitatea exprimă capacitatea instituțiilor de învățământ de a răspunde pertinent nevoilor beneficiarilor și de a-și adapta constant procesele la dinamica schimbărilor sociale, economice, geostrategice și tehnologice. Managementul instituțional, în special în sectorul educațional, deține un rol central în procesul de asigurare și ameliorare continuă a calității. Acesta presupune nu numai coordonarea optimă a resurselor și a proceselor, ci și consolidarea unei culturi organizaționale orientate către performanță, transparență și responsabilitate publică. Integrarea principiilor managementului calității în activitatea curentă a unei instituții generează un cadru strategic coerent pentru planificarea, monitorizarea, evaluarea și optimizarea serviciilor educaționale, contribuind astfel la creșterea eficacității și relevanței actului educațional.

Calitatea reprezintă un concept complex și multidimensional, utilizat la scară largă în toate domeniile de activitate umană. Deși aparent ușor de înțeles, semnificația sa variază în funcție de domeniul de aplicare, de obiectivele urmărite și de percepția subiecților implicați, de acțiunile care sunt subordonate obiectivului calității.

În sens larg, calitatea se referă la măsura în care un produs, un serviciu sau un proces corespunde unor cerințe explicite ori implicite, satisfăcând în mod adecvat așteptările beneficiarului, inclusiv ale comunității.

Conceptul de calitate în educație a evoluat semnificativ în ultimele decenii, trecând de la o perspectivă centrată exclusiv pe rezultate și eficiență către o viziune complexă, contextualizată, care integrează echitatea,

integrarea, diferențierea, bunăstarea, relevanța socială și transformarea educațională. În literatura de specialitate, calitatea este privită ca un construct multidimensional, care reflectă atât rezultatele obținute de elevi, cât și procesele, condițiile și valorile care le susțin (Harvey, 2024; OECD, 2024; UNESCO, 2024).

În plan internațional, există un consens tot mai puternic potrivit căruia echitatea reprezintă o dimensiune esențială a calității educației. Un sistem educațional performant nu poate fi considerat „de calitate” în absența unei distribuții echitabile a oportunităților de învățare și a rezultatelor educaționale (OECD, 2024; Appels *et al.*, 2024). Studiile recente disting între „dimensiunea calității” (performanța medie) și „dimensiunea echității” (distribuția rezultatelor), arătând că factorii de la nivelul predării influențează ambele dimensiuni (Nachbauer, 2024).

În prezent, calitatea educației este definită tot mai frecvent prin prisma dezvoltării integrale a copilului/elevului, incluzând nu doar performanța academică/în cunoaștere, ci și motivația intrinsecă, implicarea și bunăstarea psihosocială. Cercetările recente (Craven *et al.*, 2024) susțin integrarea unor instrumente validate care evaluează bunăstarea cognitivă, emoțională, socială, fizică și culturală a copiilor/elevilor, în completarea indicatorilor clasici de performanță. Instrumentul *Multidimensional Student Well-being (MSW)*, validat intercultural, oferă o măsurare complexă a bunăstării copiilor/elevilor, cu o structură pe șase domenii majore și cincisprezece factori de prim ordin. Analizele de tip *learning analytics* demonstrează corelații semnificative între bunăstare și performanță, argumentând că o „educație de calitate” este inseparabilă de un climat educațional sigur, incluziv și susținător (Marrone *et al.*, 2024).

Calitatea educației se realizează prin procese pedagogice și organizaționale cotidiene. Literatura recentă evidențiază importanța calității / intervenției educaționale/predării — centrată pe învățarea activă, evaluarea formativă și adaptarea la nevoile copiilor/elevilor — și a leadershipului educațional care sprijină învățarea profesorilor și dezvoltarea profesională colaborativă (Nachbauer, 2024; OECD, 2024). Raportul UNESCO (2024) subliniază nevoia ca directorii de grădinițe/școli să fie sprijiniți să acorde mai mult timp leadershipului instituțional, dezvoltării echipelor și îmbunătățirii proceselor de învățare.

Astfel, calitatea în educație devine un construct relațional, bazat pe echilibru între rezultate și procese, și unul normativ, ancorat în principii de echitate, incluziune și dezvoltare umană integrală.

Potrivit standardului internațional ISO 9000:2015, calitatea este definită ca „măsura în care un set de caracteristici intrinseci îndeplinește cerințele”.

280 Această definiție pune accent pe caracterul obiectiv al evaluării, bazat pe criterii și indicatori măsurabili, și pe corelarea directă dintre caracteristicile produsului sau serviciului și nevoile părților interesate. În același sens, Joseph M. Juran descria calitatea ca fiind „adecvarea pentru utilizare” (*fitness for use*), iar W. Edwards Deming o descria „conformitatea cu cerințele” și cu îmbunătățirea continuă a proceselor.

În domeniul educațional, calitatea dobândește dimensiuni specifice. Ea se reflectă în performanțele obținute de elevi, în gradul de satisfacție al beneficiarilor direcți și indirecti (copii/elevi, părinți, comunitate), în relevanța și actualitatea curriculumului, precum și în eficiența proceselor manageriale. Asigurarea calității în educație presupune o viziune holistică, în care sunt armonizate standardele naționale și internaționale, politicile instituționale și nevoile comunității.

Managementul calității în UE

Managementul calității constituie o prioritate strategică la nivelul Uniunii Europene, fiind integrat în politicile publice din diverse domenii, inclusiv în educație. UE promovează o abordare bazată pe standarde comune, transparență și îmbunătățire continuă, urmărind atât asigurarea unui nivel ridicat de performanță, cât și crearea unui spațiu european al educației care să faciliteze mobilitatea și recunoașterea reciprocă a calificărilor (European Commission, 2014).

În domeniul educației și formării profesionale, documentele strategice europene — *Strategia Educație și Formare 2020 (ET 2020)* și *Cadrul strategic pentru cooperare europeană în educație și formare până în 2030 (ET 2030)* — subliniază că asigurarea calității reprezintă o condiție esențială pentru echitate și incluziune. Aceste cadre strategice recomandă utilizarea unor sisteme de monitorizare bazate pe indicatori comuni, sprijin pentru dezvoltarea profesională a personalului și participarea activă a părților interesate (European Commission, 2020). Managementul calității, în acest context, presupune adoptarea unei abordări integrate, care include autoevaluarea instituțională, evaluare externă, implicarea tuturor actorilor educaționali și monitorizarea continuă a rezultatelor. Obiectivele principale vizează nu doar conformitatea cu standardele stabilite, ci și promovarea unei culturi organizaționale centrate pe învățare, adaptabilitate și îmbunătățire continuă.

Managementul calității educației la nivel european susține că instituțiile trebuie să asigure participarea activă a părților interesate (copii/elevi, părinți, profesori, comunitate), să promoveze responsabilitatea și să furnizeze informații clare și accesibile privind performanțele și standardele

atinse (European Commission, 2017). Această deschidere sporește încrederea comunității și legitimează procesul decizional.

Uniunea Europeană acordă o importanță deosebită dezvoltării competențelor personalului implicat în managementul instituțional. Programele de formare continuă, schimburile de bune practici între statele membre și utilizarea tehnologiilor digitale contribuie la creșterea eficacității și flexibilității sistemelor educaționale. Aceste eforturi vizează atât consolidarea capacității instituționale de autoevaluare, cât și promovarea inovației în procesele de predare, învățare și administrare (European Commission, 2021).

Managementul calității și buna guvernare în instituțiile de învățământ

Conceptul de bună guvernare în educație reprezintă ansamblul proceselor, structurilor și mecanismelor prin care o instituție își coordonează și controlează activitatea pentru a-și atinge obiectivele strategice. În contextul instituțiilor educaționale, buna guvernare presupune transparență, responsabilitate, participare, eficacitate și echitate. De asemenea, trebuie făcută o distincție între guvernarea centralizată și cea descentralizată, fiecare având implicații diferite asupra modului în care sunt luate deciziile și gestionate resursele în sistemul educațional.

Managementul calității și buna guvernare sunt strâns legate și se susțin reciproc în asigurarea unui proces educațional eficient și performant. Managementul calității urmărește implementarea unor standarde, proceduri și practici care să conducă la îmbunătățirea continuă a proceselor educaționale. În același timp, buna guvernare oferă cadrul instituțional și cultural necesar pentru ca aceste practici să fie aplicate în mod transparent și responsabil. Astfel, managementul calității acționează ca un motor al performanței, iar guvernarea asigură ghidarea și reglementarea activităților. Rolul guvernării devine esențial în consolidarea încrederii comunității și a tuturor părților interesate, precum părinții, elevii, profesorii și autoritățile.

Principiile bunei guvernări în instituțiile de învățământ sunt fundamentale pentru funcționarea corectă și responsabilă a acestora. Transparența presupune comunicarea clară și accesibilă a deciziilor, politicilor și rezultatelor către toate părțile implicate. Responsabilitatea implică asumarea consecințelor în urma deciziilor și acțiunilor întreprinse. Participarea reprezintă implicarea activă a tuturor actorilor educaționali în procesul decizional, inclusiv a consiliilor școlare, a părinților și a comunității locale. Respectarea legalității este o condiție esențială, iar eficacitatea și eficiența

282 reflectă modul optim în care sunt utilizate resursele pentru atingerea obiectivelor. Nu în ultimul rând, echitatea garantează accesul egal și tratamentul corect pentru toți copiii/elevii și angajații instituției.

Pentru a asigura atât managementul calității, cât și buna guvernare, instituțiile educaționale utilizează o serie de instrumente și mecanisme. Elaborarea și implementarea planurilor strategice și operaționale reprezintă o practică esențială pentru orientarea și monitorizarea activităților. Sistemele de monitorizare și evaluare internă permit analiza continuă a proceselor și rezultatelor, iar auditul și evaluarea externă, realizate de organisme precum ARACIP sau inspectoratul școlar, adaugă un nivel suplimentar de control și asigurare a calității. În cadrul instituțiilor, comisiile și consiliile de calitate și guvernare joacă un rol important în coordonarea acestor activități. De asemenea, instrumentele informatice moderne facilitează managementul datelor, comunicarea internă și raportarea către părțile interesate.

Integrarea managementului calității cu buna guvernare nu este lipsită de provocări. Printre acestea se numără rezistența la schimbare, lipsa resurselor suficiente, birocrăția excesivă sau implicarea insuficientă a *stakeholder*-ilor în procesul decizional. Cu toate acestea, bunele practici includ promovarea unei culturi organizaționale deschise și colaborative, formarea continuă a personalului, implicarea activă a comunității și asigurarea transparenței în ceea ce privește bugetul și deciziile luate. Un criteriu asumat pentru calitate în educație este cel legat de raportarea periodică către comunitate, care este un element esențial care contribuie la creșterea încrederii și responsabilității instituției.

Impactul pozitiv al managementului calității și al bunei guvernări asupra rezultatelor educaționale este bine documentat. O guvernare solidă favorizează creșterea calității educației, ceea ce conduce la sporirea satisfacției copiilor/elevilor, părinților și cadrelor didactice. De asemenea, acest cadru stimulează inovația și capacitatea instituției de a se adapta în fața schimbărilor, consolidând totodată responsabilitatea socială a școlii. Prin urmare, integrarea acestor două dimensiuni este esențială pentru dezvoltarea unei educații performante, echitabile și durabile.

Standarde europene pentru învățământul preuniversitar — educație timpurie

Uniunea Europeană promovează standarde comune de calitate pentru educație, recunoscându-le ca fundament al învățării pe tot parcursul vieții și al incluziunii sociale. Aceste standarde sunt susținute prin recomandări ale

În acest sens, au fost elaborate o serie de standarde europene menite să sprijine statele membre în crearea și implementarea unor sisteme educaționale eficiente, echitabile și orientate către nevoile beneficiarilor.

Unul dintre pilonii principali ai acestor standarde îl constituie curriculumul, care trebuie să fie relevant, actualizat și adaptat la cerințele unei societăți în continuă schimbare. Curriculumul european promovează dezvoltarea competențelor cheie, precum gândirea critică, abilitățile digitale și competențele sociale și civice, asigurând totodată o pregătire echilibrată în domeniile fundamentale ale cunoașterii (Comisia Europeană, 2018).

Procesul educațional este conceput să promoveze metode active, centrate pe copil/elev, strategii care încurajează participarea, colaborarea și creativitatea. Evaluarea formativă, evaluarea de parcurs și feedbackul constructiv sunt integrate ca instrumente esențiale pentru susținerea unei dezvoltări/învățări continue și eficiente (European Commission, 2017).

Managementul instituțional joacă un rol important în asigurarea calității, prin implementarea unor practici eficiente ce vizează autoevaluarea, transparența și implicarea activă a tuturor actorilor educaționali: profesori, copii/elevi, părinți și comunitate. Totodată, parteneriatele educaționale și dialogul social sunt promovate pentru a garanta o guvernanță deschisă, responsabilă și orientată spre performanță (European Commission, 2015).

O altă dimensiune esențială vizează pregătirea și dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice, a profesioniștilor în educația timpurie, care trebuie să fie bine calificați și să beneficieze de formare adaptată la provocările educației actuale și ale progresului tehnologic (Eurydice, 2020)

În ceea ce privește infrastructura, calitatea educației este susținută de existența unor spații de dezvoltare/învățare sigure și accesibile, dotate cu tehnologii moderne și resurse didactice adecvate, care facilitează desfășurarea activităților educaționale în condiții optime (European Commission, 2019).

Pentru a sprijini statele membre în monitorizarea și evaluarea calității educației, Uniunea Europeană a dezvoltat cadrul de referință *European Quality Assurance Reference Framework* (EQARF), care oferă principii și instrumente ce facilitează asigurarea standardelor de calitate în sistemele educaționale (European Commission, 2014).

În plus, echitatea și incluziunea reprezintă dimensiuni fundamentale ale standardelor europene de calitate, care vizează asigurarea accesului egal la educație pentru toți copiii/elevii, inclusiv pentru cei cu cerințe

Standarde ARACIP în ciclul preuniversitar — filozofie, structură, prevederi, sinteză

Asigurarea calității în educație reprezintă un proces complex și integrat, care implică evaluare internă, evaluare externă și acțiuni continue de îmbunătățire, desfășurate în conformitate cu standardele și prevederile legale. Prin colaborarea dintre instituțiile de învățământ, organismele de evaluare, autoritățile locale și centrale, precum și alți actori relevanți, se asigură monitorizarea permanentă a performanței educaționale și administrative, fundamentarea deciziilor strategice și implementarea măsurilor necesare pentru atingerea și depășirea nivelului optim de calitate. Astfel, calitatea devine nu doar un obiectiv, ci un principiu de funcționare al întregului sistem educațional.

La nivel național, evaluarea calității educației este realizată de *ARACIP* (pentru învățământul preuniversitar) și *ARACIS* (pentru învățământul superior), în baza standardelor naționale de calitate și a procedurilor comune, aplicate în mod nediscriminatoriu tuturor instituțiilor de învățământ, publice sau private.

Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP) este instituția publică autonomă, de interes național, aflată sub coordonarea Ministerului Educației, cu rolul de a evalua și asigura calitatea educației în unitățile de învățământ preuniversitar de stat, particular și confesional. ARACIP este responsabilă cu:

- *elaborarea standardelor* de calitate pentru autorizare, acreditare și evaluare periodică;
- *evaluarea externă* a unităților de învățământ;
- *monitorizarea* respectării standardelor și sprijinirea creșelor/grădinițelor/școlilor în procesele de îmbunătățire continuă.

Rolul său este dublu: pe de o parte, de **reglementare** (stabilește ce înseamnă calitatea în educația preuniversitară), iar pe de altă parte, de **asistență metodologică** (ghiduri, recomandări, formări).

Standardele actuale ARACIP reflectă o schimbare de paradigmă față de modelele anterioare, trecând de la o abordare preponderent administrativ-birocratică la una axată pe rezultate și procese educaționale.

Principiile fundamentale ale filozofiei ARACIP:

1. Orientarea spre copil/elev — toate procesele educaționale trebuie să aibă ca scop final dezvoltarea armonioasă și echilibrată a copilului.
2. Echitatea și incluziunea — acces egal la educație de calitate, indiferent de mediul socio-economic, etnie, religie, dizabilități sau alte diferențe.
3. Învățarea organizațională — instituțiile trebuie să fie capabile să învețe și să se adapteze continuu.
4. Starea de bine — recunoașterea importanței bunăstării fizice, emoționale și sociale a copiilor/elevilor și a personalului.
5. Responsabilitatea publică — transparența în activitate și raportarea către comunitate.
6. Îmbunătățirea continuă — calitatea nu este o destinație, ci un proces constant.

Această filozofie se aliniază principiilor *European Quality Assurance Reference Framework for Education and Training* (EQAVET), ceea ce asigură compatibilitatea sistemului educațional românesc cu standardele europene.

Standardele ARACIP sunt organizate pe **domenii, criterii și indicatori de performanță**. Astfel, țintele proceselor de evaluare internă, evaluare externă și îmbunătățire a calității, conform cerințelor din standarde și standarde de referință, vizează:

- Capacitatea instituțională — ce include structurile administrative și manageriale, infrastructura și logistica, precum și resursele umane disponibile.
- Eficacitatea educațională — care se referă la conținutul programelor de studiu, rezultatele învățării, gestionarea bugetelor și gradul de angajabilitate al absolvenților.
- Managementul calității — ce privește strategiile și procedurile de asigurare a calității; proiectarea, monitorizarea și revizuirea programelor de studiu; proceduri obiective și transparente de evaluare a rezultatelor învățării; evaluarea personalului didactic; accesul la resurse pentru dezvoltare/învățare; actualizarea periodică a bazelor de date privind calitatea; transparența informațiilor publice referitoare la programele de studii, diplome și certificate; respectarea obligațiilor legale de raportare și funcționarea structurilor responsabile de asigurarea calității.

Există trei forme principale de evaluare externă:

- Autorizarea de funcționare provizorie — realizată înainte ca unitatea de învățământ să își înceapă activitatea. Funcționarea fără cel

puțin o astfel de autorizație este interzisă. Evaluarea pentru autorizarea provizorie se bazează pe un set de cerințe care sunt derivate din cele utilizate la acreditare, dar care pot fi verificate înainte de începerea efectivă a activității.

- Acreditarea — efectuată după finalizarea unui ciclu complet de învățământ, dar nu mai târziu de trei ani de la absolvirea primei promoții. Aceasta conferă instituției toate drepturile prevăzute de lege. Standardele aplicate reprezintă condițiile minime de funcționare prevăzute legal, fiind obligatorii și corespunzând nivelului minim („satisfăcător”) la care poate opera o instituție de învățământ.
- Evaluarea periodică — realizată o dată la cinci ani, are rolul de a aprecia nivelul de calitate atins de instituția evaluată, raportat la standardele și standardele de referință. Dacă standardele stabilesc nivelul minim acceptabil, standardele de referință descriu nivelul optim de realizare a activităților educaționale.

Evaluarea externă este efectuată de un corp specializat de evaluatori, selectați dintre cadrele didactice și directorii de creșe/grădinițe/școli, formați prin programe specifice de pregătire și înscriși într-un registru public. Pentru fiecare vizită de evaluare externă sunt constituite echipe de 2–4 evaluatori (din învățământul preuniversitar), care analizează nivelul calității pe baza standardelor și, după caz, a standardelor de referință, utilizând dovezi furnizate de instituția evaluată: documente, statistici, observații directe (asupra spațiilor și activităților educaționale), interviuri și chestionare aplicate actorilor relevanți (conducerea creșei/grădiniței/școlii, cadre didactice, copii/elevi, părinți, autorități locale, angajatori etc.).

Îmbunătățirea calității educației reprezintă un proces continuu de evaluare, analiză și acțiune corectivă desfășurat de către furnizorul de educație/instituția de învățământ, bazat pe selectarea și aplicarea celor mai adecvate proceduri, precum și pe utilizarea standardelor de referință.

În loc de concluzii: conceptul de calitate în managementul instituțional

Calitatea în managementul instituțional reprezintă un concept complex și esențial, integrând o viziune strategică și operațională ce urmărește îmbunătățirea continuă a proceselor, produselor și rezultatelor organizației (Juran, 1999; ISO, 2015). În cadrul instituțiilor educaționale, această dimensiune se remarcă printr-o importanță specială, deoarece asigurarea calității nu se referă doar la performanțele academice, ci și la dezvoltarea unui

mediu educațional care să răspundă nevoilor diverse ale copiilor/elevilor, părinților, cadrelor didactice și comunității în ansamblu (European Commission, 2017; Eurydice, 2020).

Astfel, calitatea managementului se referă la totalitatea caracteristicilor care reflectă modul în care un manager concepe, organizează și conduce sistemul de management, asigurând realizarea obiectivelor organizației cu eficacitate și eficiență. Un sistem de management al calității bine structurat poate exista doar atunci când instituția beneficiază de un management de calitate.

Nivelul calității managementului este strâns legat de dezvoltarea competențelor manageriale, atât ale directorului, cât și ale fiecărui membru al echipei de conducere, acestea influențând direct capacitatea instituției de a-și îndeplini misiunea și de a se adapta provocărilor.

Conform Chicu și Lîsenco (2020), calitatea managementului poate fi determinată în baza mai multor parametri:

- **Valabilitatea deciziilor manageriale**

Performanța unei instituții depinde în mare măsură de calitatea deciziilor luate. Deciziile bine fundamentate, bazate pe o analiză riguroasă a informațiilor disponibile și a potențialelor consecințe, contribuie la evitarea pierderilor de resurse, menținerea motivației angajaților și protejarea imaginii organizației.

- **Delegarea autorității**

Pentru funcționarea eficientă a sistemului managerial, este esențial ca deciziile să fie descentralizate, iar autoritatea să fie real transferată către nivelurile inferioare ale ierarhiei. Astfel, interacțiunile organizaționale se desfășoară fluid, atât pe orizontală, cât și pe verticală, iar angajații sunt încurajați să-și asume inițiative, asigurând continuitatea activității chiar și în absența managerilor.

- **Controlul implementării deciziilor**

Monitorizarea constantă a modului în care deciziile sunt puse în aplicare este crucială pentru identificarea și corectarea eventualelor probleme. Lipsa unui astfel de control poate duce la erori repetate și la diminuarea entuziasmului personalului.

- **Circulația informațiilor de sus în jos**

Eficiența executării sarcinilor delegate depinde în mod direct de claritatea și exhaustivitatea informațiilor transmise de management către

288 angajați. Acestea trebuie să includă scopul, rezultatul așteptat, termenul limită, modalitățile de realizare și limitele autonomiei decizionale, pentru a asigura responsabilizarea și conștientizarea rolului fiecăruia.

- **Circulația informațiilor de jos în sus**

O comunicare deficitară de la nivelurile inferioare către conducere, prin feedback insuficient sau restricții excesive, afectează negativ procesul decizional și calitatea rezultatelor.

- **Politica de resurse umane**

Procese de recrutare, definirea clară a responsabilităților, dezvoltarea continuă și motivarea personalului reprezintă factori-cheie ce influențează performanța instituțională, cultura organizațională și calitatea serviciilor prestate.

- **Planificarea activității**

Elaborarea unui plan coerent și structurat, care să identifice acțiunile necesare pentru atingerea obiectivelor, este esențială pentru succesul organizației. Planificarea deficitară poate conduce la neatingerea ȳintelor și la necesitatea unor ajustări frecvente, care pot genera nemulȳumiri în rȳndul echipei.

- **Leadership**

Un manager perceput ca lider autentic, capabil să inspire, să promoveze inovaȳia și să manifeste curaj și pasiune în deciziile luate, poate transforma organizaȳia, stimulȳnd implicarea și contribuȳia activă a angajaȳilor la procesul de îmbunȳtȳțire continuă a calitȳții.

Subliniem și aici, în această analiză, elementul esenȳial în asigurarea calitȳții managementului educaȳional: **leadershipul educaȳional**. Managerii educaȳionali trebuie să dezvolte o cultură organizaȳională bazată pe transparenȳă, colaborare și responsabilitate, să stimuleze implicarea activă a cadrelor didactice, elevilor și comunitȳții locale și să promoveze inovaȳia în procesul educaȳional.

Ȇn plus, managementul calitȳții educaȳionale trebuie să integreze **principiile echitȳții și incluziunii**, asigurȳnd acces egal la educaȳie pentru toȳi elevii, indiferent de mediul social, cultural sau de eventualele nevoi speciale. Implementarea unor **standarde naȳionale și europene de calitate** oferă un cadru coerent pentru autoevaluare și dezvoltare instituȳională. Aceste standarde facilitează alinierea practicilor instituȳionale la bunele practici

recunoscute și asigură o transparență sporită față de autoritățile de reglementare și beneficiari.

În concluzie, calitatea managementului instituțional educațional este un proces dinamic, care necesită un echilibru între rigurozitatea procedurală și flexibilitatea adaptativă, între respectarea standardelor și inovarea pedagogică, pentru a răspunde eficient provocărilor unui mediu educațional în continuă schimbare.

Bibliografie

- Chicu, V., & Lîsenco, S. (2020), *Managementul calității versus calitatea managementului* (R. Bezede, coord.; Seria *Aici și Acum*, Vol. 7?), Chișinău, Centrul Educațional „Pro Didactica”. ISBN 978-9975-3355-9-1. Var1gas, J., & Smith, A. (2015). *Good governance and management in education institutions*, Journal of Educational Administration, 53(3), 342–357. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2014-0093>
- European Commission (2017), *Governance and quality assurance in education*, Brussels.
- European Commission (2021), *Digital Education Action Plan*, Brussels.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2020), *Quality assurance in schools in Europe: A review of the current situation and trends*, Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/856e5bbd-80a0-11ea-b1f7-01aa75ed71a1>
- Eurydice (2020), *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*.
- ISO (2015), *ISO 9001:2015 — Quality Management Systems — Requirements*. International Organization for Standardization
- ARACIP (2019), *Ghid pentru asigurarea calității în învățământul preuniversitar*. Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar. <https://aracip.eu/wp-content/uploads/2019/04/ghid-asigurarea-calitatii.pdf>
- Appels, L. et al. (2024), *Re-thinking equity: The need for a multidimensional approach in large-scale assessments*. *Large-scale Assessments in Education*, 12(1), Article 38. <https://doi.org/10.1186/s40536-024-00227-6>
- Craven, R.G., Marsh, H.W., Yeung, A.S., Vasconcellos, D., Dillon, A., Ryan, R. M., Mooney, J., Franklin, A., Barclay, L., & van Westenbrugge, A. (2024), *The Multidimensional Student Well-being (MSW) instrument: Conceptualisation, measurement, and differences between Indigenous and non-Indigenous primary and secondary students*. *Contemporary Educational Psychology*, 77, Article 102274. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102274>
- Harvey, L. (2024), *Extended editorial: Defining quality thirty years on*. *Quality in Higher Education*, 30(2), 145–184. <https://doi.org/10.1080/13538322.2024.2355026>
- Marrone, R., et al. (2024), *The relationship between well-being and academic performance: A learning analytics perspective*. *Journal of Learning Analytics*, 11(1), 1–20. <https://learning-analytics.info/index.php/JLA/article/view/8357>
- Nachbauer, M. (2024), *How schools affect equity in education: Teaching factors and extended day programs associated with average achievement and socioeconomic achievement gaps*. *Studies in Educational Evaluation*, 82, 101367. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101367>

- 290 OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- UNESCO (2024), *Global Education Monitoring Report 2024/25: Leadership in education — Lead for learning*, UNESCO Publishing. <https://www.unesco.org/reports/gem-report/en/2024>

Motivația intrinsecă și controlul personal în leadershipul digital în educația timpurie

Prof. univ. dr. Alina Roman, prof. univ. dr. Evelina Balaș,
conf. univ. dr. Regis Roman* (Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad)

Rezumat

Transformarea digitală a educației timpurii implică o redefinire a leadershipului educațional, în care motivația internă, sentimentul de control personal și competențele digitale devin esențiale pentru gestionarea schimbării. Acest studiu investighează relațiile dintre tipurile de motivație (amotivație, reglementări extrinseci și introiectate, reglementare identificată, motivație intrinsecă), agenția personală (pozitivă și negativă), autoeficacitatea și competența percepută în utilizarea inteligenței artificiale, cu accent pe influența acestora asupra aplicării creative a AI în conducerea educațională. Datele au fost colectate de la 393 cadre didactice din învățământul preșcolar, utilizând o baterie de scale validate. Metodologia a inclus analize de corelație Pearson și regresie liniară multiplă, având ca variabilă dependentă aplicarea creativă a AI în context managerial. Rezultatele indică faptul că autoeficacitatea percepută ($\beta = 0,705$, $p < 0,001$) și competența digitală percepută ($\beta = 0,196$, $p < 0,001$) sunt predictorii semnificativi ai deschiderii creative către AI. În schimb, motivațiile controlate (ex.: reglementarea socială) au un efect negativ ($\beta = -0,250$, $p = 0,007$), iar agenția personală (SoPA/SoNA) nu se dovedește semnificativă în modelul final. Contribuția originală a acestui studiu constă în integrarea profilului motivațional și a percepției competențelor AI într-un model explicativ al creativității în leadershipul educațional timpuriu, oferind o perspectivă aplicată asupra factorilor psihologici care favorizează adoptarea tehnologiilor emergente. Acest studiu propune linii directe pentru dezvoltarea unui leadership reflexiv, bazat pe autonomie motivațională, încredere în sine și responsabilitate digitală.

Cuvinte-cheie: leadership educațional, motivație intrinsecă, agenție personală, AI în educație, aplicare creativă

* Autori corespondenți: evelinabalas@yahoo.com, regis.roman@uav.ro.

Transformările digitale recente au accelerat nevoia de regândire a leadershipului educațional, mai ales în domeniul educației timpurii, unde fundamentele dezvoltării copilului se construiesc într-un ritm intens și sensibil. Digitalizarea impune liderilor o responsabilitate dublă: pe de o parte, să integreze tehnologiile emergente, iar pe de altă parte, să păstreze centralitatea dimensiunii umane și a valorilor pedagogice (Ahmad *et al.*, 2022). Inteligența artificială (AI) este una dintre cele mai provocatoare și promițătoare resurse, capabilă să personalizeze experiențele de învățare, să sprijine luarea deciziilor manageriale și să ofere instrumente inovatoare pentru evaluare și feedback (Adel, Ahsan & Davison, 2024; Chen, Y., Jensen, Albert, Gupta & Lee, 2023).

Literatura recentă atrage atenția asupra faptului că AI poate fi percepută atât ca sprijin, cât și ca sursă de incertitudine. Studiile arată că mulți profesori se întreabă în ce măsură aceste tehnologii vor redefini rolul lor profesional, ridicând întrebări legate de identitatea educațională și de granițele etice ale utilizării (Chan & Tsi, 2024; Chaudhry, Sarwary, El Refae & Chabchoub, 2023). În educația timpurie, unde relația emoțională, jocul și interacțiunea directă sunt fundamentale, liderii educaționali au datoria de a gestiona aceste tensiuni prin decizii echilibrate, care să valorifice potențialul tehnologic fără a diminua interacțiunea umană.

Înțelegerea acestei dinamici presupune apelul la teorii despre motivație și agenție. Cercetările asupra motivației intrinseci subliniază că dorința de a contribui, de a explora și de a crea valorează mai mult în adoptarea tehnologiilor decât simplele constrângeri externe (Deci & Ryan, 2000, 2013). Atunci când liderii educaționali se raportează la schimbare printr-o motivație autonomă, ei devin capabili să îmbrățișeze inovația și să o transforme în practici pedagogice creative (Chen, Vansteenkiste, Beyers, Boone, Deci, Van der Kaap-Deeder & Verstuyf, 2015). În schimb, atunci când deciziile sunt conduse de reglementări externe sau de presiuni instituționale, tehnologia riscă să fie folosită superficial sau formal, fără impact real asupra învățării (Gagné *et al.*, 2015).

De asemenea, studiile privind agenția profesorilor arată că percepția de control personal influențează direct calitatea leadershipului educațional. Profesorii care se percep ca agenți activi ai schimbării dezvoltă practici reflexive, creative și orientate spre colaborare, în timp ce lipsa sentimentului de agenție poate genera rezistență și pasivitate (Cong-Lem, 2021; Brown, White & Kelly, 2023). În acest sens, agenția digitală reprezintă o extensie a conceptului clasic de autonomie, aplicată la mediul educațional guvernat de tehnologii emergente.

Un alt aspect crucial îl reprezintă autoeficacitatea și competența digitală percepută. Numeroase cercetări arată că profesorii și liderii educaționali care au încredere în propriile abilități digitale sunt mai predispuși să adopte AI într-un mod critic și responsabil (Fernández-Batanero, Montenegro-Rueda, Fernández-Cerero & García-Martínez, 2022; Wang, Liu & Tu, 2021). În schimb, lipsa acestei încrederi conduce la evitarea experimentării și la menținerea unor practici tradiționale, chiar și în contexte unde infrastructura digitală este disponibilă (Deng, Shi, Zhang & Wei, 2025).

În plus, modelele consacrate de adoptare a tehnologiei, precum Technology Acceptance Model (TAM), au demonstrat că percepția utilității și a ușurinței în utilizare sunt factori determinanți ai acceptării inovației (Davis, 1989; Al Darayseh, 2023). Cu toate acestea, literatura recentă sugerează că aceste variabile explică doar parțial integrarea AI, deoarece nu surprind dimensiunile profunde ale motivației și ale agenției (Cabero-Almenara, Palacios-Rodríguez, Rojas Guzmán & Fernández-Scagliusi, 2025). Astfel, analiza leadershipului digital necesită o abordare multidimensională, în care motivația intrinsecă, autoeficacitatea și agenția personală se împletesc cu factorii tehnologici și organizaționali.

În concluzie, introducerea AI în educația timpurie poate fi privită ca o oportunitate pentru dezvoltarea unui leadership educațional reflexiv, în care motivația psihologică, controlul personal și responsabilitatea etică se întâlnesc cu competențele digitale. Acest cadru complex solicită liderilor să își asume rolul de facilitatori ai schimbării, să mențină echilibrul dintre inovație și valori pedagogice și să orienteze transformarea digitală către bunăstarea copilului și dezvoltarea comunității educaționale.

Cadre teoretice privind motivația și leadershipul digital

În literatura de specialitate, înțelegerea leadershipului educațional în contextul digitalizării timpurii se construiește prin convergența mai multor cadre teoretice, care oferă atât explicații asupra mecanismelor psihologice implicate, cât și orientări practice pentru modul în care liderii educaționali pot susține schimbarea. Motivația, agenția și autoeficacitatea se conturează drept dimensiuni esențiale în raport cu integrarea tehnologiilor emergente, în special a inteligenței artificiale (AI), în practicile manageriale și pedagogice.

Un prim reper fundamental este *Self-Determination Theory* (SDT), care abordează motivația umană prin prisma satisfacerii nevoilor psihologice de bază — autonomie, competență și relaționare (Deci & Ryan, 2000, 2013). Atunci când aceste nevoi sunt împlinite, se dezvoltă motivația intrinsecă, ce conduce la implicare autentică, creativitate și reziliență. În plan educațional,

aceasta înseamnă că liderii care se simt liberi să ia decizii pedagogice, care dețin competențele digitale necesare și care își construiesc relații de încredere cu echipa și cu părinții, manifestă o deschidere mai mare către inovație (Chen *et al.*, 2015). În același timp, frustrarea acestor nevoi poate conduce la demotivare, rezistență la schimbare sau la utilizarea superficială a resurselor digitale. Cercetările recente subliniază că, în absența unei motivații autonome, introducerea AI poate fi percepută ca o presiune instituțională, nu ca o oportunitate (Deng, Shi, Zhang & Wei, 2025).

Din perspectiva teoriilor de leadership educațional, accentul cade pe rolul liderilor ca agenți ai schimbării. Modelele de leadership transformțional și distribuit arată că un lider eficient nu se limitează la impunerea unor decizii tehnologice, ci creează un climat inspirațional, mobilizează resursele echipei și cultivă responsabilitatea colectivă (Brown, White & Kelly, 2023). În educația timpurie, unde identitatea pedagogică se construiește prin joc, emoție și interacțiune directă, un leadership reflexiv înseamnă nu doar implementarea de instrumente digitale, ci și protejarea spațiului educațional ca loc al relațiilor autentice. Aici, leadershipul distribuit devine relevant: profesorii nu sunt doar executanți ai unor politici digitale, ci co-creatori ai unor soluții inovatoare, ceea ce întărește sentimentul de apartenență și responsabilitate (Cong-Lem, 2021).

Un alt cadru esențial îl constituie conceptul de agenție personală, înțeles ca percepția individului asupra propriului control și a capacității de a influența mediul său (Cong-Lem, 2021). În context digital, agenția se exprimă diferit: poate fi pozitivă, atunci când profesorii și liderii simt că dețin controlul asupra tehnologiei și pot decide modul în care aceasta este folosită, sau negativă, atunci când schimbarea apare ca impusă, străină și dificil de gestionat. Cercetările arată că agenția pozitivă este asociată cu deschidere, curajul de a experimenta și utilizări creative ale AI, în timp ce agenția negativă generează rezistență, anxietate și comportamente pasive (Adel, Ahsan & Davison, 2024; Chan & Tsi, 2024). Exemplu practic: un director care se simte în control va integra AI pentru a personaliza comunicarea cu părinții și pentru a eficientiza organizarea resurselor, în timp ce unul care resimte lipsa de agenție va evita utilizarea, invocând riscuri sau lipsa de timp.

Strâns legată de agenție este autoeficacitatea, definită de Bandura (1997) ca fiind încrederea în propria capacitate de a reuși într-o sarcină specifică. În educația digitală, autoeficacitatea se referă la convingerea profesorilor și liderilor că pot utiliza eficient resursele digitale și AI în activitățile lor. Studiile confirmă că percepția competențelor digitale are legătură cu adoptarea și utilizarea creativă a tehnologiilor: cei care cred

în abilitățile lor experimentează mai mult, își asumă riscuri calculate și reușesc să adapteze AI la particularitățile copiilor (Fernández-Batanero, Montenegro-Rueda, Fernández-Cerero & García-Martínez, 2022; Wang, Liu & Tu, 2021). În absența autoeficacității, chiar și infrastructura digitală solidă rămâne subutilizată, conducând la rutine minimaliste și la rezistență față de schimbare.

De-a lungul timpului, modelele clasice de adoptare a tehnologiei, precum *Technology Acceptance Model* (TAM), au oferit explicații utile, evidențiind rolul percepției utilității și al ușurinței de utilizare în procesul de acceptare (Davis, 1989; Al Darayseh, 2023). Totuși, cercetările recente arată că aceste variabile nu sunt suficiente pentru a surprinde complexitatea procesului de integrare a AI în educație. Ele descriu adoptarea la un nivel operațional, dar nu explică modul în care motivația intrinsecă, agenția personală și autoeficacitatea interacționează cu variabilele organizaționale și culturale (Cabero-Almenara, Palacios-Rodríguez, Rojas Guzmán & Fernández-Scagliusi, 2025). Prin urmare, completarea TAM cu cadre psihologice, precum SDT și teoria agenției, este necesară pentru o înțelegere holistică.

Aceste perspective se întâlnesc într-o concluzie comună: leadershipul digital în educația timpurie reprezintă un proces multidimensional, unde motivația intrinsecă alimentează dorința de explorare, agenția personală susține asumarea deciziilor, iar autoeficacitatea oferă încrederea necesară pentru a transforma provocările în oportunități. Prin urmare, succesul integrării AI depinde mai puțin de existența tehnologiei în sine și mai mult de alinierea dintre dimensiunile psihologice și competențele digitale ale liderilor educaționali..

Motivația cadrelor didactice în contextul digitalizării educației timpurii

Motivația profesorilor constituie o resursă fundamentală pentru calitatea leadershipului educațional și pentru succesul procesului de digitalizare în educația timpurie. Ea influențează nu doar disponibilitatea cadrelor didactice de a integra tehnologia, ci și profunzimea și autenticitatea cu care aceste resurse sunt transformate în experiențe educaționale relevante. Motivația nu este un construct unitar, ci un continuum ce variază de la lipsa intenției de a acționa — amotivația — până la o implicare profundă și autonomă — motivația intrinsecă. Între aceste extreme, literatura de specialitate evidențiază motivația extrinsecă, care se manifestă fie prin presiuni externe (de exemplu, directive instituționale, evaluări standardizate), fie

prin presiuni interiorizate — introiecția (dorința de conformare pentru a evita critica sau vinovăția). Un alt nivel, motivația identificată, reflectă recunoașterea valorii personale și profesionale a unei activități, chiar dacă inițial aceasta nu este atractivă în sine (Niemiec & Ryan, 2009; Kusrkar, Croiset, Galindo-Garré & Ten Cate, 2013).

În contextul educației timpurii, motivația intrinsecă dobândește un rol central, deoarece procesul de predare se desfășoară în jurul interacțiunilor vii, al jocului și al creativității. Profesorii motivați intrinsec se raportează la tehnologie ca la un mijloc de îmbogățire a experienței copilului, și nu ca la o obligație externă. Astfel, resursele AI pot deveni instrumente pentru stimularea imaginației: generarea de povești personalizate, compunerea de poezii pe baza ideilor copiilor sau propunerea de scenarii vizuale pentru jocuri de rol. Integrarea are loc pentru că educatorul simte plăcerea actului creativ și valoarea educațională a acestuia, și nu pentru a răspunde unei cerințe administrative (Hanssen *et al.*, 2015).

Pe de altă parte, atunci când comportamentele cadrelor didactice sunt determinate preponderent de motivații controlate, riscul este ca tehnologia să fie folosită formal și superficial, fără să atingă nucleul pedagogic al activității. Directivele externe, reglementările stricte sau presiunea evaluărilor standardizate pot transforma AI într-un simplu „instrument bifat”, utilizat pentru conformitate și nu pentru inovație. Acest fenomen reduce calitatea leadershipului digital și poate chiar genera efecte adverse: conformism, dependență excesivă de instrucțiuni sau rezistență la schimbare (Lašáková, Bajžíková & Dedze, 2017).

Un exemplu relevant este cel al profesorilor care, confrunțați cu implementarea obligatorie a unor platforme digitale, aleg să le folosească minimal, doar pentru sarcini administrative, fără a explora potențialul lor creativ. Această atitudine este asociată cu o agenție scăzută, cu percepția că tehnologia este „impusă” și că rolul personal în modelarea ei este limitat (Oppl & Sary, 2022). În astfel de contexte, cadrele didactice tind să revină la rutine tradiționale și să evite inovația, chiar dacă infrastructura digitală este prezentă și resursele AI disponibile (Göçen & Döğler, 2025).

Cercetările privind profilurile motivaționale arată că nu toate formele de motivație au aceleași consecințe asupra implicării. Motivația intrinsecă și cea identificată susțin efortul susținut, creativitatea și reziliența în fața dificultăților, în timp ce motivațiile controlate se corelează cu oboseală, rezistență și performanțe reduse (Kusrkar *et al.*, 2013). De exemplu, un cadru didactic motivat identificat poate accepta integrarea AI pentru că recunoaște utilitatea acesteia în dezvoltarea abilităților de gândire critică la copii, chiar dacă personal nu are o afinitate naturală pentru tehnologie.

În schimb, unul motivat de presiuni externe va manifesta un comportament minimalist, axat pe „a face strictul necesar“.

În acest sens, cultivarea motivației autonome (intrinseci și identificate) devine esențială pentru construirea unui leadership digital reflexiv și sustenabil. Aceasta presupune:

- oferirea de contexte organizaționale flexibile, care să permită libertatea de alegere în modul de utilizare a AI;
- valorizarea experiențelor pozitive ale profesorilor cu tehnologia, pentru a întări percepția de competență;
- formarea continuă, care să pună accent nu doar pe instrumente, ci și pe sensul pedagogic și etic al utilizării lor (Levesque, Copeland & Sutcliffe, 2008).

În plus, dimensiunea emoțională nu poate fi ignorată. Conform *control-value theory*, emoțiile academice influențează direct motivația și calitatea implicării. Emoții pozitive, precum entuziasmul, curiozitatea sau optimismul, facilitează explorarea creativă a AI, în timp ce emoțiile negative, precum anxietatea sau frustrarea, reduc agenția și pot bloca utilizarea inovatoare (Pekrun & Goetz, 2023).

Astfel, motivația cadrelor didactice în contextul digitalizării educației timpurii nu se limitează la o predispoziție individuală, ci reprezintă o intersecție complexă între factori personali, organizaționali și emoționali. Pentru ca AI să fie integrată într-un mod autentic și responsabil, profesorii trebuie să fie sprijiniți să-și dezvolte motivația autonomă, să-și regăsească plăcerea în actul creativ și să experimenteze sentimentul de control asupra propriei practici educaționale.

Agenția digitală și controlul personal în leadership

Pe lângă dimensiunea motivațională, un element fundamental pentru calitatea leadershipului digital în educația timpurie îl reprezintă agenția personală, înțeleasă ca percepția profesorilor și liderilor educaționali asupra controlului și influenței pe care le pot exercita asupra proceselor de predare-învățare. În contexte digitalizate, agenția devine vizibilă prin două forme distincte: agenția pozitivă (SoPA), atunci când profesorii își percep rolul ca activ și autonom, cu posibilitatea de a decide modul în care utilizează tehnologia; și agenția negativă (SoNA), atunci când tehnologia este percepută ca o sursă de constrângere, presiune sau pierdere a controlului (Galindo-Domínguez, Delgado, Campo & Losada, 2024).

Agenția pozitivă este direct asociată cu creativitatea, inovația și implicarea activă în procesele educaționale. Profesorii care se percep în control asupra resurselor digitale sunt capabili să transforme AI într-un partener educațional, utilizând aplicații generative pentru a concepe materiale vizuale interactive, pentru a personaliza povești educative sau pentru a dezvolta scenarii de jocuri adaptate nevoilor fiecărui copil. Această perspectivă reflectă o pedagogie reflexivă și orientată către copil, în care tehnologia nu înlocuiește rolul educatorului, ci îl amplifică prin diversificarea instrumentelor de explorare și de învățare. În schimb, agenția negativă conduce la pasivitate, rigiditate și utilizare minimală a AI, limitată la sarcini birocratice sau administrative. În aceste situații, AI devine un simplu instrument de conformitate, fără impact autentic asupra dezvoltării copilului și fără contribuții inovatoare la practica educațională (Pikhart & Al-Obaydi, 2025).

Un factor strâns corelat cu agenția este autoeficacitatea — încrederea profesorilor în propriile abilități de a înțelege și gestiona tehnologia (Bandura, 1997). Numeroase studii au confirmat că percepția competențelor digitale determină nivelul de adopție și calitatea utilizării AI în educație. Profesorii cu o autoeficacitate ridicată tind să exploreze resurse digitale diverse, să își asume riscuri moderate și să integreze tehnologia în activități complexe, cu valoare pedagogică crescută. În schimb, cei cu un nivel scăzut de autoeficacitate manifestă rezistență, evită inovația și rămân ancorați în sarcini de rutină, chiar dacă infrastructura tehnologică este disponibilă (Fernández-Batanero *et al.*, 2022).

Această relație este deosebit de critică în educația timpurie, unde sentimentul de control personal asigură siguranță și încredere în explorarea unor scenarii educaționale noi. Spre exemplu, un lider educațional cu autoeficacitate ridicată poate utiliza AI pentru a sprijini planificarea integrată a activităților, monitorizarea progresului copiilor și ajustarea intervențiilor pedagogice în timp real. În schimb, unul cu autoeficacitate redusă se va limita la sarcini repetitive, fără a valorifica potențialul resurselor digitale pentru a sprijini dezvoltarea holistică a copilului (Lin, Zhang & Xiong, 2025).

În plus, competența digitală percepută funcționează nu doar ca predictor al utilizării tehnologiei, ci și ca determinant al atitudinilor față de AI și al calității leadershipului digital. Profesorii care se simt competenți din punct de vedere digital dezvoltă o atitudine pozitivă și deschisă față de AI, ceea ce conduce la o integrare responsabilă și reflexivă a acesteia (Galindo-Domínguez *et al.*, 2024; Li *et al.*, 2025). În schimb, lipsa competenței digitale alimentează percepția riscurilor: pierderea controlului, erodarea autonomiei profesionale sau dependența de algoritmi, elemente ce pot genera rezistență și anxietate (Kordzadeh & Ghasemaghaei, 2022).

Din această perspectivă, agenția digitală și autoeficacitatea converg într-un punct critic: convingerea liderilor educaționali că tehnologia poate fi utilizată în serviciul pedagogiei și nu ca o constrângere externă. Atunci când acest echilibru este atins, leadershipul digital devine reflexiv, etic și sustenabil, iar AI se transformă dintr-o sursă de anxietate într-un partener pedagogic activ, capabil să amplifice creativitatea și să susțină dezvoltarea copilului într-o manieră responsabilă și echilibrată.

Leadership creativ asistat de AI în educația timpurie

Inteligența artificială (AI) devine treptat un aliat strategic al leadershipului educațional, mai ales în educația timpurie, unde diversitatea nevoilor copiilor și complexitatea interacțiunilor solicită o viziune pedagogică flexibilă și creativă. Cercetările recente arată că AI poate sprijini profesorii și liderii în luarea deciziilor prin analiza datelor privind progresul copiilor, prin identificarea unor tipare de dezvoltare sau prin generarea de resurse educaționale adaptate (Perkins, Furze, Roe & MacVaugh, 2024). În loc să standardizeze procesul educațional, aceste tehnologii pot deschide oportunități pentru personalizarea învățării și pentru consolidarea unui mediu educațional centrat pe copil.

Un exemplu concret îl reprezintă folosirea aplicațiilor generative pentru a crea povești personalizate, imagini sau jocuri interactive care răspund nivelului de dezvoltare și intereselor copiilor (Tobler, Sinha, Köhler & Kapur, 2024). La nivel organizațional, AI poate facilita planificarea resurselor, coordonarea proiectelor educaționale interdisciplinare sau optimizarea comunicării dintre cadrele didactice și părinți. În aceste contexte, leadershipul asistat de AI se conturează ca o practică de inovație, în care profesorii și directorii folosesc tehnologia nu pentru a o înlocui pe cea umană, ci pentru a-i extinde potențialul creativ și managerial (Qawqzeh, 2024).

Totuși, integrarea AI în conducerea instituțiilor de educație timpurie nu este lipsită de riscuri. Literatura de specialitate atrage atenția asupra pericolului de a transfera prea multă responsabilitate algoritmilor, ceea ce poate diminua autonomia profesională și reflecția pedagogică (Selwyn, 2019). De asemenea, supraîncrederea în capacitatea AI de a lua decizii corecte și neutre poate eroda rolul critic al profesorului ca mediator etic și reflexiv (Tomczyk & Majkut, 2025). Educatorii exprimă adesea reticențe, generate de preocupări legate de biasurile algoritmice, transparența proceselor și pierderea controlului asupra actului educațional (Pikhart & Al-Obaydi, 2025). În plus, teoriile acceptării tehnologiei subliniază că adoptarea AI

300 depinde de percepția utilității, ușurinței în utilizare și nivelului de încredere în justiția algoritmică (Venkatesh, Morris & Davis, 2003).

Un leadership educațional sustenabil presupune, așadar, o poziționare echilibrată: tehnologia poate susține luarea deciziilor și poate stimula creativitatea pedagogică, dar profesorul rămâne responsabil pentru filtrarea critică și pentru asigurarea relevanței educaționale. În educația timpurie, unde dimensiunea afectivă și relațională este fundamentală, AI trebuie integrată cu discernământ, ca parte a unei pedagogii reflexive și etice, în care fiecare copil este privit ca persoană unică și nu ca simplă „unitate de date“.

Recomandări metodologice și bune practici pentru liderii educaționali

Un leadership educațional solid în era digitală presupune formarea unor practici care să îmbine motivația autentică, încrederea profesională și discernământul pedagogic. Literatura de specialitate conturează câteva direcții esențiale pentru cultivarea acestui profil.

Un prim pilon îl constituie dezvoltarea motivației intrinseci a cadrelor didactice. Motivația orientată către sens și semnificație personală susține explorarea și implicarea pe termen lung, transformând inovația tehnologică dintr-o obligație, într-o oportunitate (Vallerand, 1997; Vansteenkiste *et al.*, 2004; Zimmerman, 1990). În programele de formare, acest lucru poate fi realizat prin activități care stimulează curiozitatea, creativitatea și relevanța personală a utilizării AI. De exemplu, profesorii pot fi invitați să dezvolte scenarii educaționale originale cu sprijinul tehnologiei, pornind de la nevoile reale ale copiilor, ceea ce le întărește sentimentul de autonomie și contribuie la un leadership reflexiv (Vansteenkiste *et al.*, 2018; Pekrun & Goetz, 2023).

Un al doilea aspect privește consolidarea autoeficacității și a competenței digitale. Încrederea cadrelor didactice în propriile abilități tehnologice determină nu doar gradul de utilizare a AI, ci și calitatea integrării acesteia. Profesorii care se percep competenți digital adoptă o atitudine mai pozitivă și mai critic-constructivă față de AI, folosind-o pentru a diversifica experiențele de învățare și a gestiona mai eficient resursele educaționale (Vieriu & Petrea, 2025; Wang, Li & Bonk, 2024). De aceea, instituțiile educaționale ar trebui să investească în programe de mentorat, formări continue și resurse adaptate nivelului de pregătire al profesorilor, astfel încât utilizarea AI să devină o practică sigură și creativă.

O altă recomandare se referă la promovarea agenției pozitive și a reflecției pedagogice. Cadrele didactice trebuie să simtă că tehnologia se

află sub controlul lor și că deciziile educaționale le aparțin. Studiile arată că agenția pozitivă favorizează creativitatea și deschiderea, în timp ce perceperea AI ca presiune externă poate genera rezistență sau utilizări minimale (Tomczyk & Majkut, 2025). Crearea unei culturi organizaționale bazate pe colaborare și reflecție critică oferă un cadru de siguranță, unde profesorii pot împărtăși experiențe și pot învăța unii de la alții, consolidând astfel autonomia profesională (Teo, Lilian & Koo, 2023).

În fine, AI trebuie integrată ca proces colaborativ, nu substitutiv. Rolul său nu este de a înlocui judecata pedagogică, ci de a o sprijini prin furnizarea de date, modele și perspective complementare. Cadrele etice și metodologice recent dezvoltate, precum *AI Assessment Scale* (Perkins, Furze, Roe & MacVaugh, 2024), oferă exemple concrete despre cum poate fi folosită AI pentru a extinde viziunea profesorilor fără a diminua responsabilitatea lor profesională. În acest sens, AI devine un partener pedagogic, un instrument care ajută la luarea deciziilor și la personalizarea intervențiilor educaționale, dar în cadrul unei pedagogii reflexive și centrate pe copil.

Concluzii

Analiza dimensiunilor motivaționale, a agenției digitale și a autoeficacității conturează imaginea unui leadership educațional digital autentic, capabil să răspundă provocărilor actuale ale educației timpurii. Echilibrul dintre autonomie motivațională, competență și responsabilitate etică se dovedește fundamental: motivația intrinsecă alimentează creativitatea și curajul de a inova, agenția pozitivă întărește sentimentul de control și autonomie profesională, iar competența digitală oferă siguranța necesară pentru a utiliza în mod reflexiv tehnologiile emergente.

Mesajul central care se desprinde este că inteligența artificială poate fi un sprijin valoros doar atunci când este integrată reflexiv, colaborativ și etic, fără a substitui discernământul pedagogic și responsabilitatea profesorului. În educația timpurie, unde relația umană și dimensiunea afectivă sunt esențiale, AI trebuie să completeze, nu să înlocuiască, judecata și sensibilitatea educatorului.

Implicațiile pentru formarea liderilor educaționali sunt clare: programele de pregătire trebuie să combine dezvoltarea competențelor digitale și cultivarea reflecției critice, a motivației autonome și a autoeficacității profesionale. Doar în acest fel AI poate fi transformată într-un partener pedagogic capabil să susțină o educație timpurie echitabilă, creativă și responsabilă, în care inovația tehnologică se împletește cu valorile fundamentale ale pedagogiei centrate pe copil.

- Adel, A., Ahsan, A., & Davison, C. (2024), *ChatGPT promises and challenges in education: Computational and ethical per-spectives*, *Education Sciences*, 14(8), 814.
- Ahmad, S.F., Alam, M.M., Rahmat, M.K., Mubarik, M.S., & Hyder, S.I. (2022), *Academic and administrative role of artificial intelligence in education*. *Sustainability*, 14(3), 1101.
- Ahmed, A., Aziz, S., Abd-Alrazaq, A., AlSaad, R., & Sheikh, J. (2025), *Leveraging LLMs and wearables to provide personalized recommendations for enhancing student well-being and academic performance through a proof of concept*, *Scientific Reports*, 15(1), 4591.
- Al Darayseh, A. (2023), *Acceptance of artificial intelligence in teaching science: Science teachers' perspective*. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100132.
- Bolgova, O., Ganguly, P., & Mavrych, V. (2025), *Comparative analysis of LLMs performance in medical embryology: A cross-platform study of ChatGPT, Claude, Gemini, and Copilot*. *Anatomical Sciences Education*, 18(7), 718–726.
- Bondar, L.I., Iovanovici, D.C., Măduța, V., Butari, D.B., Șandor, F.M., Mariș, M.A., ... & Popescu, M.I. (2025), *Screening Depression in Ischemic Heart Disease: Gender Differences and Psychosocial Implications Using a Self-Developed Question-naire*. *Journal of Clinical Medicine*, 14(3), 837.
- Bondar, L.I., Osser, B., Miuța, C.C., Petran, D., Baltean, A.I., Butari, D.B., ... & Popescu, M.I. (2024), *Gender-Specific Insights into Depression in Patients with Ischemic Heart Disease: Findings from a Pilot Study Using a Self-Developed Question-naire*. *Diseases*, 12(12), 320.
- Bostan, S., Gavrila-Ardelean, M., & Gavrila-Ardelean, L. (2024), *Lifestyle profile of future social science experts: a transitional model*. *Health Problems of Civilization*, 18(4), 396–405.
- Boud, D. (2012), *Developing student autonomy in learning*, Routledge.
- Brown, C., White, R., & Kelly, A. (2023), *Teachers as educational change agents: What do we currently know? Findings from a systematic review*. *Emerald Open Research*, 1(3), No Pagination Specified. <https://doi.org/10.1108/EOR-03-2023-0012>
- Cong-Lem, N. (2021), *Teacher agency: A systematic review of international literature*. *Issues in educational research*, 31(3), 718–738.
- Butoi, M.A., Vancu, G., Marcu, R.C., Hermenean, A., Puticiu, M., & Rotaru, L.T. (2025, January), *The role of personality in explaining burnout, work addiction, and stress-related growth in prehospital emergency personnel*. In *Healthcare*, vol. 13, no. 2, p. 193, MDPI.
- Cabero-Almenara, J., Palacios-Rodríguez, A., Rojas Guzmán, H.D.L.Á., & Fernández-Scagliusi, V. (2025), *Prediction of the Use of Generative Artificial Intelligence Through ChatGPT Among Costa Rican University Students: A PLS Model Based on UTAUT2*. *Applied Sciences*, 15(6), 3363.
- Chan, C.K.Y., & Tsi, L.H. (2024), *Will generative AI replace teachers in higher education? A study of teacher and student perceptions*. *Studies in Educational Evaluation*, 83, 101395.
- Chaudhry, I.S., Sarwary, S.A.M., El Refae, G.A., & Chabchoub, H. (2023), *Time to revisit existing student's performance evaluation approach in higher education sector in a new era of ChatGPT — a case study*. *Cogent Education*, 10(1), 2210461.

- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E.L., Van der Kaap-Deeder, J., ... & Verstuyf, J. (2015), *Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures*. *Motivation and emotion*, 39(2), 216–236.
- Chen, Y., Jensen, S., Albert, L.J., Gupta, S., & Lee, T. (2023), *Artificial intelligence (AI) student assistants in the classroom: Designing chatbots to support student success*. *Information Systems Frontiers*, 25(1), 161–182.
- Chisalita, D., Marcu, R., Mustea, A., & Podea, D.M. (2012), *Personality traits and psychopathological factors with predictive value for delinquent behavior*. *Journal of Psychological and Educational Research*, 20(1), 34.
- Davis, F.D. (1989), *Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology*. *MIS quarterly*, 319–340.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000), *The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2013), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Deng, L., Shi, M., Zhang, M., & Wei, W. (2025), *Chinese Designers' Attitudes Toward the Disclosure of Using Artificial Intelligence Design Tools: Combining Technology Readiness and Self-Determination Theory*. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 1–15.
- Edwards, D. (2012), *Introduction to graphical modelling*. Springer Science & Business Media.
- Epskamp, S., Rhemtulla, M., & Borsboom, D. (2017), *Generalized network psychometrics: Combining network and latent variable models*. *Psychometrika*, 82(4), 904–927.
- Epskamp, S., Waldorp, L.J., Möttus, R., & Borsboom, D. (2018), *The Gaussian graphical model in cross-sectional and time-series data*. *Multivariate behavioral research*, 53(4), 453–480.
- Fernández-Batanero, J.M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2022), *Digital competences for teacher professional development. Systematic review*. *European journal of teacher education*, 45(4), 513–531.
- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A., Aspli, A.K., ... & Westbye, C. (2015), *The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven languages and nine countries*. *European Journal of work and organizational psychology*, 24(2), 178–196.
- Galindo-Domínguez, H., Delgado, N., Campo, L., & Losada, D. (2024), *Relationship between teachers' digital competence and attitudes towards artificial intelligence in education*. *International Journal of Educational Research*, 126, 102381.
- Garib, A., & Coffelt, T.A. (2024), *DETECTing the anomalies: Exploring implications of qualitative research in identifying AI-generated text for AI-assisted composition instruction*. *Computers and Composition*, 73, 102869.
- Glymour, C., Zhang, K., & Spirtes, P. (2019), *Review of causal discovery methods based on graphical models*. *Frontiers in genetics*, 10, 524.
- Göçen, A., & Döğler, M.F. (2025), *A global perspective on artificial intelligence in educational leadership*. *The Journal of Educational Research*, 1–19.
- González-Calatayud, V., Prendes-Espinosa, P., & Roig-Vila, R. (2021), *Artificial intelligence for student assessment: A systematic review*. *Applied sciences*, 11(12), 5467.

- 304 Hanssen, M.M., Vancleef, L.M.G., Vlaeyen, J.W.S., Hayes, A.F., Schouten, E.G. W., & Peters, M.L. (2015), *Optimism, motivational coping and well-being: Evidence supporting the importance of flexible goal adjustment*. *Journal of Happiness Studies*, 16(6), 1525–1537.
- Kitchen, J., & Taylor, L. (2021), *Preparing preservice teachers for social justice teaching: Designing and implementing effective interventions in teacher education*. In *Handbook of social justice interventions in education*, pp. 955–980, Cham, Springer International Publishing.
- Kordzadeh, N., & Ghasemaghahi, M. (2022), *Algorithmic bias: review, synthesis, and future research directions*. *European Journal of Information Systems*, 31(3), 388–409.
- Kotsis, K.T. (2025), *Misconceptions about Artificial Intelligence from Preservice Teachers: A Literature Review*. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, 3(2), 199–208.
- Kusurkar, R.A., Croiset, G., Galindo-Garré, F., & Ten Cate, O. (2013), *Motivational profiles of medical students: association with study effort, academic performance and exhaustion*. *BMC medical education*, 13(1), 87.
- Lašáková, A., Bajžíková, L., & Dedze, I. (2017), *Barriers and drivers of innovation in higher education: Case study-based evidence across ten European universities*. *International Journal of Educational Development*, 55, 69–79.
- Levesque, C., Copeland, K.J., & Sutcliffe, R.A. (2008), *Conscious and nonconscious processes: Implications for self-determination theory*. *Canadian Psychology/ Psychologie canadienne*, 49(3), 218.
- Li, G., Chen, L., Tang, C., Švábenský, V., Deguchi, D., Yamashita, T., & Shimada, A. (2025, June), *Single-agent vs. Multi-agent LLM Strategies for Automated Student Reflection Assessment*. In *Pacific-Asia Conference on Knowledge Discovery and Data Mining*, pp. 300–311, Singapore, Springer Nature Singapore.
- Lin, T., Zhang, J., & Xiong, B. (2025), *Effects of Technology Perceptions, Teacher Beliefs, and AI Literacy on AI Technology Adoption in Sustainable Mathematics Education*. *Sustainability*, 17(8), 3698.
- Niemiec, C.P., & Ryan, R.M. (2009), *Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice*. *Theory and research in Education*, 7(2), 133–144.
- Oppl, S., & Stary, C. (2022), *Motivating users to manage privacy concerns in cyber-physical settings — A design science approach considering self-determination theory*. *Sustainability*, 14(2), 900.
- Pekrun, R., & Goetz, T. (2023), *How universal are academic emotions?: A control-value theory perspective*. In *Motivation and emotion in learning and teaching across educational context*, pp. 85–99, Routledge.
- Perkins, L., Furze, L., Roe, P., & MacVaugh, J. (2024), *Updating the AI Assessment Scale for the era of generative educational technologies*. *Journal of Digital Pedagogy and Assessment* [Online]. <https://leonfurze.com/2024/08/28/updating-the-ai-assessment-scale/>
- Perkins, M., Furze, L., Roe, J., & MacVaugh, J. (2024), *The Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS): A framework for ethical integration of generative AI in educational assessment*. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(6), 49–66.

- Pikhart, M., & Al-Obaydi, L.H. (2025), *Reporting the potential risk of using AI in higher Education: Subjective perspectives of educators*. *Computers in Human Behavior Reports*, 18, 100693.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Lee, J.Y., & Podsakoff, N.P. (2003), *Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies*. *Journal of applied psychology*, 88(5), 879.
- Qawqzeh, Y. (2024), *Exploring the influence of student interaction with ChatGPT on critical thinking, problem solving, and creativity*. *International Journal of Information and Education Technology*, 14(4), 596–601.
- Selwyn, N. (2019), *Should robots replace teachers?: AI and the future of education*, John Wiley & Sons.
- Teo, S.C., Lilian, A., & Koo, A.C. (2023), *Examining the effects of academic motivation and online learning on Malaysian tertiary students' psychological well-being and perceived learning performance*. *Cogent Education*, 10(1), 2186025.
- Tobler, S., Sinha, T., Köhler, K., & Kapur, M. (2024), *Telling stories as preparation for learning: A Bayesian analysis of transfer performance and investigation of learning mechanisms*. *Learning and Instruction*, 92, 101944.
- Tomczyk, Ł., & Majkut, A. (2025), *Integrating AI in Education: An Analysis of Factors Influencing the Acceptance, Concerns, Attitudes, Competencies and Use of Generative Artificial Intelligence Among Polish Teachers*. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2025(1), 5599169.
- Vallerand, R.J. (1997), *Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation*. In *Advances in experimental social psychology*, vol. 29, pp. 271–360, Academic Press.
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muynck, G.J., Haerens, L., Patall, E., & Reeve, J. (2018), *Fostering personal meaning and self-relevance: A self-determination theory perspective on internalization*. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 30–49.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K.M., & Deci, E.L. (2004), *Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts*. *Journal of personality and social psychology*, 87(2), 246.
- Venkatesh, V., & Morris, M.G. & Davis, F.D. (2003), *User acceptance of information technology: Toward a unified view*. *MIS quarterly*, 425–478.
- Vieriu, A.M., & Petrea, G. (2025), *The impact of artificial intelligence (AI) on students' academic development*, *Education Sciences*, 15(3), 343.
- Wang, C., Li, Z., & Bonk, C. (2024), *Understanding self-directed learning in AI-Assisted writing: A mixed methods study of postsecondary learners*. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100247.
- Zimmerman, B.J. (1990), *Self-regulated learning and academic achievement: An overview*. *Educational psychologist*, 25(1), 3–17.

III

Tehnologie și educație timpurie

Dimensiuni ale învățării digitale în educația timpurie: obstacole și oportunități

Conf. univ. Maria Magdalena Stan* (Universitatea Națională de Știință și Tehnologie Politehnica București, Centrul Universitar Pitești)

Contextul

Progresele tehnologice au schimbat profund modul în care comunicăm, interacționăm și învățăm. Pentru a răspunde cerințelor societății cunoașterii este necesară dezvoltarea sistematică a competențelor digitale, indispensabile adaptării socio-profesionale, practicilor de învățare, joc, muncă și creație și educației permanente. La nivel european, competențele digitale sunt recunoscute ca abilități-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (Vuorikari et. al, 2022), însă nivelul lor variază semnificativ între state. Datele Eurostat (2019) arată că 80% dintre tinerii din UE (16–24 de ani) dețin competențe digitale de bază sau superioare, comparativ cu 56% dintre tinerii din România. Documentele politicilor educaționale subliniază necesitatea inițierii dezvoltării competențelor digitale încă de la vârstele timpurii pentru a fi suport în adaptarea și dezvoltarea socială și profesională.

În acest context, educația timpurie devine etapa în care inițierea în competențele digitale poate fi integrată cu dezvoltarea globală a copilului prin intervenții curriculare și pedagogice timpurii, adecvate vârstei.

Educația timpurie este recunoscută ca fiind fundamentul succesului academic și al dezvoltării în plan cognitiv, social și emoțional. Cercetările indică faptul că programele de educație timpurie de înaltă calitate pot conduce la îmbunătățirea performanței academice, reducerea ratelor de abandon școlar și o bună adaptare socială pe tot parcursul vieții (Howes et al., 2008; Laurin et al., 2015). Educația timpurie se referă la experiențele educaționale formale și informale care au loc în perioada formativă a vieții copilului (Brown & Jernigan, 2012), de regulă de la naștere până la vârsta de 6 ani, când copilul intră în clasa pregătitoare.

* Adresă de corespondență: maria.stan0304@upb.ro.

Efectele pe termen scurt și mediu ale educației timpurii de calitate se reflectă în dezvoltarea funcțiilor executive, limbajul, consolidarea autoreglării și competențelor socio-emoționale, formarea prerechizitelor școlare care facilitează tranziția către școală, performanțe cognitive superioare, comportamente școlare adaptative, iar pe termen lung sunt asociate cu niveluri înalte de școlarizare, ocupare și venit, precum și cu adaptare socio-profesională.

Evaluările programelor internaționale de educație timpurie (Perry Preschool, Carolina Abecedarian Project, Early Head Start, Boston Public Pre-K — SUA; École maternelle — Franța; Educación Infantil — Spania; ECCE — Irlanda ș.a.) arată că participarea copiilor la activitățile din grădiniță sporește pregătirea pentru școală și competențele pre-academice și au efecte remarcabile asupra rezultatelor școlare ulterioare (Curenton *et al.*, 2015; Duncan & Magnuson, 2013; Heckman, 2008). De asemenea, studii longitudinale indică faptul că o calitate ridicată a programelor de educație timpurie anticipează performanțe academice și cognitive superioare în adolescență (Vandell *et al.*, 2010). Argumentele prezentate de literatura de specialitate asupra rolului formativ al experiențelor oferite de către educația timpurie se pot extinde și asupra dezvoltării competențelor digitale.

În România, educația timpurie este recunoscută din punct de vedere normativ ca nivel al sistemului educațional, iar impactul său asupra dezvoltării copilului, performanței și adaptărilor sociale și profesionale ulterioare depinde de standardele de calitate și de accesul echitabil (Legea 198/2023). Curriculumul pentru educație timpurie din România (2019) se concentrează pe dezvoltarea integrală a copilului prin joc, explorare și comunicare și afirmă explicit că această etapă reprezintă fundația competențelor cheie, premisă directă pentru alfabetizarea digitală emergentă. Documentele curriculare din România reflectă competența digitală transcurriculară, prin utilizarea tehnologiei în contexte ludice și de explorare ghidată (MECCR — Smartedu, 2022). Dispozitivele tehnice și programele digitale constituie mijloace didactice ce sunt integrate în activitățile de învățare ale copilului, facilitând învățarea prin descoperire. Astfel, digitalul funcționează ca mediu de învățare și instrument ce susține dezvoltarea competențelor-cheie, pregătind coerent tranziția către curriculumul din învățământul general.

Competența digitală la vârstele timpurii

Analiza documentelor curriculare internaționale și naționale arată că unul dintre obiectivele majore ale politicilor educaționale este ca fiecare copil să-și dezvolte competențe în domeniul tehnologiilor informaționale

și de comunicare (TIC), considerate fundamentale pentru creșterea calității educației și stimulării cercetării și inovării. Abilitățile digitale de bază reprezintă o precondiție pentru adaptarea la societatea digitală actuală (EC, 2020, acțiunea 11; EC 2024). În acest context, curriculumurile pentru educația timpurie integrează competențele digitale în mod transversal, astfel încât copiii aflați la vârste mici să se familiarizeze treptat cu utilizarea tehnologiei.

Copiilor trebuie să li se ofere oportunități adecvate pentru a înțelege modul în care digitalizarea influențează viața lor de zi cu zi și pentru a-și forma o atitudine critică și responsabilă față de tehnologia digitală. În acest sens, experiențele de învățare digitală urmăresc cultivarea unei atitudini critice care să le permită recunoașterea oportunităților și riscurilor asociate mediului online, precum și evaluarea informațiilor disponibile.

În acord cu opiniile cercetătorilor și ale practicienilor că intervenția timpurie reprezintă un predictor al reușitei școlare și profesionale și al adaptării sociale ulterioare, în ultimii ani, politicile educaționale de la nivel internațional au pus un accent tot mai mare pe rolul educației în modelarea performanței academice, vizând îmbunătățirea rezultatelor învățării încă de la vârste timpurii (Côté *et al.*, 2013). Fundamentele teoretice sunt solide și susțin rezultatele intervențiilor psihopedagogice timpurii: perspectiva socio-culturală a lui Vygotsky (1978) evidențiază învățarea mediată social și sprijinul pedagogic, iar experiențele timpurii interactive favorizează dezvoltarea cognitivă și formarea prerechizitelor școlare. Complementar, modelul ecologic al lui Bronfenbrenner (1979) impune o abordare integrată și holistică a mediilor copilului (grădiniță–familie–comunitate) care susțin succesul academic ulterior. Putem considera că orientarea pedagogică de orientare constructivistă, care accentuează implicarea activă a copilului în procesul de învățare și încurajează construirea propriei cunoașteri, are un potențial semnificativ în formarea competențelor digitale. În acest cadru, educatorul devine facilitator, sprijinind înțelegerea copiilor și formarea unor reprezentări adecvate asupra lumii și mediului înconjurător, prin oferirea de oportunități variate de explorare, experimentare și exprimare a propriilor percepții și concepții. Astfel, utilizarea mediilor și instrumentelor digitale încă din perioada timpurie devine parte integrantă a experiențelor de învățare, contribuind la formarea unor abilități critice, creative și colaborative, necesare pentru alfabetizarea digitală timpurie.

Studiile dedicate definirii și dezvoltării competenței digitale în copilăria timpurie sunt relativ izolate și fragmentare (Olofsson *et al.*, 2020; Su & Yang, 2023), fără a contura un consens clar asupra direcțiilor de acțiune. Aceasta se datorează în principal pozițiilor divergente din literatura de specialitate. Unele studii argumentează necesitatea inițierii alfabetizării

312 digitale de la vârste mici, argumentând că efectele intervențiilor precocă au impact mare asupra adaptării ulterioare la mediile digitale. Astfel, se consideră că dacă cei mici nu au oportunități în a dobândi experiența din mediul digital, ei sunt dezavantajați în a-și dezvolta abilități și experiențe de literație digitală (Marsch, 2017).

Pe de altă parte, specialiștii din domeniul medical evidențiază efectele negative ale expunerii copiilor la tehnologia digitală și au susținut ideea conform căreia copiii mici au nevoie de explorare practică și interacțiune socială pentru a-și dezvolta abilitățile cognitive, lingvistice, motorii și socio-emoționale (AAP, 2016). Din această perspectivă se argumentează că principala dificultate cu care se confruntă copiii aflați la vârstele timpurii este aceea de a transfera cunoștințele dobândite din mediul digital către experiențele lor tridimensionale (Barr, 2013; Teichert, 2018), reiterând ideea că învățarea la vârstele mici se realizează cel mai bine prin interacțiunea față în față (CPS, 2017). Un alt argument care critică ideea de a integra tehnologia digitală în educația timpurie se referă la efectele negative ale timpului petrecut în fața ecranelor dispozitivelor electronice. Studiile arată că dacă durata de interacțiune cu dispozitivul electronic este mai mare de o oră, copiii pot înregistra perturbări ale duratei somnului și dereglări ale ritmului circadian (Lan, 2020).

Provocările pe care le are dezvoltarea competenței digitale a copiilor aflați la vârste fragede provin, pe de o parte din definirea și structurarea acesteia, precum și din modalitatea în care educatorii înțeleg să implementeze obiectivele curriculumului în practici educaționale adecvate.

Competența digitală presupune „conștientizarea, atitudinile și abilitățile indivizilor de a utiliza în mod corespunzător instrumentele și facilitățile digitale în vederea identificării, accesării, gestionării, integrării și evaluării [...] resurselor digitale” (Martin, 2008, p. 155). Denumită în literatura de specialitate ca literație digitală sau abilități digitale (Ilomäki *et al.*, 2016), competența digitală în educația timpurie se referă la alfabetizarea informațională și alfabetizare media, comunicare și colaborare digitală, creare de conținut digital, utilizarea responsabilă a tehnologiei digitale și rezolvare de probleme în mediile digitale. (Redecker & Punie, 2017).

Competența digitală este un concept multidimensional, care abordează aspecte tehnice, practice și atitudinale, implicând o varietate largă de abilități cognitive, motorii și socio-emoționale. Astfel, educația digitală timpurie urmărește formarea la copil a competenței digitale de bază, de a naviga conștient prin conținutul digital până la a filtra și evalua critic informațiile. O definiție clară a ceea ce implică competența digitală și a ceea ce copiii ar trebui să poată demonstra atunci când interacționează

cu tehnologia digitală este dificil de surprins (Masoumi & Noroozi, 2023; Masoumi & Bourbour, 2024), în pofida dezvoltării politicilor și strategiilor educaționale care subliniază importanța de a oferi copiilor oportunitatea de a descoperi și învăța să utilizeze creativ tehnologiile digitale în viața lor de zi cu zi.

Competența digitală în copilăria timpurie este explicată în literatura de specialitate prin diferite modele structurale care o conceptualizează drept o capacitate adaptativă și dinamică, modelată simultan de solicitările sociale date de evoluția digitalizării, precum și de particularitățile contextuale ale copilului. Nivelul de dezvoltare al competenței digitale la copii este dependent atât de nivelul individual de dezvoltare psihosocială și emoțională, cât și de oportunitățile educaționale și resursele disponibile ale mediului școlar și familial. Modelul propus de Ilomäki et.al (2016) oferă o conceptualizare concisă, formată din patru dimensiuni — învățarea deprinderilor tehnice și a practicilor digitale, aplicarea tehnologiilor digitale, conceptualizarea fenomenelor digitale, motivația pentru participare și implicare în cultura digitală și accentuează progresul de la operațional la cultural. Modelul propus de Masoumi & Bourbour (2024) conceptualizează competența digitală în preșcolaritate (*adequate digital competence*), identificând elemente structurale în baza dovezilor empirice furnizate de educator: familiarizarea cu tehnologiile digitale, curajul de a încerca să utilizeze tehnologia digitală în activitatea de învățare, utilizarea tehnologiei digitale, abordarea critică și responsabilă în raport cu tehnologia digitală, demonstrarea eticii în domeniul media, rezolvarea de probleme în mediile digitale, producerea de tehnologii digitale. Modelele prezentate sunt în concordanță cu conceptualizarea *DigComp* (Vuorikari & Punie, 2022) care structurează competența digitală în cinci arii — informație și date, comunicare și colaborare, creare de conținut, securitate, rezolvare de probleme —, identificând niveluri de progres de la competențe digitale de nivel basic (nivel 1) la competențe digitale de nivel avansat (nivel 6).

Pentru explicarea competenței digitale la vârstele timpurii, propunem un model integrativ structurat în cinci dimensiuni, fiecare având subcomponente specifice:

- A. Dimensiunea operațional instrumentală reprezintă baza funcțională a interacțiunilor copiilor cu tehnologia. Se referă la setul de deprinderi tehnice și practici de utilizare prin care copilul manipulează în siguranță și cu finalitate dispozitivele și aplicațiile. Aceasta cuprinde, gradual, familiarizarea cu tehnologiile digitale (ce sunt și la ce folosesc), rutinele operaționale (manipulare, tastare elementară, reglaje simple etc.), gestionări de bază ale conținutului (captură foto/

audio, salvare, redare, imprimare etc.), utilizarea funcțională a unor aplicații de bază (cameră, desen, cărți, jocuri digitale etc.) în sarcini cu scop educațional. Spre exemplu, în cadrul unei activități copilul utilizând un dispozitiv electronic (tableta), poate dicta o propoziție, o înregistrează, o redă și o atașează unei imagini.

- B. Dimensiunea cognitiv-conceptuală se referă la capacitatea de a înțelege și utiliza conceptele și informațiile digitale în contextul conținuturilor incluse în curriculumul educației timpurii. Include alfabetizarea informațională, capacitatea de navigare cu scop educațional, capacitatea de căutare și gestionare a conținutului educațional. Aceasta cuprinde conceptualizarea fenomenelor digitale (cum funcționează tehnologia) — secvențialitate, algoritm, relația dintre instrucțiuni și comportamentul dispozitivului, precum și rezolvarea de probleme cu sprijin digital (cum depășim obstacolul), ce presupune planificarea pașilor, testarea și ajustarea soluțiilor cu ajutorul dispozitivelor digitale. Această dimensiune se referă la înțelegerea modului în care funcționează tehnologia și a modului de aplicare în contexte educaționale specifice sau în viața de zi cu zi. Spre exemplu, un copil care utilizează o aplicație interactivă de învățare a literelor, învață să navigheze în meniu, să recunoască simbolurile grafice, să asocieze literele cu obiecte familiare din viața lui de zi cu zi.
- C. Dimensiunea etică și de securitate se referă la dezvoltarea capacității copiilor de a acționa critic și responsabil în mediul digital și de adopta practici etice și de securitate în mediul online. Această dimensiune cuprinde abordarea critică și responsabilă asupra conținuturilor și a unui dispozitivelor digital. Copiii trebuie să fie capabili să diferențieze între reprezentarea digitală și realitate, să evalueze calitatea și intenția exprimată de conținuturile digitale și să anticipeze consecințele acțiunilor proprii în mediile digitale. Cea de-a doua subcomponentă este competența de etică media și securitate care se referă la însușirea unor norme și valori adaptate nivelului de vârstă în ceea ce privește asigurarea confidențialității digitale, obținerea consimțământului din partea celorlalți de a utiliza și folosi datele lor în mediul online, gestionarea identității digitale, asigurarea sănătății digitale prin gestionarea optimă a timpului petrecut în mediul online sau de manipulare a dispozitivelor digitale. Spre exemplu, se poate realiza o activitate în care copiii pot fotografia membrii grupei, fiind necesar să se ceară acordul tuturor celor fotografați, imaginile fiind stocate, fără a se partaja extern. Se poartă discuții despre abordarea situației prezentate.

- D. Dimensiunea creativ-productivă vizează utilizarea tehnicilor și a instrumentelor digitale pentru a crea și produce conținuturi. Această dimensiune presupune competențe tehnice și conceptuale în generarea de imagini, sunete, animații, precum și prin integrarea și modificarea conținutului digital. Prin asigurarea acestei componente a competenței digitale, copiii pot deveni și producători, nu numai consumatori de tehnologie (Masoumi & Bourbour, 2024). Spre exemplu, copiii pot realiza proiecte creative integrând tehnologia digitală, prin realizarea unui colaj digital cu fotografii ale propriilor lucrări realizate în clasă, pot construi povești animate etc.
- E. Dimensiunea motivațional-participativă se referă la interesul, motivația și atitudinea proactivă a copiilor de a se implica în activități cu conținut digital, precum și la capacitatea de a participa la activități sau a colabora cu ceilalți utilizând tehnologia digitală. Totodată, copiii trebuie să dea dovadă de curaj în a încerca tehnologii noi, de a accepta eroarea ca resursă de învățare, de a persevera în încercări și de a le integra în propria activitate educațională. Această dimensiune presupune două subcomponente — motivația pentru participare la cultura digitală și dispoziția exploratorie digitală. Spre exemplu, copiii pot fi angajați în proiecte comune — crearea unui video de grup și prezentarea acestuia online către părinți. Prin activitățile colaborative, sub ghidajul educatorului, copiilor li se dezvoltă motivația de a învăța utilizând tehnologia digitală și își dezvoltă atitudini proactive pentru mediul digital.

Învățarea digitală între obstacole și oportunități

Înainte de a intra în grădiniță, copiii sunt implicați în activități informale utilizând tehnologia digitală și își formează un set de abilități utile pentru învățarea digitală. În educația timpurie, învățarea digitală desemnează demersul pedagogic care integrează în mod intenționat tehnologiile digitale (tablete, platforme și aplicații educaționale, jucării digitale) pentru atingerea unor obiective de dezvoltare și învățare, în contexte de joc și activități ghidate adecvate fiecărui nivel de vârstă (Hannaway, 2024). Învățarea digitală la vârste timpurii presupune participarea activă a copilului, prin explorare și rezolvare de probleme, la mediul digital, precum și prin producția de conținut digital specific vârstei, interactivitatea cu mediul digital, obținerea de feedback imediat, precum și ghidare din partea educatorului. Prin această nouă orientare pedagogică, învățarea digitală, dacă este organizată specific, cu respectarea criteriilor de timp (alegerea

316 momentului zilei, durata, regularitatea utilizării tehnologiilor digitale în activitățile de învățare), spațiu (organizarea activităților de joc în care sunt integrate tehnologiile digitale) și rol (deciziile educatorilor privind utilizarea tehnologiilor digitale prin supravegherea accesului și a utilizării acestora de către copii) poate avea contribuții semnificative nu numai la formarea competențelor digitale, ci poate sprijini dezvoltarea competențelor transversale, precum comunicare, colaborare, creativitate, gândire matematică și rezolvare de probleme, gândire critică, literație etc. În susținerea acestei idei, Dong & Xu (2021) afirmă că numeroși experți au prezentat studii substanțiale în care se evidențiază potențialul tehnologiilor de informație și comunicare în realizarea obiectivelor educației timpurii.

Principalele provocări întâmpinate de cadrele didactice în valorificarea tehnologiilor digitale în activitățile de învățare privesc, în primul rând, dificultatea ajustării integrării TIC la particularitățile individuale ale copilului — ritm de dezvoltare, interese, capacități emergente — și, în al doilea rând, constrângerile legate de proiectarea și organizarea unor medii educaționale adecvate utilizării acestora (Hooft, 2018). Aceste aspecte sunt completate de atitudinile rezervate ale educatorilor față de utilizarea tehnologiilor digitale în actul educațional, generate de o înțelegere insuficientă a rolului pedagogic al instrumentelor digitale, de niveluri încă limitate ale competenței pedagogice digitale, dar și de resurse materiale insuficiente pentru utilizarea acestora, ceea ce reduce potențialul transformativ al tehnologiilor digitale în practica educațională.

Concluzii

Învățarea digitală în educația timpurie se conturează ca un proces complex și multidimensional, care susține dezvoltarea psihosocială și emoțională a copilului, dacă este integrată în intenționat și echilibrat în activitățile de învățare, inclusiv activitățile de joc din grădiniță. Învățarea digitală are potențialul de a contribui la formarea competențelor digitale, dar și la consolidarea competențelor transversale esențiale pentru pregătirea copilului pentru școală și pentru adaptarea cu succes la viața socială și profesională ulterioară.

Progresele tehnologice determină relevanța și utilitatea abordării în practica educațională a noului tip de învățare încă de la vârstele timpurii, care trebuie privită nu ca un substitut al interacțiunilor directe, ci ca o extensie a experiențelor tradiționale de explorare și joc.

Direcțiile viitoare de cercetare ar trebui să investigheze modelele pedagogice sustenabile de integrare a învățării digitale, strategiile de formare

continuă a cadrelor didactice pentru dezvoltarea competențelor pedagogice digitale și modalitățile prin care tehnologia poate sprijini incluziunea și echitatea în educația timpurie.

Bibliografie

- American Academy of Pediatrics Council on Communications and Media (2016), *Media and young minds*. *Pediatrics*, 138(5), e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>.
- Barr, R. (2013), *Memory constraints on infant learning from picture books, TV, and touchscreens*. *Child Development Perspectives*, 7(4), 205–210. <https://doi.org/10.1111/cdep.12040>.
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press.
- Brown, T.T., & Jernigan, T.L. (2012), *Brain development during the preschool years*. *Neuropsychology Review*, 22(4), 313–333. <https://doi.org/10.1007/s11065-012-9214-1>.
- Canadian Paediatric Society (2017), *Screen time and young children: Promoting health and development in a digital world*. *Paediatrics & Child Health*, 22(8), 461–468. <https://doi.org/10.1093/pch/pxx123>.
- Côté, S.M., Mongeau, C., Japel, C., Xu, Q., Séguin, J.R., & Tremblay, R.E. (2013), *Child care quality and cognitive development: Trajectories leading to better preacademic skills*. *Child Development*, 84(2), 752–766. <https://doi.org/10.1111/cdev.12007>.
- Curenton, S.M., Dong, N., & Shen, X. (2015), *Does aggregate school-wide achievement mediate fifth grade outcomes for former early childhood education participants?* *Developmental Psychology*, 51(7), 921–934. <https://doi.org/10.1037/a0039295>.
- Dong, C., & Xu, Q. (2021), *Pre-service early childhood teachers' attitudes and intentions: Young children's use of ICT*. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(3), 203–218. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1726843>.
- Duncan, G.J., & Magnuson, K. (2013), *Investing in pre-school programs*. *Journal of Economic Perspectives*, 27(2), 109–132. <https://doi.org/10.1257/jep.27.2.109>.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2024), *Education and training monitor 2024 — Comparative report*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/815875>.
- European Commission (2020, September 30), *Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age* (COM(2020) 624 final), EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0624>.
- Eurostat (2019), *Skills for the digital age*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Skills_for_the_digital_age.
- Hannaway, D. (2024), *Digital learning in childhood: Possibilities for pedagogical transformation in South Africa*. *South African Journal of Childhood Education*, 14(1), a1422. <https://doi.org/10.4102/sajce.v14i1.1422>.
- Heckman, J.J. (2008), *Schools, skills, and synapses*. *Economic Inquiry*, 46(3), 289–324. <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.2008.00163.x>.

- 318 Hooft Graafland, J. (2018), *New technologies and 21st-century children: Recent trends and outcomes*, OECD Education Working Paper No. 179, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19939019>.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008), *Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs*. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27–50. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002>.
- Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016), *Digital competence — An emergent boundary concept for policy and educational research*. *Education and Information Technologies*, 21(3), 655–679. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>.
- Lan, Q.Y., Chan, K.C., Yu, K.N., Chan, N.Y., Wing, Y.K., Li, A.M., & Au, C.T. (2020), *Sleep duration in preschool children and impact of screen time*. *Sleep Medicine*, 76, 48–54. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2020.09.024>.
- Laurin, J.C., Geoffroy, M., Boivin, M., Japel, C., Raynault, M., Tremblay, R.E., & Côté, S.M. (2015), *Child care services, socioeconomic inequalities, and academic performance*. *Pediatrics*, 136(6), 1112–1124. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-0419>
- Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023 (5 iulie 2023), *Monitorul Oficial al României, Partea I*, nr. 613. <https://legislatie.just.ro/public/DetaliiDocument/271896>
- Martin, A. (2008), Digital literacy and the digital society. In C. Lankshear & M. Knobel (eds.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, pp. 151–176, Peter Lang.
- Marsh, J., Mascheroni, G., Carrington, V., Árnadóttir, H., Brito, R., Dias, P., Kupiainen, R., & Trueltzsch-Wijnen, C. (2017), *The online and offline digital literacy practices of young children: A review of the literature*, COST Action IS1410. <http://digilitey.eu>.
- Masoumi, D., & Noroozi, O. (2023), *Developing early career teachers' professional digital competence: A systematic literature review*. *European Journal of Teacher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2229006>.
- Masoumi, D., & Bourbour, M. (2024), *Framing adequate digital competence in early childhood education*. *Education and Information Technologies*, 29, 20613–20631. <https://doi.org/10.1007/s1007-024-12646-7>.
- Ministerul Educației și Cercetării din România (20 august 2022), *Strategic initiative for digitization of education SMART-Edu 2021–2027* [Webpage], European Digital Skills and Jobs Platform. <https://digital-skills-jobs.europa.eu>.
- Ministerul Educației din România (2019), *Curriculum pentru educație timpurie*. https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf.
- Olofsson, A.D., Fransson, G., & Lindberg, J.O. (2020), *A study of the use of digital technology and its conditions with a view to understanding what „adequate digital competence“ may mean in a national policy initiative*. *Educational Studies*, 46(6), 727–743. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1651694>.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017), *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*, Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>.
- Su, J., & Yang, W. (2023), *Digital competence in early childhood education: A systematic review*. *Education and Information Technologies*, 29(4), 1–49. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11972-6>.

- Teichert, L.A. (2018), *An examination of young children's digital literacy practices in the home before and during the transition to kindergarten* (Doctoral dissertation), University of British Columbia. <https://open.library.ubc.ca/collections/ubctheses/24/items/1.0372882>.
- Vandell, D.L., Burchinal, M., Vandergrift, N., Belsky, J., Steinberg, L., & NICHD Early Child Care Research Network (2010), *Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. *Child Development*, 81(3), 737–756. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022), *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens — With new examples of knowledge, skills and attitudes* (EUR 31006 EN), Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>.
- Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press.

Dezvoltarea profesională pentru competențe digitale în educația timpurie: tendințe, provocări și bune practici

Lect. univ. dr. Diana-Sînziana Duca
(Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava)

Introducere

Accelerarea transformărilor digitale din ultimele două decenii a schimbat fundamental modul în care copiii interacționează cu lumea din jurul lor. Tehnologia digitală nu mai este un element periferic, ci un cadru de viață și de învățare, prezent în familie, comunitate și instituțiile educaționale. Astfel, educația timpurie, care stă la baza dezvoltării copilului și sprijină primele lui competențe, are rolul de a integra tehnologia digitală într-un mod echilibrat, responsabil și util pentru procesul de învățare.

Organisme internaționale, precum Comisia Europeană și UNESCO, subliniază că alfabetizarea digitală trebuie să fie considerată o competență-cheie a secolului al XXI-lea, alături de scris, citit și calcul (European Commission, 2020; Redecker & Punie, 2017). În același timp, literatura de specialitate atrage atenția asupra faptului că simpla familiaritate cu tehnologia nu este suficientă pentru a garanta dezvoltarea unor competențe digitale autentice (Martín *et al.*, 2019). Este nevoie de o formare profesională solidă a cadrelor didactice, de politici educaționale coerente și de resurse adaptate specificului vârstei preșcolare.

Educația digitală timpurie nu se reduce la introducerea dispozitivelor în sala de clasă, ci presupune o regândire a modului în care tehnologia poate sprijini dezvoltarea cognitivă, socio-emoțională și civică a copilului. Astfel, cadrele didactice trebuie să devină mediatori ai interacțiunii copilului cu tehnologia, facilitând experiențe de învățare care îmbină jocul, creativitatea și explorarea cu utilizarea responsabilă a resurselor digitale (*Step by Step*, 2020; Clipa, 2023).

În același timp, provocările asociate digitalizării, precum inegalitățile de acces, expunerea excesivă la ecrane, riscurile etice și necesitatea protecției

datelor, impun o abordare prudentă și reflexivă. Pandemia COVID-19 a demonstrat cât de vulnerabile pot fi sistemele educaționale atunci când nu dispun de infrastructură digitală adecvată și de cadre didactice bine pregătite (Tomczyk & Fedeli, 2022).

Acest capitol își propune să analizeze tendințele, provocările și bunele practici în dezvoltarea profesională pentru competențe digitale în educația timpurie. Demersul pornește de la cadrele de politici europene și naționale, continuă cu analiza cercetărilor recente și a proiectelor inovatoare și se încheie cu propuneri de direcții viitoare și recomandări. Astfel se construiește o viziune unitară asupra alfabetizării digitale încă din primii ani, care îmbină folosirea noilor tehnologii cu responsabilitatea etică și cu o abordare educațională orientată spre nevoile copilului.

Tendințe globale și europene în dezvoltarea competențelor digitale

În ultimele două decenii, dezvoltarea competențelor digitale a devenit o prioritate strategică atât la nivel global, cât și în spațiul european, fiind asociată cu transformările profunde ale societății informaționale și cu cerințele pieței muncii. În contextul digitalizării accelerate, competențele digitale nu mai sunt considerate opționale, ci se află pe același plan cu abilitățile fundamentale de citire, scriere și calcul (Carretero *et al.*, 2017). Aceste transformări influențează direct sistemele de educație timpurie, unde cadrele didactice sunt chemate să integreze instrumente digitale în activități ludice și de învățare, pregătind copiii pentru un parcurs educațional ce presupune utilizarea responsabilă și creativă a tehnologiilor.

Un cadru de referință central pentru orientarea politicilor educaționale europene îl reprezintă *DigComp* și versiunea sa dedicată cadrelor didactice, *DigCompEdu*, care definesc competența digitală ca utilizarea încrezătoare, critică și responsabilă a tehnologiilor pentru învățare, muncă și participare socială (Redecker & Punie, 2017; Su & Yang, 2023). *DigCompEdu*, în particular, detaliază 22 de competențe organizate pe șase domenii, de la utilizarea resurselor digitale până la facilitarea competențelor elevilor, punând accent pe integrarea tehnologiei în moduri pedagogic relevante. Studiile recente arată că aceste cadre conceptuale au început să fie aplicate și în formarea inițială și continuă a educatorilor, însă gradul de implementare rămâne inegal între state (García-Vandewalle *et al.*, 2023).

În Europa, politicile educaționale promovează integrarea alfabetizării digitale în curriculum încă din educația timpurie, subliniind rolul acesteia în pregătirea copiilor pentru cetățenia digitală și pentru viitoarea integrare

322 profesională (European Commission, 2021). Cercetările confirmă însă existența unor decalaje semnificative între statele membre. De exemplu, studiile comparative au evidențiat că, în timp ce țări precum Estonia se situează pe primele locuri în privința infrastructurii digitale și a accesului la formare profesională, altele, inclusiv România, continuă să se confrunte cu niveluri scăzute ale competențelor digitale ale populației și cu lipsa de politici coerente pentru educația timpurie (Guran *et al.*, 2018; Leoste *et al.*, 2022).

Pe plan global, alfabetizarea digitală este abordată tot mai mult prin programe educaționale interdisciplinare. Abordările de tip STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics*) au câștigat popularitate, deoarece stimulează nu doar abilitățile tehnice, ci și creativitatea, gândirea critică și colaborarea. Studiul realizat în Estonia a arătat că programele de formare online, adaptate educatorilor din învățământul preșcolar, pot crește semnificativ competențele digitale și pedagogice, chiar și în perioade de timp relativ scurte (Leoste *et al.*, 2022). Această tendință indică trecerea de la o instruire punctuală, axată pe instrumente, la o dezvoltare profesională integrată, centrată pe scenarii pedagogice inovatoare.

O altă direcție de dezvoltare vizează integrarea poveștilor digitale și a activităților ludice în educația timpurie. Cercetările lui Maureen și colaboratorii (2020) au demonstrat că utilizarea poveștilor digitale în grădiniță contribuie atât la dezvoltarea literației tradiționale, cât și la cea digitală, sprijinind copiii să exploreze limbajul și imaginile într-un cadru creativ și interactiv. Această abordare confirmă tendința globală de a valorifica tehnologia nu ca substitut al activităților educaționale, ci ca resursă care amplifică experiențele de învățare.

În paralel, apar noi direcții care vizează pregătirea copiilor pentru interacțiunea cu inteligența artificială (*Artificial Intelligence* — AI). În mai multe țări membre OECD, AI este considerată o competență esențială pentru cetățenii viitorului, iar unele sisteme educaționale au introdus inițiative de familiarizare a copiilor de la vârste fragede cu tehnologiile emergente (Lim, 2023). Această tendință marchează o extindere a conceptului de alfabetizare digitală către ceea ce este denumit „alfabetizare algoritmică” sau „alfabetizare AI”, cu implicații directe asupra formării inițiale și continue a cadrelor didactice.

La nivel internațional, studiile comparative evidențiază diferențe semnificative în ceea ce privește atitudinile, cunoștințele și competențele digitale ale educatorilor. Cercetarea transnațională realizată de Madsen și colaboratorii (2023) în opt țări a arătat că, deși există o tendință generală de creștere a nivelului de pregătire digitală, diferențele între sisteme educaționale rămân evidente. Atitudinile cadrelor didactice față de

tehnologie, nivelul de resurse disponibile și politicile educaționale determină în mare măsură succesul programelor de dezvoltare profesională.

Prin urmare, tendințele globale și europene indică o dublă mișcare: pe de o parte, recunoașterea competențelor digitale ca dimensiune fundamentală a educației timpurii, pe de altă parte, diversificarea abordărilor pedagogice, de la povești digitale și activități ludice până la integrarea AI și a programelor STEAM. Aceste direcții configurează un peisaj educațional dinamic, unde rolul central revine formării cadrelor didactice capabile să valorifice tehnologiile în mod critic, creativ și responsabil.

Provocări în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din educația timpurie

În pofida recunoașterii competențelor digitale ca dimensiune esențială a educației contemporane, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din educația timpurie întâmpină o serie de provocări structurale și pedagogice. Acestea țin atât de formarea inițială a viitorilor educatori, cât și de oportunitățile de perfecționare continuă, de atitudinile față de tehnologie și de resursele disponibile în diverse contexte educaționale.

O primă provocare este reprezentată de percepțiile și atitudinile educatorilor față de integrarea tehnologiei. Chiar dacă generațiile actuale de cadre didactice și viitori educatori sunt adesea etichetate drept „nativi digitali”, cercetările arată că acest statut nu garantează competențe pedagogice digitale dezvoltate. Studiile recente indică faptul că atitudinile pozitive față de tehnologie nu se traduc automat în capacitatea de a o utiliza în mod eficient și pedagogic, mai ales în educația timpurie (Merjovaara *et al.*, 2024). În multe cazuri, educatorii manifestă rezerve cu privire la folosirea tehnologiei pentru copiii mici, temându-se că aceasta ar putea afecta dezvoltarea cognitivă, socială sau emoțională a acestora.

O a doua problemă majoră se referă la deficitul de formare inițială în ceea ce privește competențele digitale. Analizele realizate în Spania și alte țări europene arată că viitorii educatori își autoevaluează nivelul de competență digitală ca fiind insuficient, în special în ceea ce privește integrarea pedagogică a resurselor digitale și securitatea online (Martín *et al.*, 2019; García-Vandewalle *et al.*, 2023). Această lipsă de pregătire inițială adecvată generează un cerc vicios: cadrele didactice intră în sistem fără cunoștințele și abilitățile necesare, ceea ce face ca adaptarea la cerințele digitale ale școlii și societății să fie mai dificilă.

La aceasta se adaugă și incertitudinea legată de rolul tehnologiei în educația timpurie. Unele cadre didactice și chiar politici educaționale

324 tratează utilizarea tehnologiei la nivel preșcolar cu prudență excesivă, considerând-o uneori incompatibilă cu principiile pedagogiei centrate pe joc și explorare. Sistemele educaționale încă oscilează între două extreme. Pe de o parte, se remarcă tendința de a introduce tehnologia ca soluție universală pentru modernizarea educației, iar pe de altă parte, se nuanțează o abordare restrictivă, care limitează expunerea copiilor mici la instrumente digitale (Dardanou *et al.*, 2023).

Un alt obstacol important îl constituie inegalitățile digitale și lipsa de resurse. Accesul la infrastructură tehnologică și la formare continuă rămâne inegal, atât între țări, cât și în interiorul aceleiași sistem educațional. În contexte socio-economice vulnerabile, educatorii dispun de mai puține oportunități de perfecționare și de acces la echipamente, ceea ce accentuează decalajul digital dintre copii și perpetuează inechitățile sociale (García-Vandewalle *et al.*, 2023; Su & Yang, 2023). În România, de pildă, raportările arată că doar o mică parte a cadrelor didactice dețin competențe digitale de bază, ceea ce limitează aplicarea unor strategii pedagogice inovatoare (Guran *et al.*, 2018).

Nu în ultimul rând, experiența pandemiei COVID-19 a scos la iveală fragilitățile sistemului educațional în ceea ce privește pregătirea digitală. Tranziția bruscă spre educația online a accentuat lipsurile în formarea digitală a cadrelor didactice și a arătat nevoia urgentă de programe de dezvoltare profesională adaptate noilor realități (Pérez-Jorge *et al.*, 2020; Tomczyk & Fedeli, 2022). Educatorii au fost nevoiți să dobândească rapid abilități tehnice și pedagogice pentru a menține continuitatea procesului educațional, dar, în lipsa unor resurse și a unui sprijin instituțional constant, experiențele au fost extrem de inegale.

În ansamblu, provocările dezvoltării profesionale pentru competențe digitale în educația timpurie reflectă un echilibru precar între nevoile reale ale societății și nivelul actual de pregătire al cadrelor didactice. Ele relevă nu doar lipsa resurselor materiale și formale, ci și dificultăți conceptuale și pedagogice, legate de modul în care tehnologia este percepută și valorificată în contextul educației timpurii.

Bune practici în dezvoltarea competențelor digitale pentru educația timpurie

Bunele practici în dezvoltarea competențelor digitale pentru educația timpurie se conturează printr-un dialog constant între politicile educaționale, resursele pedagogice și inițiativele de inovare universitară și asociativă. În România, dar și la nivel european, se dezvoltă un cadru

coerent care vizează atât sprijinirea cadrelor didactice în procesul de formare, cât și oferirea unor experiențe educaționale de calitate copiilor încă din primii ani de școlarizare.

Un reper important este *Proiectul Ordinului-cadru privind competențele digitale ale elevilor* (Ministerul Educației și Cercetării, 2024a), care introduce standarde unitare pentru alfabetizarea digitală pe parcursul educației obligatorii. Documentul prevede dezvoltarea competențelor digitale de bază încă de la nivel preșcolar, punând accent pe siguranța în mediul online, pe utilizarea creativă a resurselor digitale și pe colaborarea prin instrumente tehnologice. Această abordare consolidează ideea că educația timpurie trebuie să pregătească elevii nu doar cognitiv și social, ci și pentru o societate digitală complexă. Complementar, strategia *SMART.Edu* (Ministerul Educației și Cercetării, 2021) propune o viziune de ansamblu pentru digitalizarea educației din România, cu accent pe infrastructură, resurse educaționale deschise și, mai ales, pe formarea cadrelor didactice. În educația timpurie, aplicarea acestei strategii presupune echilibru între valorificarea jocului ca metodă fundamentală de învățare și integrarea unor resurse digitale care să stimuleze creativitatea și colaborarea.

La nivel european, *Planul de acțiune pentru educația digitală 2021–2027* (European Commission, 2020) încurajează statele membre să dezvolte ecosisteme educaționale digitale incluzive și să introducă alfabetizarea digitală de la cele mai mici vârste. Planul subliniază rolul critic al cadrelor didactice, care trebuie sprijinite prin formare inițială și continuă, pentru a integra tehnologiile într-un mod pedagogic relevant.

Din punct de vedere al resurselor educaționale, ghidul *Instrumente digitale în învățământul preșcolar* elaborat de *Step by Step* (2020) constituie un exemplu concret de bună practică. El oferă cadrelor didactice recomandări pentru utilizarea echilibrată a tehnologiei în activități ludice, promovând dezvoltarea creativității și a colaborării între copii. Ghidul insistă asupra faptului că tehnologia trebuie să fie un sprijin pentru interacțiunea educativă, nu un substitut al jocului liber sau al relațiilor directe dintre educatori și copii.

La nivelul inițiativelor instituționale, proiectul *Sistem unitar pentru educație timpurie incluzivă și de calitate — SU-ETIC* reprezintă o bună practică recentă, derulată de Ministerul Educației în parteneriat cu Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava și alte instituții educaționale din România (Ministerul Educației și Cercetării, 2023; USV, 2023). Acest proiect urmărește dezvoltarea unui cadru unitar pentru educația timpurie, incluzând componente de digitalizare, acces echitabil la resurse și instruirea cadrelor didactice pentru integrarea tehnologiei în moduri incluzive și eficiente.

De asemenea, proiectul *Ped@USV*, finanțat din fonduri PNRR (Planul Național de Redresare și Reziliență) și implementat de Facultatea Psihologie și Științe ale Educației din cadrul Universității „Ștefan cel Mare” Suceava, oferă cursuri și resurse digitale gratuite pentru formarea inițială și continuă a 3 500 de cadre didactice (USV, 2024). Platforma construită în cadrul proiectului sprijină dezvoltarea competențelor digitale prin activități interactive și prin acces la resurse educaționale deschise, contribuind la pregătirea viitorilor educatori pentru provocările pedagogiei digitale.

Inițiative similare se regăsesc și în proiectele *Erasmus+* derulate la nivel european, unde universitățile și organizațiile partenere colaborează pentru a dezvolta resurse, platforme și curricule inovative. În cadrul acestor proiecte, accentul cade pe integrarea tehnologiei în activitățile ludice, pe sprijinirea incluziunii digitale și pe crearea unor comunități profesionale transnaționale, care facilitează schimbul de bune practici între educatori. Un astfel de proiect este *IDEATE — Inclusive Digital Education and Teacher Empowerment Academy*, coordonat de Universitatea „Ștefan cel Mare” Suceava, care reunește universități, autorități educaționale și experți din Germania, Grecia, Italia, România și Spania, având ca scop dezvoltarea unei Academii Europene pentru formarea cadrelor didactice în domeniul educației incluzive și digitale. Proiectul promovează o abordare integrată a incluziunii și digitalizării în formarea profesorilor, prin elaborarea unui curriculum comun, implementarea unor programe pilot de formare și crearea unei rețele durabile de formatori naționali. Prin combinarea cercetării aplicate cu inovația pedagogică, *IDEATE* contribuie la consolidarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și la dezvoltarea unui model european de educație bazat pe echitate, colaborare și transformare digitală sustenabilă (USV, 2025).

Un alt exemplu concret de bune practici este reprezentat de platforma *EduCred Digital* care oferă resurse educaționale deschise pentru educația timpurie, inclusiv materiale interactive și instrumente digitale adaptate specificului vârstei preșcolare (*EduCred*, n.d.).

În ansamblu, bunele practici în dezvoltarea competențelor digitale pentru educația timpurie reflectă un efort concertat între nivelul de politici publice, mediul universitar, organizațiile non-guvernamentale și parteneriatele internaționale. Ele arată că alfabetizarea digitală timpurie poate fi realizată printr-o abordare echilibrată, incluzivă și inovatoare, care să valorifice atât experiențele locale, cât și dialogul academic și pedagogic internațional.

Integrarea tehnologiei în educația timpurie reprezintă un proces multidimensional, care implică atât aspecte pedagogice, cât și etice, cu efecte directe asupra modului în care copiii se raportează la lumea digitală. Dacă, pe de o parte, tehnologia oferă oportunități de învățare inovatoare și stimulează dezvoltarea gândirii critice și a creativității, pe de altă parte, utilizarea sa necritică sau excesivă poate genera riscuri legate de intimitatea copiilor, echitatea în acces, protecția datelor și chiar de starea de bine emoțională.

Un exemplu elocvent îl constituie documentarea pedagogică prin resurse digitale, utilizată în numeroase instituții preșcolare pentru a surprinde și analiza experiențele de învățare ale copiilor. Deși are un potențial formativ considerabil, această practică ridică probleme etice privind drepturile copilului la intimitate și la participare activă. Lindgren (2012) subliniază faptul că, adesea, copiii sunt documentați fără a li se solicita acordul, iar reprezentările lor vizuale reflectă mai degrabă perspectiva adulților decât vocea autentică a celor mici. Pentru a diminua aceste asimetrii, este esențial ca educatorii să implice copiii în procesul de documentare, transformând-o într-o activitate participativă, respectuoasă și autentică.

Dimensiunea etică este strâns legată și de formarea cadrelor didactice. În pofida faptului că majoritatea programelor de pregătire a profesorilor includ cursuri de competențe digitale, doar o parte dintre acestea integrează explicit dimensiunea etică a utilizării tehnologiei. Un studiu realizat în universități spaniole a arătat că doar 26% dintre planurile de învățământ pentru educația timpurie și primară abordează și aspectele etice ale competențelor digitale (Novella-García & Cloquell-Lozano, 2021). Această lipsă de formare sistematică sporește riscul ca educatorii să devină competenți tehnic, dar nepregătiți să gestioneze probleme precum *cyberbullying*, siguranța datelor sau protecția timpului de ecran. În acest context, cadrele de referință europene, precum *DigCompEdu* (Redecker & Punie, 2017), recomandă includerea eticii digitale ca dimensiune transversală a pregătirii profesorilor.

Un domeniu emergent cu implicații profunde este integrarea inteligenței artificiale (*Artificial Intelligence*, AI) în educația timpurie. Studiile recente au arătat că activitățile ghidate de AI — de exemplu, jocuri educaționale cu roboți sau aplicații adaptive — pot susține dezvoltarea gândirii computaționale, a autoreglării și chiar a competențelor socio-emoționale (Su *et al.*, 2024). Totuși, utilizarea AI ridică dileme etice privind protecția datelor personale, transparența algoritmilor și potențialele inegalități educaționale pe care le-ar putea accentua (Ozturk, 2025). Din acest motiv, cadrele didactice trebuie să

328 joace un rol activ, asigurând că AI este folosită într-un mod care respectă principiile incluziunii, siguranței și stării de bine a copiilor.

La fel de importantă este adoptarea unei pedagogii reflexive și centrate pe copil, care presupune ca educatorii să reflecteze continuu asupra propriilor practici și să pună copilul în centrul procesului de învățare. Modelele educaționale inspirate din *Reggio Emilia* insistă asupra rolului reflecției și al participării copilului ca agent activ în propria învățare (Rinaldi, 2004). În acest cadru, tehnologia nu este văzută ca un scop în sine, ci ca un instrument care amplifică experiențele de explorare și autonomie. Cercetările confirmă că profesorii care adoptă o pedagogie reflexivă folosesc tehnologia într-un mod mai critic și mai creativ, încurajând copiii să construiască sens și să dezvolte responsabilitate digitală (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2020).

În concluzie, dimensiunile etice și pedagogice ale utilizării tehnologiei în educația timpurie se conturează ca un ansamblu interdependent. Ele includ responsabilitatea pentru protecția și participarea copilului, pregătirea cadrelor didactice, valorificarea potențialului AI în contexte sigure, promovarea unei pedagogii reflexive și integrarea principiilor de cetățenie digitală și sustenabilitate. Numai printr-o astfel de abordare integrată tehnologia poate contribui la o educație timpurie echilibrată, incluzivă și orientată către binele comun.

Direcții viitoare și recomandări

Pe măsură ce digitalizarea devine o dimensiune constitutivă a educației, direcțiile de dezvoltare a competențelor digitale în educația timpurie trebuie să fie orientate atât către pregătirea cadrelor didactice, cât și către elaborarea unor politici coerente și sustenabile. Literatura și politicile educaționale arată că viitorul educației digitale depinde de o viziune integrată, care să îmbine inovația tehnologică cu principii etice, pedagogice și civice.

O primă direcție o reprezintă consolidarea programelor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice. Studiile confirmă că educatorii dispun adesea de competențe tehnice de bază, dar au dificultăți în integrarea pedagogică și etică a tehnologiei (Novella-García & Cloquell-Lozano, 2021; Tondeur *et al.*, 2020). În acest sens, recomandarea este ca formarea să fie ancorată în cadre precum *DigCompEdu* (Redecker & Punie, 2017), care pun accent pe gândirea critică, siguranță și responsabilitate. Programele trebuie să ofere nu doar instruire tehnologică, ci și oportunități pentru reflecție pedagogică, colaborare și schimb de bune practici.

O a doua direcție privește integrarea responsabilă a inteligenței artificiale (AI) în educația timpurie. AI poate sprijini dezvoltarea gândirii

compuționale, autoreglării și cooperării prin activități ludice (Su *et al.*, 2024), însă ridică dileme legate de protecția datelor și bias algoritmic (Ozturk, 2025). Prin urmare, recomandarea este ca introducerea AI să se facă gradual, cu ghiduri pedagogice clare, transparență în utilizarea datelor și implicarea părinților și cadrelor didactice în procesul decizional.

Un alt aspect esențial îl constituie crearea de politici publice și curriculare coerente, care să integreze educația digitală încă din primii ani. Documente precum *SMART.Edu* (Ministerul Educației și Cercetării, 2021) și *Proiectul Ordinului-cadru privind competențele digitale* (Ministerul Educației și Cercetării, 2024a) reprezintă pași importanți, dar necesită implementare concretă prin resurse, infrastructură și monitorizare. De asemenea, Planul european pentru educația digitală 2021–2027 (European Commission, 2020) subliniază rolul cooperării internaționale și al incluziunii, ceea ce sugerează că România trebuie să continue alinierea la standardele europene, reducând în același timp decalajele interne dintre mediul urban și rural.

O a patra direcție se referă la pedagogia reflexivă și centrată pe copil. Modele precum cel al *Reggio Emilia* (Rinaldi, 2004) și cercetările recente (Clipa, 2023; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2020) arată că tehnologia este cel mai eficient utilizată atunci când sprijină autonomia copilului, explorarea activă și creativitatea. În acest sens, recomandarea este ca formarea cadrelor didactice și ghidurile curriculare să promoveze o utilizare a tehnologiei care să stimuleze participarea copiilor, nu doar consumul pasiv de conținut.

De asemenea, este necesară construirea unor comunități de practică și a unor rețele de sprijin pentru cadrele didactice. Proiecte precum *SU-ETIC*, *Ped@USV*, *IDEATE* arată că parteneriatele dintre universități, ministere și organizații non-guvernamentale pot crea contexte fertile pentru schimbul de experiență și pentru dezvoltarea de resurse adaptate educației timpurii. Extinderea acestor modele la nivel național și conectarea lor la rețele internaționale reprezintă o oportunitate majoră pentru modernizarea educației digitale.

Direcțiile viitoare trebuie să acorde atenție dimensiunii civice și sustenabile a alfabetizării digitale. Strategia Națională privind educația pentru mediu și schimbări climatice (Ministerul Educației și Cercetării, 2024b) subliniază că tehnologia poate fi un instrument de responsabilizare socială. Integrarea acestei dimensiuni în educația timpurie poate contribui la formarea unei generații de cetățeni capabili să folosească tehnologia nu doar pentru dezvoltare personală, ci și pentru binele comun. Prin urmare, recomandările majore vizează: dezvoltarea formării continue, introducerea responsabilă a AI, alinierea curriculei la cadrele europene, promovarea

330 pedagogiei reflexive și a incluziunii, consolidarea comunităților de practică și integrarea dimensiunii civice și sustenabile în educația digitală. Aceste direcții configurează un cadru strategic prin care educația timpurie poate răspunde provocărilor erei digitale, păstrând în același timp accentul pe echitate, etică și bunăstarea copilului.

Concluzii

Transformările accelerate ale societății digitale au generat schimbări profunde în educație, iar etapa timpurie, ca fundament al dezvoltării copilului, nu poate rămâne în afara acestui proces. Competențele digitale nu mai reprezintă un element opțional, ci devin parte integrantă a alfabetizării de bază, alături de scris, citit și calcul. Prin urmare, formarea cadrelor didactice, adaptarea curriculei și elaborarea unor politici educaționale coerente constituie condiții esențiale pentru ca educația timpurie să răspundă provocărilor erei digitale.

Analiza literaturii și a documentelor de politici educaționale relevă faptul că există un decalaj semnificativ între utilizarea tehnologiei la nivel individual și integrarea pedagogică și etică a acesteia în educația timpurie. Deși cadrele didactice manifestă atitudini pozitive față de tehnologie, competențele lor pedagogice digitale rămân insuficient dezvoltate, ceea ce impune necesitatea unor programe de formare inițială și continuă ancorate în cadre precum *DigCompEdu*. Totodată, cercetările arată că dimensiunea etică este adesea neglijată, ceea ce poate conduce la riscuri precum expunerea excesivă la ecrane, încălcarea intimității copiilor sau lipsa de discernământ critic în utilizarea resurselor digitale.

Bunele practici identificate la nivel național și internațional demonstrează că integrarea responsabilă a tehnologiei este posibilă atunci când aceasta sprijină activitatea ludică, stimulează creativitatea și promovează incluziunea. Exemplele din Estonia, România sau alte state europene arată că proiectele de formare online, resursele educaționale deschise și inițiativele de cooperare academică pot contribui semnificativ la dezvoltarea competențelor digitale în educația timpurie.

Un domeniu emergent, cu implicații etice și pedagogice majore, este cel al inteligenței artificiale. AI poate deveni un instrument valoros pentru dezvoltarea gândirii computaționale și a autoreglării copiilor, dar numai dacă este implementată transparent și adaptată la nevoile vârstei. În lipsa unei reglementări și a unei supervizări pedagogice atente, AI riscă să amplifice inegalitățile și să ridice probleme legate de securitatea datelor și bias algoritmic.

Concluzia generală este că educația timpurie digitală trebuie să fie guvernată de echilibru și responsabilitate. Tehnologia nu trebuie să înlocuiască experiențele concrete și relațiile interumane, ci să le completeze, sprijinind dezvoltarea holistică a copilului. Formarea cadrelor didactice, elaborarea unor politici educaționale clare și participarea activă a părinților sunt factori decisivi în acest proces.

Astfel, dezvoltarea profesională pentru competențe digitale în educația timpurie nu reprezintă doar o adaptare la schimbările tehnologice, ci și o investiție în viitorul unei societăți echitabile, incluzive și orientate spre binele comun. Numai printr-o abordare integrată, reflexivă și etică, tehnologia va putea contribui la formarea unei generații de cetățeni capabili să utilizeze mediul digital în mod creativ, critic și responsabil.

Bibliografie

- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017), *DigComp 2.1 — The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/38842>
- Clipa, O. (coord.) (2023), *Educația timpurie (ebook): Resurse pentru dezvoltarea practicienilor*, Trei.
- Dardanou, M., Hatzigianni, M., Kewalramani, S., & Palaiologou, I. (2023), *Professional development for digital competencies in early childhood education and care: A systematic review*, OECD Education Working Papers No. 295, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a7c0a464-en>
- EduCred (n.d.), *Educație timpurie — Resurse digitale*. <https://digital.educred.ro/educatie-timpurie>
- Ertmer, P.A., & Ottenbreit-Leftwich, A.T. (2010), *Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect*. *Journal of research on Technology in Education*, 42(3), 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- European Commission (2020), *Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age*, Publications Office of the European Union. <https://education.ec.europa.eu/ro/focus-topics/digital-education/plan>
- European Commission (2021), *2030 Digital Compass: The European way for the digital decade*, Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52021DC0118>
- García-Vandewalle, J.M., García-Carmona, M., Trujillo Torres, J.M., & Moya Fernández, P. (2023), *Analysis of digital competence of educators (DigCompEdu) in teacher trainees: The context of Melilla, Spain*. *Technology, Knowledge and Learning*, 28(2), 585–612. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09546-x>
- Guran, A.-M., Cojocar, G.-S., & Moldovan, A. (2018), *Initiative to support basic digital skills development of Romanian preschool children*. In *Proceedings of the 20th International Conference on Human-Computer Interaction*, pp. 147–153, ACM. <https://rochi.utcluj.ro/articole/6/RoCHI2018-Guran.pdf>

- 332 Leoste, J., Lavicza, Z., Fenyvesi, K., Tuul, M., & Öun, T. (2022), *Enhancing digital skills of early childhood teachers through online science, technology, engineering, art, math training programs in Estonia*. *Frontiers in Education*, 7, 894142. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.894142>
- Lim, E.M. (2023), *The effects of pre-service early childhood teachers' digital literacy and self-efficacy on their perception of AI education for young children*. *Education and Information Technologies*, 28, 12969–12995. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11724-6>
- Lindgren, A.-L. (2012), *Ethical issues in pedagogical documentation: Representations of children through digital technology*. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 327–340. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0074-x>
- Madsen, S.S., O'Connor, J., Janeš, A., Klančar, A., Brito, R., Demeshkant, N., Konca, A.S., Krasin, S., Saure, H.I., Gjesdal, B., Ludgate, S., Jwaifell, M., Almuhtadi, R., & Thorvaldsen, S. (2023), *International perspectives on the dynamics of pre-service early childhood teachers' digital competences*. *Education Sciences*, 13(7), 633. <https://doi.org/10.3390/educsci13070633>
- Martín, S.C., Cabezas González, M., & García-Peñalvo, F.J. (2019), *Digital competence of early childhood education teachers: Attitude, knowledge and use of ICT*. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 210–233. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681393>
- Maureen, I.Y., van der Meij, H., & de Jong, T. (2020), *Enhancing storytelling activities to support early (digital) literacy development in early childhood education*. *International Journal of Early Childhood*, 52(1), 55–76. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00263-7>
- Merjoavaara, O., Eklund, K., Nousiainen, T., Karjalainen, S., Koivula, M., Mykkänen, A., & Hämäläinen, R. (2024), *Early childhood pre-service teachers' attitudes towards digital technologies and their relation to digital competence*. *Education and Information Technologies*, 29, 14647–14662. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12237-y>
- Ministerul Educației și Cercetării (2021), *STRATEGIA PRIVIND DIGITALIZAREA EDUCAȚIEI DIN ROMÂNIA. SMART.Edu — Document de consultare publică*, București. <https://www.edu.ro/sites/default/files/SMART.Edu%20-%20document%20consultare.pdf>
- Ministerul Educației și Cercetării (2023), *Lansarea proiectului Sistem unitar pentru educație timpurie incluzivă și de calitate (SU-ETIC)*. https://www.edu.ro/lansare_proiect_SU-ETIC
- Ministerul Educației și Cercetării (2024a), *Proiect ordin-cadru privind competențele digitale ale elevilor*, București. https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2024/Anexa_OM_6466_2024.pdf
- Ministerul Educației și Cercetării (2024b), *Strategia Națională privind educația pentru mediu și schimbări climatice 2023–2030*, București. https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Strategii/SNEMSC_2023_2030.pdf
- Novella-García, C., & Cloquell-Lozano, A. (2021), *The ethical dimension of digital competence in teacher training*. *Education and Information Technologies*, 26(3), 3529–3541. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10436-z>
- Ozturk, E. (2025), *Artificial intelligence in early childhood STEM education: A review of pedagogical paradigms, ethical issues, and socio-political implications*. *Journal*

- of *Education in Science, Environment and Health*, 11(2), 108–125. <https://doi.org/10.55549/jeseh.800>
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M.C., Gutiérrez-Barroso, J., & Castro-León, F. (2020), *Training in digital skills in early childhood education teachers: The case of the University of La Laguna*. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14(20), 34–47. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i20.17339>
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017), *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>
- Rinaldi, C. (2006), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203317730>
- Step by Step Center for Education and Professional Development (2020), *Instrumente digitale în învățământul preșcolar — Ghid pentru cadre didactice*, București. https://www.stepbystep.ro/wp-content/uploads/2020/05/Instrumente-digitale-in-invatamantul-prescolar_pentru-cadre-didactice.pdf
- Su, J., & Yang, W. (2023), *Digital competence in early childhood education: A systematic review*, *Education and Information Technologies*, 29(5), 4885–4933. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11972-6>
- Su, J., Yang, W., Yim, I.H.Y., Li, H., & Hu, X. (2024), *Early artificial intelligence education: Effects of cooperative play and direct instruction on kindergarteners' computational thinking, sequencing, self-regulation and theory of mind skills*. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(6), 2917–2925. <https://doi.org/10.1111/jcal.13040>
- Tomczyk, Ł., & Fedeli, L. (eds.) (2022), *Digital literacy for teachers*, Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-1738-7>
- Tondeur, J., Scherer, R., Baran, E., Siddiq, F., Valtonen, T., & Sointu, E. (2020), *Teacher educators as gatekeepers: Preparing the next generation of teachers for technology integration in education*. *British Journal of Educational Technology*, 51(3), 731–748. <https://doi.org/10.1111/bjet.12748>
- Universitatea „Ștefan cel Mare” Suceava (2023), *Deschiderea oficială a proiectului SU-ETIC*. <https://usv.ro/deschiderea-oficiala-a-proiectului-sistem-unitar-pentru-educatie-timpurie-incluziva-si-de-calitate-su-etic/>
- Universitatea „Ștefan cel Mare” Suceava (2024), *Ped@USV — Platformă educațională pentru dezvoltarea competențelor digitale*. <https://ped.usv.ro/>
- Universitatea „Ștefan cel Mare” Suceava (2025), *IDEATE Teacher Academies*, FSED USV. <https://fsed.usv.ro/ideate-teacher-academies/>

Competențe digitale, agenție personală și responsabilitate etică în integrarea inteligenței artificiale în procesul didactic din educația timpurie

Prof. univ. dr. Dana Rad, conf. univ. dr. Anca Egerău, asist. univ. Gavril Rad*
(Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad)

Rezumat

Transformările digitale accelerate readuc în prim-plan rolul inteligenței artificiale (AI) în educația timpurie, unde aceasta poate sprijini personalizarea experiențelor de învățare, dezvoltarea creativității și inovarea proiectării pedagogice. În acest context, devine esențială înțelegerea relației dintre competențele digitale ale cadrelor didactice și modul în care acestea își exercită agenția personală în raport cu tehnologia — fie printr-o percepție pozitivă a controlului și autonomiei, fie printr-o atitudine de rezistență sau pasivitate. Analiza teoretică și practică pune în evidență cinci dimensiuni fundamentale ale competenței digitale: proficiența tehnologică, evaluarea critică, comunicarea digitală, aplicarea creativă și competența etică. Fiecare dintre aceste dimensiuni contribuie la profilul educatorului capabil să utilizeze AI într-un mod reflexiv, echilibrat și responsabil. Modelul propus sugerează că proficiența tehnologică funcționează ca un nucleu al integrării eficiente, în timp ce agenția pozitivă amplifică potențialul de inovare, iar agenția negativă limitează adoptarea și reduce coerența atitudinală. Contribuția principală constă în formularea unui cadru integrat pentru înțelegerea interacțiunii dintre agentivitate, competență digitală și responsabilitate etică, cu implicații directe pentru programele de formare profesională și pentru strategiile educaționale care vizează integrarea sustenabilă a AI în educația timpurie.

Cuvinte-cheie: inteligență artificială, competențe digitale, agenție personală, educație timpurie, integrare etică

* Autori corespondenți: anca_petroi@yahoo.com, radgavrilrad@gmail.com.

Transformările digitale accelerate din ultimele decenii au remodelat în profunzime domeniul educației, iar acest proces se reflectă tot mai evident și în segmentul educației timpurii. Proliferarea tehnologiilor inteligente și accesul sporit la resurse digitale au modificat atât rolul profesorului, cât și modalitățile prin care copiii mici interacționează cu mediul educațional. În acest context, apariția și dezvoltarea inteligenței artificiale (AI) reprezintă o etapă de cotitură, oferind noi oportunități de personalizare a experiențelor de învățare, de stimulare a creativității copiilor și de sprijin pentru cadrele didactice în proiectarea și evaluarea activităților pedagogice (Aithal & Aithal, 2023; Chen, Pan & Jiang, 2024).

Inteligența artificială promite să susțină cadrele didactice în activități de diferențiere a instruirii, adaptând conținuturile la ritmul, stilul și nivelul de dezvoltare al fiecărui copil. De exemplu, aplicațiile educaționale bazate pe AI pot analiza progresul elevilor și pot genera recomandări personalizate, ceea ce sprijină o abordare incluzivă și centrată pe copil (Al-Abdullatif, 2024; Adarkwah *et al.*, 2023). Mai mult, AI poate fi utilizată pentru a încuraja explorarea creativă, prin generarea de povești, imagini sau activități interactive care să stimuleze imaginația și curiozitatea copiilor (Aparicio-Izurieta, 2024).

Totuși, odată cu aceste oportunități apar și provocările. Integrarea AI ridică întrebări etice legate de protecția datelor, transparența algoritmilor și riscul de uniformizare a experiențelor educaționale (Borondo, Pascual, Pascual & Milon, 2024). De asemenea, utilizarea excesivă sau necritică a tehnologiei poate conduce la diminuarea interacțiunilor umane esențiale pentru dezvoltarea socio-emoțională a copiilor. Literatura atrage atenția asupra faptului că profesorii nu trebuie să fie doar utilizatori ai tehnologiei, ci mediatori atenți care filtrează resursele digitale și le integrează într-un mod reflexiv și echilibrat (Brown *et al.*, 2024).

În educația timpurie, problema nu se reduce la simpla utilizare a unor instrumente digitale, ci presupune un echilibru delicat între inovație și protejarea bunăstării copiilor. Vârsta preșcolară este marcată de o vulnerabilitate crescută față de influențele externe, ceea ce reclamă o atenție sporită din partea educatorilor în ceea ce privește expunerea la tehnologie (Balaș & Rad, 2025). Studiile din psihologia educației subliniază că autoeficacitatea și resursele socio-emoționale ale cadrelor didactice sunt factori protectivi împotriva stresului și a presiunilor legate de adoptarea tehnologiilor noi (Chiș *et al.*, 2024; Bandura, 1997).

În această perspectivă, rolul profesorului nu mai este doar acela de a transmite conținuturi, ci de a acționa ca agent activ, capabil să evalueze critic oportunitățile și riscurile asociate cu AI. Conceptul de agenție digitală devine esențial în înțelegerea acestui proces: el se referă la capacitatea educatorilor de a-și percepe propriile decizii tehnologice ca fiind autonome și responsabile (Ågerfalk, 2020; Davis, 2023). Agenția poate fi pozitivă, atunci când profesorii simt că au control și că pot integra AI în mod creativ și etic, sau negativă, atunci când tehnologia este percepută ca o constrângere, o presiune instituțională sau o sursă de anxietate (Christensen *et al.*, 2019; De Vignemont & Fourneret, 2004).

Modelele clasice de adoptare a tehnologiei, precum *Technology Acceptance Model* (TAM), au arătat că percepția utilității și a ușurinței de utilizare sunt factori-cheie pentru acceptarea tehnologiilor educaționale (Alhwaiti, 2023). Totuși, aceste modele explică doar parțial dinamica educației timpurii, unde dimensiunea psihologică și relațională a profesorului joacă un rol major. *Self-Determination Theory* (Deci & Ryan, 2000) evidențiază importanța nevoilor de autonomie, competență și relaționare pentru menținerea motivației intrinseci. În cazul profesorilor, integrarea AI devine sustenabilă atunci când aceștia se simt autonomi în luarea deciziilor, competenți în utilizarea resurselor și conectați cu colegii și copiii în procesul de învățare.

De asemenea, *Social Cognitive Theory* (Bandura, 1986) accentuează rolul autoeficacității: profesorii care cred în capacitatea lor de a utiliza eficient AI sunt mai predispuși să o folosească într-un mod adaptativ și responsabil. În același timp, nivelul perceput de control asupra propriei activități educaționale influențează atitudinea față de AI. Profesorii cu un sentiment puternic al agenției personale tind să vadă tehnologia ca pe un sprijin pentru creativitate și inovație, în timp ce profesorii cu o agenție negativă se pot simți împovărați și reticenți în fața schimbării (Adarkwah *et al.*, 2023; Borondo *et al.*, 2024).

Prin urmare, integrarea AI în educația timpurie reclamă o reflecție atentă și responsabilă. Nu este suficient ca profesorii să dețină competențe tehnice; este la fel de important să își dezvolte o atitudine reflexivă, orientată spre echilibru între inovație, etică și bunăstarea copilului. Această abordare transformă educatorul într-un actor central al procesului de digitalizare, capabil să mențină dimensiunea umană și relațională în centrul practicilor pedagogice.

Cadrele teoretice utilizate pentru a explica integrarea noilor tehnologii în educație oferă un fundament solid pentru înțelegerea provocărilor și oportunităților pe care AI le aduce și în educația timpurie. În mod tradițional, adoptarea tehnologiilor educaționale a fost analizată prin *Technology Acceptance Model* (TAM), care susține că intenția de utilizare a unui instrument digital este determinată de două dimensiuni centrale: percepția utilității și percepția ușurinței în utilizare. Cercetările recente confirmă relevanța acestor variabile în contextul AI, demonstrând că profesorii tind să accepte instrumentele bazate pe inteligență artificială atunci când consideră că acestea sunt eficiente și nu solicită un efort disproporționat de învățare sau adaptare (Alhwaiti, 2023; Al-Abdullatif, 2024). Totuși, literatura subliniază că TAM, deși explicativ la nivel descriptiv, nu surprinde suficient factorii psihologici și contextuali mai profunzi, precum autonomia personală sau sentimentul de control asupra procesului pedagogic, aspecte esențiale pentru cadrele didactice din educația timpurie (Adarkwah *et al.*, 2023).

Această limitare a determinat extinderea discuției către modele psihologice cu o fundamentare mai complexă. *Self-Determination Theory* (SDT) pune accent pe nevoile psihologice fundamentale de autonomie, competență și relaționare, care, odată satisfăcute, susțin motivația intrinsecă și deschiderea față de inovație (Deci & Ryan, 2000). În cazul profesorilor, integrarea AI devine mai probabilă atunci când aceștia percep că pot decide modul în care folosesc tehnologia, se simt competenți să o aplice și reușesc să o coreleze cu relațiile educaționale autentice. Această perspectivă este deosebit de relevantă pentru educația timpurie, unde accentul se pune pe menținerea interacțiunii umane și a relațiilor de atașament, iar utilizarea AI trebuie să fie percepută ca o completare, nu ca o substituție a acestor dimensiuni.

Un alt cadru de referință major este *Social Cognitive Theory*, care accentuează rolul învățării prin observare și al autoeficacității în modelarea comportamentului (Bandura, 1986). Din această perspectivă, deciziile profesorilor privind utilizarea AI depind de convingerea că dețin abilitățile necesare pentru a integra tehnologia în mod eficient și etic (Bandura, 1997). Profesorii care se percep ca fiind digital competenți sunt mai predispuși să adopte AI și să o adapteze la particularitățile copiilor mici, în timp ce niveluri reduse de autoeficacitate pot genera rezistență, anxietate sau o utilizare superficială. În plus, studiile recente arată că atitudinile profesorilor față de AI sunt influențate nu doar de competențele proprii, ci și de sprijinul instituțional și de climatul organizațional, ceea ce confirmă ideea

338 că procesul de integrare are o dimensiune socială și colectivă (Adarkwah *et al.*, 2023; Aparicio-Izurieta, 2024).

În paralel cu aceste modele, literatura actuală aduce în prim-plan conceptul de agenție digitală, definit ca percepția indivizilor de a fi actori activi în interacțiunea cu tehnologiile digitale, capabili să își exercite controlul și să ia decizii autonome (Ågerfalk, 2020; Davis, 2023). Această perspectivă completează teoriile clasice, deoarece explică de ce doi profesori cu un nivel similar de competență tehnologică pot avea atitudini foarte diferite față de utilizarea AI. Agenția poate fi pozitivă, atunci când profesorii se simt în control și capabili să ia decizii responsabile, sau negativă, atunci când tehnologia este percepută ca o constrângere externă, ca o presiune instituțională sau ca o sursă de pierdere a autonomiei (Christensen *et al.*, 2019; De Vignemont & Fournier, 2004). Cercetările privind modul în care emoțiile și experiențele cognitive influențează sentimentul de agenție arată că frica sau presiunea externă reduc percepția controlului personal și, implicit, deschiderea față de tehnologii noi (Christensen *et al.*, 2019).

Aplicată în educația timpurie, această distincție devine crucială. Profesorii cu agenție pozitivă sunt mai predispuși să integreze AI ca instrument de sprijin pentru joc, explorare și stimularea curiozității copiilor, folosind tehnologia ca mediu pentru dezvoltarea creativității și a abilităților socio-emoționale. În schimb, profesorii care experimentează o agenție negativă tind să manifeste rezistență, pasivitate sau să recurgă la o utilizare limitată și formală a AI, ceea ce poate reduce potențialul pedagogic al acestor instrumente. În plus, agenția negativă poate duce la izolarea cadrelor didactice în raport cu inovația digitală, accentuând sentimentul de presiune și diminuând coerența strategiilor educaționale.

Prin urmare, integrarea AI în educația timpurie nu poate fi redusă la o simplă problemă de competență tehnică, ci implică un proces mai amplu de echilibrare a dimensiunilor cognitive și psihologice. Modelele teoretice discutate evidențiază interdependența dintre percepția utilității și ușurinței de utilizare (*TAM*), satisfacerea nevoilor fundamentale de autonomie și competență (*SDT*), autoeficacitatea și rolul învățării sociale (*SCT*) și modul în care profesorii își percep agenția digitală. În ansamblu, aceste cadre oferă o grilă interpretativă prin care se explică diversitatea atitudinilor cadrelor didactice și arată de ce doi profesori cu același nivel de pregătire tehnologică pot reacționa diferit la introducerea AI în educația timpurie (Adarkwah *et al.*, 2023; Aparicio-Izurieta, 2024).

Alfabetizarea în inteligență artificială, înțeleasă ca set integrat de cunoștințe, abilități și atitudini, nu este un concept static, ci unul în continuă redefinire, modelat de ritmul accelerat al inovațiilor și de schimbările de paradigmă din educație. În literatura actuală se observă o convergență între viziuni care tratează *AI literacy* ca o competență tehnică și cognitivă și cele care o consideră o dispoziție etică și reflexivă, apropiată de noțiunea de „profesionalism digital” (Lérias, Guerra & Ferreira, 2024; Ma, Crosthwaite, Sun & Zou, 2024).

O primă dimensiune fundamentală o constituie competențele tehnice. Acestea includ nu doar cunoașterea bazelor tehnologiei — modul de funcționare al rețelelor neuronale, antrenarea modelelor sau limitele *dataset*-urilor —, ci și abilități aplicate, precum configurarea corectă a interfețelor și recunoașterea erorilor de tip bias sau halucinații (Lee & Park, 2024; Lintner, 2024). În educația timpurie, această componentă tehnică trebuie calibrată la nivelul profesorului: nu este nevoie de competențe de programare, dar este esențială abilitatea de a traduce rezultatele tehnologice în experiențe semnificative pentru copii. Studiile arată însă că nivelul real de cunoaștere este adesea fragmentat și inegal între cadrele didactice, ceea ce justifică programe de formare etapizate și contextualizate (Estrada-Araoz *et al.*, 2024; Gaber *et al.*, 2023).

O a doua dimensiune centrală este gândirea critică. Într-o epocă dominată de „entuziasmul automatizării”, este vital ca profesorii să dezvolte capacitatea de a evalua epistemologic ceea ce AI produce, să verifice sursele și să identifice nu doar erorile factuale, ci și distorsiunile culturale implicite (Elragal & Klischewski, 2017; Lund, Agbaji & Teel, 2023). În educația timpurie, profesorul rămâne filtrul primar între copil și tehnologie, responsabil pentru a explica de ce un răspuns poate fi incomplet, de ce o imagine poate reflecta stereotipuri și de ce activitățile non-digitale rămân indispensabile. Astfel, gândirea critică nu este doar un exercițiu de validare a informației, ci și o pedagogie a discernământului.

O a treia dimensiune este comunicarea și interacțiunea cu AI, ceea ce literatura recentă numește *prompt literacy* (Lee & Park, 2024; Ma *et al.*, 2024). Interacțiunea cu sisteme generative este o negociere de sens, în care claritatea instrucțiunilor și capacitatea de ajustare a cerințelor determină calitatea rezultatului. Studii asupra percepțiilor elevilor în raport cu profesorii-asistenți AI arată că modul în care cadrul didactic formulează și „traduce” interacțiunea cu sistemul influențează percepțiile elevilor despre legitimitatea și utilitatea acestuia (Kim, Merrill, Xu & Sellnow, 2020).

340 În educația timpurie, această competență se traduce în medierea limbajului tehnologic pentru copii, transformând comenzile abstracte în activități ludice și comprehensibile.

A patra dimensiune, aplicarea creativă, se referă la integrarea AI în activități exploratorii și interdisciplinare (Ma *et al.*, 2024; Lee & Park, 2024). În grădinițe și clasele primare, AI poate deveni partener de povestire, generator de idei pentru jocuri sau suport pentru proiecte tematice. Însă valoarea reală nu rezidă în produsul digital, ci în procesul pedagogic prin care profesorul transformă materialele generate în conversație, joc și reflecție. Astfel, alfabetizarea creativă nu înseamnă substituirea activităților tradiționale, ci augmentarea lor prin resurse tehnologice.

În fine, competențele etice sunt elementul de coeziune al *AI literacy*. Ele includ protecția datelor, respectarea vieții private, evitarea stereotipurilor și conștientizarea impactului emoțional și social al AI (Lintner, 2024; Lund, Agbaji & Teel, 2023). În educația timpurie, dimensiunea etică se manifestă în decizii aparent simple: explicarea diferenței dintre o imagine creată de copil și una generată de calculator, utilizarea prudentă a fotografiilor copiilor sau evitarea unor scenarii de joc care pot transmite mesaje culturale distorsionate. Profesorul devine astfel gardian al integrității relației pedagogice într-un context digitalizat.

Literatura sugerează că adoptarea AI în educație nu depinde doar de competențele individuale, ci și de determinante contextuale: utilitatea percepută, încrederea, claritatea obiectivelor și sprijinul instituțional (Du & Gao, 2022; Khlaif *et al.*, 2024). În lipsa unor protocoale clare, se poate ajunge la ambiguități privind rolurile profesorului și ale tehnologiei, similar situațiilor din domeniul medical unde colaborarea om-AI necesită reguli explicite („cine decide ce”) (Dusadeerungsikul & Nof, 2024). Din perspectivă curriculară, succesul *AI literacy* depinde de alinierea resurselor la nevoile reale ale profesorilor și elevilor, pentru a evita riscul ca tehnologia să fie percepută ca un exercițiu formal fără relevanță pedagogică (Mara *et al.*, 2024).

Un aspect adesea neglijat este dimensiunea emoțională a agenției profesorilor. Studiile asupra *sense of agency* arată că emoții precum frustrarea sau teama pot diminua percepția controlului asupra acțiunilor tehnologice (Gentsch *et al.*, 2015; Christensen *et al.*, 2019). În contrast, încrederea și familiaritatea cu instrumentele pot amplifica agenția pozitivă, ceea ce sugerează că alfabetizarea AI este și un proces afectiv, nu doar cognitiv (Haggard, 2017; Kaiser *et al.*, 2021). Această dimensiune este crucială în educația timpurie, unde emoțiile profesorului modelează climatul clasei și relația copil-tehnologie.

În plus, dezvoltarea *AI literacy* la nivel instituțional presupune o strategie de evaluare și monitorizare. Scalele validate recent, precum *ChatGPT Literacy Scale* (Lee & Park, 2024), oferă cadre riguroase pentru diagnoză și pot ghida formarea continuă a profesorilor. Ele permit identificarea zonelor de vulnerabilitate (de exemplu, etica utilizării) și consolidarea punctelor forte (de exemplu, aplicarea creativă).

Astfel, alfabetizarea în AI devine mai mult decât o simplă competență digitală: ea reprezintă o condiție pentru exercitarea agenției profesionale a profesorilor într-o lume educațională augmentată de algoritmi. Ea invită la o pedagogie reflexivă, în care cadrele didactice decid nu doar cum să utilizeze AI, ci și când să nu o facă, păstrând centralitatea copilului și integritatea relației educaționale.

Modelul armonizării competențelor digitale cu sentimentul de control în utilizarea AI

Unul dintre cele mai mari câștiguri aduse de reflecția teoretică asupra educației digitale este conștientizarea faptului că integrarea AI nu depinde doar de competențele tehnice ale profesorului, ci și de felul în care acesta percepe controlul și autoritatea asupra procesului didactic. Cercetările din neuroștiințe și psihologie arată că sentimentul de agenție — adică percepția că „eu sunt autorul acțiunilor mele” — este profund legat de emoții, de context și de așteptările legate de consecințe (Haggard, 2017; Hurault *et al.*, 2020; Kaiser *et al.*, 2021). Când agenția este diminuată de frică, nesiguranță sau constrângeri externe, profesorul poate resimți tehnologia ca fiind o forță impusă din afară, nu un instrument de lucru (Christensen *et al.*, 2019; Gentsch *et al.*, 2015). În schimb, când agenția este consolidată prin experiențe pozitive și prin claritatea rolurilor, profesorul devine capabil să îndeplinească resursele tehnologice cu sensibilitatea pedagogică, construind un climat educațional echilibrat (Khlaif *et al.*, 2024; Du & Gao, 2022).

Acest model, pe care îl putem numi „Modelul armonizării competențelor digitale cu sentimentul de control”, articulează patru scenarii posibile în relația profesor–AI, fiecare cu implicații pedagogice distincte.

Primul scenariu — armonia deplină — apare atunci când profesorul are atât competențe digitale dezvoltate, cât și o percepție pozitivă a controlului. În acest caz, AI devine un partener discret, un „asistent tăcut” care oferă variante de activități sau resurse vizuale, dar nu înlocuiește relația vie cu cei mici. Profesorul se simte autor și mediator, transformă sugestiile algoritmului în experiențe de joc, conversație sau explorare, dar menține și o atitudine critică pentru a nu supraestima neutralitatea instrumentelor (Lee & Park,

342 2024; Lintner, 2024). Totuși, literatura subliniază riscul supra-încrederii — atunci când profesorii, simțindu-se confortabili cu tehnologia, renunță la filtrul colegial sau la evaluarea critică sistematică (Haggard, 2017).

Al doilea scenariu — blocajul negativ — descrie situația în care lipsesc atât competențele digitale, cât și sentimentul de control. Profesorul percepe AI ca pe o obligație sau ca pe o sursă de stres, ceea ce conduce la evitarea instrumentelor sau la o utilizare strict formală, fără valoare pedagogică. Studiile arată că această situație este frecventă în organizațiile unde nu există sprijin sistematic pentru formare și unde cultura școlară nu încurajează experimentarea (Estrada-Araoz *et al.*, 2024; Gaber *et al.*, 2023). Intervenția nu trebuie să înceapă prin „mai multă tehnologie“, ci prin recâștigarea sentimentului de control prin pași mici: exerciții scurte, activități simple (de exemplu, folosirea AI doar pentru a genera idei de titluri la o poveste) și experiențe ghidate care să construiască micro-succese (Hurault *et al.*, 2020).

Al treilea scenariu — tensiunea compensatorie — se referă la profesorii care au abilități tehnice solide, dar care nu se simt autorii reali ai procesului din cauza contextului emoțional sau organizațional. În astfel de cazuri, chiar dacă AI este utilizată corect, există o tensiune internă: „știu să fac, dar nu simt că este decizia mea“. Literatura privind colaborarea om-AI sugerează introducerea unor protocoale de control colaborativ, unde se stabilește clar cine inițiază cerința, cine verifică rezultatele și cine decide implementarea (Dusadeerungsikul & Nof, 2024). În educație, acest lucru se poate concretiza printr-o „fișă de traseu“ vizibilă, unde etapele sunt împărțite explicit: profesorul inițiază, AI generează, profesorul filtrează, copiii implementează, iar întreaga clasă reflectează. Acest cadru procedural nu doar clarifică rolurile, dar consolidează agenția profesorului și reduce anxietatea organizațională (Du & Gao, 2022).

Al patrulea scenariu — zona de creștere — descrie cadrele didactice care nu au încă abilități digitale solide, dar manifestă o atitudine pozitivă, o deschidere autentică spre experimentare. Acest tip de deschidere afectivă este un capital pedagogic prețios, pentru că poate fi direcționat spre programe de formare etapizată, cu risc scăzut, unde profesorii sunt expuși gradual la instrumente AI și primesc feedback imediat (Ma *et al.*, 2024; Lund, Agbaji & Teel, 2023). Exemple potrivite pentru educația timpurie pot include folosirea AI doar pentru sugestii de jocuri simbolice sau pentru generarea unor rime, activități în care profesorul rămâne în permanență „în buclă“, adică mediator activ între copil și tehnologie (Lérias *et al.*, 2024; Mara *et al.*, 2024).

În ansamblu, acest model ne arată că integrarea AI nu este un proces liniar și uniform, ci o dinamică între competențe și percepții. Un profesor

cu același nivel tehnic poate reacționa foarte diferit în funcție de contextul organizațional sau de emoțiile asociate, iar succesul adoptării depinde de felul în care aceste elemente se armonizează (Hayes, 2022; Elragal & Klischewski, 2017). Pentru educația timpurie, implicația principală este că nu tehnologia trebuie pusă în centru, ci profesorul ca agent reflexiv: AI devine resursă de sprijin, dar valoarea educațională apare doar atunci când competențele digitale sunt susținute de un sentiment autentic de control, autonomie și responsabilitate etică.

Modele și bune practici pentru integrarea responsabilă a AI în educația timpurie

Integrarea inteligenței artificiale în educația timpurie cere mai mult decât disponibilitatea unor instrumente tehnice. Ea solicită o reflecție pedagogică atentă, care să asigure echilibrul dintre inovație, agenția profesorului și bunăstarea copiilor. Cercetările recente arată că percepția controlului și a autonomiei reprezintă dimensiuni critice pentru modul în care cadrele didactice reușesc să adopte și să utilizeze noile tehnologii (Pacherie, 2007; Tapal *et al.*, 2017). Când profesorii simt că deciziile le aparțin, AI devine un sprijin creativ, dar atunci când agenția este diminuată, tehnologia poate fi percepută ca impusă, generând frustrare și chiar reacții emoționale negative (Yoshie & Haggard, 2013).

Exemplele de activități didactice asistate de AI în grădiniță sau ciclul primar includ generarea de ilustrații pentru povești create de copii, propunerea de variante de dialoguri pentru jocuri de rol sau crearea de exerciții interactive de tip „ghicește cuvântul” bazate pe imagini generate (Rad *et al.*, 2024). Aceste aplicații pot stimula curiozitatea, limbajul și creativitatea, condiția fiind ca profesorul să traducă ieșirile tehnologice în activități *hands-on*, conversație și reflecție. Experiența arată că AI este cel mai valoros atunci când este folosit ca declanșator de idei și nu ca înlocuitor al interacțiunii umane (Zhang, 2024; Wang *et al.*, 2020).

Totuși, există și bariere importante. Dependența excesivă de tehnologie poate reduce interacțiunea directă dintre copii și profesori, iar în primii ani de școală relația umană rămâne fundamentală pentru dezvoltarea emoțională și socială (Szász, Orbán & Gergely, 2024). De asemenea, există riscul ca AI să transmită stereotipuri culturale sau să fie folosită fără o înțelegere suficientă a limitelor sale epistemologice (Wang, Y., Liu & Tu, 2021; Perkins *et al.*, 2024). Profesorii au, prin urmare, un rol esențial ca mediatori și protectori ai contextului educațional, pentru a evita transformarea învățării într-un exercițiu mecanic sau impersonal.

Pentru a răspunde acestor provocări, literatura propune o serie de principii de utilizare responsabilă. Primul este transparența: copiii trebuie să știe, pe înțelesul lor, ce este generat de calculator și ce este produs de ei înșiși (Perkins *et al.*, 2024). Al doilea este sprijinul pentru creativitate: AI trebuie să fie un catalizator pentru joc, povestire și explorare, nu o sursă de soluții standardizate (Rad *et al.*, 2024; Zhang, 2024). Al treilea este cultivarea gândirii critice: profesorii trebuie să încurajeze copiii să compare explicațiile generate de AI cu cele din manuale sau din experiența directă, învățând să recunoască diferențe și să pună întrebări (Stavropoulou & Stamovlasis, 2024).

Pe plan metodologic, recomandările pentru profesori pun accent pe dezvoltarea graduală a competențelor digitale. Procesul începe cu activități de bază, unde AI este folosită doar ca generator de sugestii simple, continuă cu aplicări mai complexe și se consolidează prin reflecție și evaluare continuă (Wang, Q., Mousavi & Lu, 2022; Sousa & Rojjanasrirat, 2011). În paralel, este importantă cultivarea agenției pozitive: profesorii trebuie să trăiască experiența succesului și să simtă că dețin controlul, ceea ce se realizează prin activități cu risc scăzut și prin sprijin colegial (Perasso & Di Giuseppe, 2024; Tapal *et al.*, 2017).

Un alt aspect fundamental este integrarea AI în curriculum și în activitățile zilnice, nu ca „extra-opțiune”, ci ca resursă integrată în planificarea tematică. De pildă, un proiect despre natură poate include generarea de imagini cu animale pe cale de dispariție, urmată de activități practice, discuții și jocuri de rol, pentru a menține legătura dintre digital și real (Wang *et al.*, 2020; Wang, Y., Liu & Tu, 2021).

În fine, rolul reflecției pedagogice și al colaborării între cadrele didactice nu poate fi subestimat. Experiențele arată că profesorii care discută împreună despre reușitele și dificultățile integrării AI dezvoltă o cultură comună de învățare și sprijin reciproc (Rad *et al.*, 2024; Szász *et al.*, 2024). În acest fel, AI devine un subiect de dialog profesional și nu doar un instrument tehnologic.

În ansamblu, bunele practici arată că integrarea responsabilă a AI în educația timpurie nu înseamnă „mai multă tehnologie”, ci o pedagogie echilibrată, unde profesorul rămâne agentul principal, iar tehnologia joacă rolul de resursă flexibilă, transparentă și etică, menită să sprijine creativitatea, gândirea critică și bunăstarea copiilor.

Integrarea inteligenței artificiale în educația timpurie nu este un proces simplu de transfer tehnologic, ci o transformare complexă care cere echilibru între competențe, etică și agenția personală a profesorilor. Analiza cadrului teoretic arată că modelele clasice — de la *Technology Acceptance Model* la *Self-Determination Theory* și *Social Cognitive Theory* — pun în evidență faptul că adoptarea AI depinde nu doar de percepția utilității și ușurinței de utilizare, ci și de motivația intrinsecă, de autoeficacitate și de capacitatea profesorilor de a se percepe ca actori activi ai procesului educațional (Bandura, 1986, 1997; Deci & Ryan, 2000; Alhwaiti, 2023; Al-Abdullatif, 2024).

Literatura recentă oferă o structură coerentă a alfabetizării în AI, cuprinzând cinci dimensiuni — competențe tehnice, gândire critică, comunicare și interacțiune, aplicare creativă și etică — toate indispensabile pentru utilizarea responsabilă în grădinițe și în ciclul primar (Lee & Park, 2024; Lintner, 2024; Ma *et al.*, 2024; Lérias *et al.*, 2024). Totodată, Modelul armonizării competențelor digitale cu sentimentul de control arată că eficiența adoptării depinde de felul în care aceste competențe se aliniază cu agenția profesorilor, conturând patru scenarii distincte care pot ghida intervențiile educaționale (Haggard, 2017; Hurault *et al.*, 2020; Kaiser *et al.*, 2021).

Mesajul central este clar: AI poate aduce beneficii reale în educația timpurie doar atunci când profesorii își dezvoltă simultan competențele digitale și sentimentul de autonomie și responsabilitate etică. În lipsa acestui echilibru, tehnologia riscă să fie percepută fie ca o constrângere, fie ca un substitut inadecvat pentru interacțiunea umană (Christensen *et al.*, 2019; Yoshie & Haggard, 2013).

Pentru viitor, câteva sugestii se desprind ca priorități:

- proiectarea de programe de formare etapizată, care să sprijine atât dezvoltarea competențelor tehnice, cât și consolidarea agenției profesorilor (Estrada-Araoz *et al.*, 2024; Gaber *et al.*, 2023);
- integrarea AI în curriculum ca resursă transversală, legată de joc, povestire și explorare, nu ca activitate separată (Rad *et al.*, 2024; Zhang, 2024);
- cultivarea unei culturi colegiale reflexive, unde profesorii discută împreună despre bune practici și dificultăți, pentru a evita izolarea și a construi încredere (Szász, Orbán & Gergely, 2024);
- menținerea unor principii etice clare — transparență, respect pentru viața privată, evitarea stereotipurilor — ca fundament pentru

În esență, inteligența artificială în educația timpurie nu ar trebui înțeleasă ca un scop în sine, ci ca un instrument complementar, menit să sprijine activitatea profesorului, care rămâne principalul arhitect al procesului educațional. Doar printr-o abordare reflexivă, echilibrată și profund centrată pe nevoile copilului, tehnologia poate fi integrată armonios, devenind parte a unei pedagogii autentice, responsabile și orientate spre dezvoltarea globală a fiecărui elev.

Bibliografie

- Adarkwah, M.A., Amponsah, S., van Wyk, M. M., Huang, R., Tlili, A., Shehata, B., ... & Wang, H. (2023), *Awareness and acceptance of ChatGPT as a generative conversational AI for transforming education by Ghanaian academics: A two-phase study*. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(2), 78–93.
- Ågerfalk, P.J. (2020), *Artificial intelligence as digital agency*. *European Journal of Information Systems*, 29(1), 1–8.
- Aiken, L.S., & West, S.G. (1991), *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*, Sage Publications.
- Aithal, P.S., & Aithal, S. (2023), *Optimizing the use of artificial intelligence-powered GPTs as teaching and research assistants by professors in higher education institutions: A study on smart utilization*. *International Journal of Management, Technology, and Social Sciences (IJMTS)*, 8(4), 368–401.
- Al-Abdullatif, A.M. (2024), *Modeling teachers' acceptance of generative artificial intelligence use in higher education: the role of AI literacy, intelligent TPACK, and perceived trust*, *Education Sciences*, 14(11), 1209.
- Alhwaiti, M. (2023), *Acceptance of artificial intelligence application in the post-covid ERA and its impact on faculty members' occupational well-being and teaching self-efficacy: a path analysis using the utaut 2 model*. *Applied Artificial Intelligence*, 37(1), 2175110.
- Aparicio-Izurieta, V.V. (2024), *Preferences towards artificial intelligence in Ec-uadorian university professors*. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 5(1), e24009–e24009.
- Badulescu, D., Simut, R., Bodog, S. A., Badulescu, A., Simut, C., & Zapodeanu, D. (2025), *Shaping AI-related competencies for labor market and business. A PLS-SEM ap-proach*. *International Journal of Computers Communications & Control*, 20(1), 6894. <https://doi.org/10.15837/ijccc.2025.1.6894>
- Balaș, E., & Rad, D. (2025), *A data-driven exploration of perceived stress in teachers: Contributions of emotion regulation strategies, social support, and self-efficacy*. *Journal of Psychological and Educational Research*, 33(1), 78–92.
- Bandura, A. (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.

- Behr, D. (2017), *Assessing the use of back translation: The shortcomings of back translation as a quality testing method*. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(6), 573–584.
- Borondo, J.P., Pascual, C.O., Pascual, L.B., & Milon, A.G. (2024), *Impact of ethical judgment on university professors encouraging students to use AI in academic tasks*. In *The Leading Role of Smart Ethics in the Digital World*, pp. 53–61, Universidad de La Rioja.
- Brown, O., Davison, R.M., Decker, S., Ellis, D.A., Faulconbridge, J., Gore, J., ... & Hibbert, P. (2024), *Theory-driven perspectives on generative artificial intelligence in business and management*. *British Journal of Management*, 35(1), 3–23.
- Chen, X., Pan, Z., & Jiang, Z. (2024, March), *Exploring Artificial Intelligence (AI) Literacy and Prompt Literacy: What Do We Know about Artificial Intelligence Competency for Educators?*. In *Society for information technology & teacher education international conference*, pp. 713–718, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Chiș, R., Ignat, S., Roman, R., Demeter, E., Chiș, S., Rad, D., & Arion, F. (2024), *The influence of educational level on self-efficacy, introversion, and agreeableness: An intergroup difference analysis*, *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 16(2), 569–580.
- Christensen, J.F., Di Costa, S., Beck, B., & Haggard, P. (2019), *I just lost it! Fear and anger reduce the sense of agency: a study using intentional binding*. *Experimental brain research*, 237(5), 1205–1212.
- Davis, J. (2023), *Digital relationships: Network agency theory and big tech*, Stanford University Press.
- De Vignemont, F., & Fournieret, P. (2004), *The sense of agency: A philosophical and empirical review of the „Who“ system*. *Consciousness and cognition*, 13(1), 1–19.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000), *The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Du, Y., & Gao, H. (2022), *Determinants affecting teachers' adoption of AI-based applications in EFL context: An analysis of analytic hierarchy process*. *Education and Information Technologies*, 27(7), 9357–9384.
- Dusadeerungsikul, P.O., & Nof, S.Y. (2024), *A collaborative control protocol with artificial intelligence for medical student work scheduling*. *International Journal of Computers Communications & Control*, 19(4), 686. <https://doi.org/10.15837/ijccc.2024.4.6686>
- Elragal, A., & Klischewski, R. (2017), *Theory-driven or process-driven prediction? Epistemological challenges of big data analytics*. *Journal of Big Data*, 4(1), 19.
- Estrada-Araoz, E.G., Manrique-Jaramillo, Y.V., Díaz-Pereira, V.H., Ruco-ba-Frisancho, J.M., Paredes-Valverde, Y., Quispe-Herrera, R., & Quispe-Paredes, D.R. (2024), *Assessment of the level of knowledge on artificial intelligence in a sample of university professors: a descriptive study*. *Data and Metadata*, 3, 285.
- Gaber, S.A., Shahat, H.A., Alkhateeb, I.A., Al Hasan, S.A., Alqatam, M.A., Almughyirah, S.M., & Kamel, M.K. (2023), *Faculty members' awareness of artificial intelligence and its relationship to technology acceptance and digital competencies at King Faisal University*. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(7), 473–496.

- 348 Gentsch, A., Weiss, C., Spengler, S., Synofzik, M., & Schütz-Bosbach, S. (2015), *Doing good or bad: How interactions between action and emotion expectations shape the sense of agency*. *Social neuroscience*, 10(4), 418–430.
- Haggard, P. (2017), *Sense of agency in the human brain*. *Nature Reviews Neuro-science*, 18(4), 196–207.
- Hayes, A.F. (2022), *Introduction to mediation, moderation, and conditional pro-cess analysis: A regression-based approach* (3rd ed.), Guilford Press.
- Hurault, J.C., Broc, G., Crône, L., Tedesco, A., & Brunel, L. (2020), *Measuring the sense of agency: a French adaptation and validation of the sense of agency scale (F-SoAS)*. *Frontiers in Psychology*, 11, 584145.
- Kaiser, J., Buciuman, M., Gigl, S., Gentsch, A., & Schütz-Bosbach, S. (2021), *The interplay between affective processing and sense of agency during action regulation: A review*. *Frontiers in Psychology*, 12, 716220.
- Khlaif, Z.N., Ayyoub, A., Hamamra, B., Bensalem, E., Mitwally, M.A., Ayyoub, A., ... & Shadid, F. (2024), *University teachers' views on the adoption and integration of generative AI tools for student assessment in higher education*. *Education Sciences*, 14(10), 1090.
- Kim, J., Merrill, K., Xu, K., & Sellnow, D.D. (2020), *My teacher is a machine: Understanding students' perceptions of AI teaching assistants in online education*. *Interna-tional Journal of Human–Computer Interaction*, 36(20), 1902–1911.
- Kiryakova, G., & Angelova, N. (2023), *ChatGPT—A challenging tool for the university professors in their teaching practice*. *Education Sciences*, 13(10), 1056.
- Lee, S., & Park, G. (2024), *Development and validation of ChatGPT literacy scale*. *Current Psychology*, 43(21), 18992–19004.
- Lérias, E., Guerra, C., & Ferreira, P. (2024), *Literacy in artificial intelligence as a challenge for teaching in higher education: A case study at portalegre polytechnic universi-ty*. *Information*, 15(4), 205.
- Lintner, T. (2024), *A systematic review of AI literacy scales*. *npj Science of Learning*, 9(1), 50.
- Lund, B., Agbaji, D., & Teel, Z.A. (2023), *Information literacy, data literacy, privacy literacy, and ChatGPT: Technology literacies align with perspectives on emerging technology adoption within communities*.
- Lund, B., Agbaji, D., & Teel, ZA (2023), *Infor-mation literacy, data literacy, privacy literacy, and ChatGPT: Technology literacies align with perspectives on emerging technology adoption within communities*. *Human Technology*, 19(2), 163–177.
- Ma, Q., Crosthwaite, P., Sun, D., & Zou, D. (2024), *Exploring ChatGPT literacy in language education: A global perspective and comprehensive approach*. *Computers and education: Artificial intelligence*, 7, 100278.
- Mara, D., Mara, E.-L., Bocoş, M., Rad, D., Hunyadi, D., Vanu, A., & Marcu, R. (2024), *Are digitaleducation resources meeting the preliminary needs of R.E.D. Teacher EDucation\| project?. Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 16(4), 70–96. <https://doi.org/10.18662/rrem/16.4/908>
- Pacherie, E. (2007), *The sense of control and the sense of agency*. *Psyche*, 13(1), 1–30.
- Perasso, G., & Di Giuseppe, T. (2024), *Teachers' well-being in the post-pandemic era: meditation, coping and self-efficacy in managing positive emotions*. *Journal of Psychological & Educational Research*, 32(2), 7–22.

- Perkins, M., Furze, L., Roe, J., & MacVaugh, J. (2024), *The Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS): A framework for ethical integration of generative AI in educational assessment*. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(06). <https://doi.org/10.53761/q3azde36>
- Preacher, K.J., & Hayes, A.F. (2008), *Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models*. *Behavior research methods*, 40(3), 879–891.
- Rad, D., Roman, A. F., Mara, D., Mara, E.L., Cojocariu, V., Măță, L., ... & Neacșu, M.G. (2024), *Exploring AI integration in education: a sequential mediation analysis*. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 14(2), 167–176.
- Roman, A.F., & Roman, R.M. (2014), *The relation discourse — text and textuality. Pro-pragmatic self-reference on speech*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 163, 214–219.
- Sousa, V.D., & Rojjanasrirat, W. (2011), *Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: A clear and user-friendly guideline*. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17(2), 268–274.
- Stavropoulou, G., & Stamovlasis, D. (2024), *Students' cognitive and metacognitive strategies in writing as a function of the perceived teacher goals, achievement-goal orientations and self-efficacy: a structural equation model*. *Journal of Psychological and Educational Research*, 32(2), 67–83.
- Szász, K., Orbán, R., & Gergely, R.H. (2024), *Teachers' attitudes toward inclusive education in Romania*. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 14(2), 65–78.
- Tapal, A., Oren, E., Dar, R., & Eitam, B. (2017), *The sense of agency scale: A measure of consciously perceived control over one's mind, body, and the immediate environment*. *Frontiers in psychology*, 8, 1552.
- Wang, Q., Mousavi, A., & Lu, C. (2022), *A scoping review of empirical studies on theory-driven learning analytics*. *Distance Education*, 43(1), 6–29.
- Wang, S., Yu, H., Hu, X., & Li, J. (2020), *Participant or spectator? Comprehending the willingness of faculty to use intelligent tutoring systems in the artificial intelligence era*. *British Journal of Educational Technology*, 51(5), 1657–1673.
- Wang, Y., Liu, C., & Tu, Y.F. (2021), *Factors affecting the adoption of AI — based applications in higher education*. *Educational technology & society*, 24(3), 116–129.
- Yoshie, M., & Haggard, P. (2013), *Negative emotional outcomes attenuate sense of agency over voluntary actions*. *Current Biology*, 23(20), 2028–2032.
- Zhang, W. (2024), *Investigation on the use of Virtual Reality in the Teaching of Engineering Education Based on Functional Linked Neural Network*. *Studies in Informatics and Control*, 33(3) 103–113.

Inteligența artificială în educația timpurie: între inovație digitală și responsabilitate etică

Conf. univ. dr. Sonia Ignat, prof. univ. dr. Dana Rad, conf. univ. dr. Tiberiu Dughi*
(Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad)

Rezumat

Integrarea inteligenței artificiale (AI) în educația timpurie deschide perspective inovatoare în ceea ce privește personalizarea învățării, sprijinul adaptiv oferit cadrelor didactice și eficientizarea proceselor educaționale. În același timp, utilizarea acestor tehnologii emergente generează preocupări legitime privind etica profesională, protecția datelor, autonomia decizională a educatorului și menținerea unui echilibru între inovație și valorile umane fundamentale. Acest studiu își propune să investigheze, într-o manieră integrativă, potențialele beneficii și riscuri asociate utilizării AI în educația preșcolară, prin intermediul unei analize exploratorii de tip *scoping review*, aplicată pe o selecție de articole științifice indexate în baza de date *Web of Science* (WoS). Analiza s-a concentrat pe lucrări publicate până în prezent, vizând teme precum competențele profesionale necesare pentru utilizarea critică a AI, dilemele etice legate de generarea automată a conținuturilor educaționale, impactul asupra relației educaționale și aspectele normative privind protecția copiilor. Rezultatele sintezei evidențiază o tensionare tot mai accentuată între imperativele inovării digitale și responsabilitățile etice ale educatorului. Printre competențele esențiale identificate se numără capacitatea de analiză critică, discernământul pedagogic în selectarea instrumentelor AI, precum și conștientizarea riscurilor legate de delegarea deciziei educaționale către sisteme automatizate. Acest studiu propune un cadru conceptual actualizat pentru înțelegerea acestei relații complexe, precum și orientări practice pentru o integrare etică, informată și reflexivă a AI în educația timpurie. Contribuția originală constă în articularea

* Autori corespondenți: dana@xhouse.ro, tibi_dughi@yahoo.com.

unei perspective etico-pedagogice asupra AI în educația timpurie, fundamentată pe literatura de specialitate recentă și însoțită de recomandări aplicabile formării inițiale și continue a cadrelor didactice.

Cuvinte-cheie: inteligență artificială, educație timpurie, etică profesională, *scoping review*, competențe digitale

Introducere: transformarea digitală și tensiunile etice

Integrarea inteligenței artificiale (AI) în educația timpurie se conturează ca una dintre cele mai profunde transformări ale ultimului deceniu, deschizând oportunități, dar și dileme cu impact major asupra practicilor pedagogice și a responsabilității educaționale. Literatura de specialitate arată că AI promite să devină un instrument capabil să personalizeze învățarea, să ofere suport adaptiv profesorilor și să optimizeze procesele educaționale, însă aceste beneficii nu pot fi disociate de riscurile etice și de provocările organizaționale pe care le generează (Holmes, Bialik & Fadel, 2019; Luckin, 2018; Zawacki-Richter *et al.*, 2024).

În plan practic, AI aduce avantaje concrete: poate susține autoevaluarea și învățarea autoreglată prin aplicații de tip *chatbot* educațional, precum *TeacherGAIA* (Ali *et al.*, 2023), poate sprijini cadrele didactice în redeseinarea evaluărilor pentru a reflecta interacțiuni mai complexe între elev și tehnologie (Khlaif *et al.*, 2025) și poate contribui la detectarea timpurie a dificultăților de învățare sau la adaptarea resurselor la nevoile individuale ale copiilor. În educația timpurie, unde dezvoltarea socio-emoțională și cognitivă se află într-un echilibru fragil, aceste instrumente promit să ofere sprijin valoros în crearea unor medii de învățare personalizate și incluzive.

Totuși, literatura atrage atenția că în spatele acestor promisiuni se află un set complex de tensiuni etice. Una dintre preocupările majore vizează protecția datelor copiilor, care devin resurse extrem de sensibile atunci când sunt colectate și analizate prin algoritmi (Williams, Brooks & Shmargad, 2018). Riscul biasului algoritmic este, de asemenea, documentat, studiile arătând că seturile de date incomplete sau distorsionate pot conduce la discriminare educațională și la perpetuarea inegalităților (Baker & Hawn, 2022; Boateng & Boateng, 2025). Aceste limitări nu țin doar de tehnologie, ci și de modul în care profesorii, instituțiile și politicile educaționale aleg să le gestioneze.

În plus, integrarea AI ridică dileme legate de autonomia profesorului și de redefinirea rolului acestuia. În timp ce tehnologiile emergente pot facilita luarea deciziilor și pot sprijini activitățile de planificare sau

352 evaluare, există pericolul ca delegarea excesivă a procesului educațional către algoritmi să erodeze discernământul pedagogic și responsabilitatea profesională. În contextul educației timpurii, unde relația directă, empatică și umană rămâne esențială, aceste provocări devin cu atât mai acute.

Astfel, transformarea digitală nu poate fi înțeleasă doar prin prisma promisiunilor de eficiență, ci mai ales prin tensiunile etice pe care le aduce. Dezvoltarea unor cadre conceptuale și practice care să echilibreze inovația digitală cu protecția valorilor fundamentale ale educației reprezintă un imperativ atât pentru cercetători, cât și pentru practicieni.

Modele de utilizare a AI în educația timpurie

Integrarea inteligenței artificiale (AI) în educația timpurie este tot mai prezentată în literatura de specialitate ca o direcție cu potențial transformator, atât prin susținerea procesului de predare-învățare, cât și prin sprijinul oferit cadrelor didactice în activitățile de planificare, evaluare și reflecție pedagogică (Holmes, Bialik & Fadel, 2019; Luckin, 2018; Zawacki-Richter *et al.*, 2024). Modelele de utilizare descrise în studii recente conturează trei dimensiuni principale: personalizarea învățării, evaluarea și feedbackul adaptiv și sprijinul direct pentru profesori. Fiecare dintre acestea relevă potențialul AI de a acționa ca partener pedagogic, dar și complexitatea deciziilor etice și metodologice care însoțesc această integrare.

Personalizarea este unul dintre cele mai promițătoare domenii de aplicare, iar literatura subliniază modul în care AI poate ajusta experiențele educaționale la nevoile specifice ale copiilor, prin activități diferențiate, povești interactive sau jocuri educaționale adaptive. Studiile arată că sistemele generative pot crea întrebări, exerciții sau materiale de învățare calibrate pe nivelul cognitiv și emoțional al copilului, sporind atât motivația, cât și progresul școlar (Lu *et al.*, 2021). Cercetările lui Wang *et al.* (2025) arată că mecanismele adaptative bazate pe modele lingvistice mari pot influența semnificativ performanța academică, experiența de flux și tiparele comportamentale, prin reducerea încărcării cognitive și stimularea implicării active. Aceste rezultate sunt susținute și de lucrările lui Wu *et al.* (2024), care indică faptul că în medii asistate de AI, factorii de autodirecționare a învățării (*self-directed learning*) sunt întăriți, cu efecte pozitive asupra autonomiei și încrederii copiilor.

O altă dimensiune majoră este evaluarea automatizată și generarea de feedback personalizat. Modelele propuse de Askarbekuly și Aničić (2024) demonstrează că AI poate fi utilizată pentru evaluarea autoînvățării în contexte informale, prin analiza reflecțiilor generate de elevi și furnizarea

de recomandări. Fleckenstein *et al.* (2024) au testat detectabilitatea textelor generate de AI în contextul evaluării eseurilor și au arătat că profesorii întâmpină dificultăți în diferențiere, fapt care evidențiază atât potențialul, cât și provocările acestor instrumente. În zona educației lingvistice, Nguyen și Barrot (2024) au evidențiat impactul AI în detectarea și evaluarea scrierilor în limba a doua, contribuind la diagnosticarea timpurie a nivelului de competență. În paralel, Khlaif *et al.* (2025) propun un cadru de regândire a evaluărilor educaționale în era AI, prin care feedbackul generat automat să fie combinat cu reflecția profesorului, pentru a asigura echilibrul dintre acuratețea algoritmică și judecata pedagogică.

Dincolo de activitățile centrate pe copii, AI reprezintă o resursă valoroasă pentru cadrele didactice. Aplicațiile de tip *chatbot*, precum *TeacherGAIA*, au demonstrat că pot sprijini autoevaluarea, planificarea și reglarea strategiilor de predare prin interacțiuni bazate pe prompturi (Ali *et al.*, 2023). Llorente-Cejudo *et al.* (2025) au arătat că gradul de adoptare al acestor aplicații depinde de nivelul competenței digitale și de atitudinile profesorilor, confirmând ipoteza că AI poate funcționa eficient numai atunci când educatorii se simt actori activi în procesul de integrare. În același sens, Gabarda Méndez *et al.* (2023) subliniază importanța formării inițiale și continue pentru consolidarea competențelor digitale ale cadrelor didactice, care constituie o condiție esențială a integrării responsabile a AI.

Cercetările recente oferă date empirice privind impactul AI atât asupra progresului copiilor, cât și asupra eficienței cadrelor didactice. Wu *et al.* (2024) au arătat că integrarea AI în medii educaționale stimulează autonomia, implicarea și încrederea elevilor în propriul proces de învățare. În același timp, Wang, Gao și Wang (2025) au identificat legături semnificative între utilizarea AI și scăderea anxietății profesorilor, creșterea autoeficienței și consolidarea atitudinilor pozitive față de tehnologiile emergente. Aceste constatări confirmă ideea că AI, atunci când este utilizată în mod critic și reflexiv, poate contribui la transformarea climatului educațional într-unul mai flexibil, adaptiv și motivant.

În sinteză, modelele de utilizare descrise în literatura actuală configurează o viziune amplă asupra AI ca resursă pentru personalizare, evaluare și sprijin profesional. În același timp, aceste exemple sugerează că beneficiile nu pot fi desprinse de responsabilitățile etice și de necesitatea dezvoltării competențelor digitale și critice ale profesorilor. AI se conturează astfel nu ca un substitut al rolului pedagogic, ci ca o tehnologie care, prin integrare reflexivă, poate contribui la reconfigurarea practicilor educaționale în educația timpurie.

Riscuri, bariere și dileme etice

Integrarea inteligenței artificiale în educația timpurie aduce în prim-plan întrebări complexe care țin de echitate, autenticitate și responsabilitate profesională. Modelele algoritmice se bazează pe seturi de date adesea incomplete, ceea ce poate duce la perpetuarea inegalităților educaționale deja existente. Atunci când datele nu surprind diversitatea experiențelor copiilor, există riscul ca recomandările generate automat să favorizeze anumite grupuri în detrimentul altora, consolidând discrepanțe sociale și educaționale (Baker & Hawn, 2022; Boateng & Boateng, 2025). Această problemă este cu atât mai delicată în educația timpurie, unde diferențele individuale de ritm și stil de învățare sunt foarte accentuate și nu pot fi uniformizate prin algoritmi.

O altă provocare majoră este legată de autenticitatea produselor educaționale. Studiile recente arată că profesorii întâmpină dificultăți reale în a distinge între textele generate de elevi și cele produse cu ajutorul AI, ceea ce ridică întrebări serioase despre validitatea evaluărilor și despre modul în care progresul copiilor poate fi măsurat în mod corect (Fleckenstein *et al.*, 2024; Navío-Inglés *et al.*, 2025). Într-un mediu educațional dedicat stimulării expresiei personale și creativității copilului, pierderea clarității asupra sursei materialelor utilizate poate afecta încrederea în procesul de predare-învățare.

Literatura semnalează și pericolul ca deciziile pedagogice să fie transferate către sisteme automate, diminuând rolul profesorului ca agent reflexiv. Există riscul ca algoritmi să influențeze implicit structura activităților educaționale, transformând educatorul într-un simplu mediator al deciziilor tehnologice. Astfel de tendințe pot eroda autonomia profesională și pot altera esența actului pedagogic, care presupune discernământ, responsabilitate și adaptare la unicitatea fiecărui copil (McGrath *et al.*, 2023; Rodrigues, 2025).

Gestionarea datelor copiilor introduce, la rândul său, probleme juridice și etice. Utilizarea tehnologiilor AI presupune colectarea și analiza unor volume mari de informații personale, ceea ce ridică întrebări privind drepturile copilului și protecția vieții private. Cadrul european pentru competențe digitale și reglementările privind protecția datelor subliniază importanța respectării principiilor de transparență și responsabilitate instituțională (Redecker & Punie, 2017). În plus, discuțiile legate de guvernanta educației atrag atenția asupra riscului ca deciziile privind utilizarea datelor să fie influențate de interese externe sistemului educațional, diminuând astfel încrederea în instituțiile școlare (Fried, 2006).

Încrederea cadrelor didactice în tehnologie rămâne un factor-cheie în succesul oricărei inovații digitale. Profesorii se confruntă cu o ambivalență între oportunitățile oferite de AI și temerile legate de pierderea controlului sau de consecințele neintenționate asupra relației educaționale. Percepțiile reticente sunt alimentate de lipsa de experiență directă, de dificultățile în înțelegerea funcționării algoritmilor și de incertitudinea privind impactul asupra copiilor (Bhaskar & Rana, 2024). Programele de formare dedicate *AI literacy* pot contribui la depășirea acestor bariere și la construirea unui climat de încredere și competență (Hur, 2025), iar studiile asupra cadrelor didactice aflate în pregătire arată că nivelul de alfabetizare digitală influențează direct gradul de acceptare și utilizare a AI (Zhang *et al.*, 2023).

În ansamblu, dilemele etice și barierele semnalate în literatură confirmă că utilizarea AI în educația timpurie trebuie să fie ghidată de reflecție critică, reglementări clare și o formare continuă a cadrelor didactice. Doar prin această abordare se poate asigura că tehnologia devine un sprijin autentic pentru dezvoltarea copiilor, fără a compromite principiile fundamentale ale profesiei educaționale.

Competențe profesionale și cadre conceptuale pentru o utilizare responsabilă

Formarea cadrelor didactice pentru o integrare responsabilă a inteligenței artificiale în educația timpurie presupune dezvoltarea unui set coerent de competențe profesionale și utilizarea unor cadre conceptuale validate științific. Un punct de plecare este reprezentat de *DigCompEdu*, cadrul european al competențelor digitale pentru educatori, care oferă repere clare privind utilizarea pedagogică a resurselor digitale, adaptarea lor la diversitatea elevilor și evaluarea critică a instrumentelor tehnologice. Aplicarea acestui cadru în educația timpurie este deosebit de importantă, întrucât educatorii nu au doar rolul de utilizatori ai tehnologiei, ci și de mediatori ai primelor experiențe digitale ale copiilor, iar calitatea acestor experiențe influențează pe termen lung învățarea și dezvoltarea (Redecker & Punie, 2017; Gabarda Méndez *et al.*, 2023).

Un concept emergent în literatura recentă este *AI literacy*, care presupune atât cunoașterea mecanismelor de funcționare ale AI, cât și capacitatea de a evalua critic utilizările acesteia. Profesorii care dispun de un nivel ridicat de alfabetizare digitală și AI își construiesc o percepție pozitivă asupra utilității instrumentelor tehnologice și dezvoltă încrederea necesară pentru a le integra reflexiv în activitatea didactică. În contrast, lipsa competențelor sau un nivel redus al autoeficacității generează rezistență

356 și reticență față de schimbare. Cercetările arată că programele de formare profesională orientate spre *AI literacy* pot îmbunătăți încrederea cadrelor didactice și pot stimula utilizarea responsabilă a tehnologiilor emergente (Nazaretsky *et al.*, 2022; Yao & Wang, 2024).

O altă dimensiune esențială este oferită de *TPACK framework* (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), care susține integrarea echilibrată a tehnologiei cu cunoștințele pedagogice și de conținut. În educația timpurie, acest cadru devine un ghid pentru a proiecta experiențe educaționale care combină explorarea ludică, conținuturile curriculare și instrumentele AI într-un mod coerent și centrat pe copil. TPACK subliniază faptul că tehnologia are sens educațional doar atunci când este articulată cu obiectivele pedagogice și cu nevoile specifice ale copiilor, evitând transformarea AI într-un simplu substitut al resurselor tradiționale (Mishra & Koehler, 2006).

La nivel psihologic, integrarea responsabilă a AI este strâns legată de *Self-Determination Theory* (SDT), care explică modul în care satisfacerea nevoilor de autonomie, competență și relaționare alimentează motivația intrinsecă. Profesorii care își percep autonomia decizională și competența în utilizarea AI se raportează la tehnologie ca la un partener pedagogic, nu ca la o constrângere externă. În același timp, relațiile de colaborare și sprijin reciproc între cadrele didactice consolidează un climat reflexiv, favorabil explorării critice și inovării responsabile. Cercetările confirmă că motivația autonomă și internalizarea pozitivă a scopurilor educaționale susțin atât creativitatea, cât și persistența în fața provocărilor digitale (Ryan & Deci, 2024; Ratelle *et al.*, 2007).

Astfel, competențele digitale, alfabetizarea în AI, integrarea TPACK și motivația autonomă se conturează ca patru piloni complementari pentru un leadership educațional reflexiv și etic în era inteligenței artificiale. Împreună, acestea oferă un cadru conceptual și practic prin care educația timpurie poate valorifica potențialul AI, menținând totodată centralitatea relației umane și a discernământului pedagogic.

Orientări și bune practici pentru educația timpurie

Integrarea inteligenței artificiale (AI) în educația timpurie nu poate fi redusă la dimensiunea tehnologică, ci presupune o reconceptualizare a formării cadrelor didactice, a cadrului etic și a modului în care inovația pedagogică este pusă în serviciul dezvoltării copilului. Literatura recentă arată că pentru a evita o implementare superficială sau dependentă exclusiv de soluțiile tehnice, este nevoie de o abordare sistemică, reflexivă și

sustenabilă, care să îmbine dezvoltarea competențelor digitale, formarea unei culturi etice și colaborative, utilizarea unor instrumente de evaluare riguroase și adaptarea bunelor practici la contexte educaționale reale.

Un prim pas esențial îl reprezintă formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, care trebuie să depășească nivelul de instruire tehnică punctuală. Studiile arată că nivelul de competență digitală al profesorilor este influențat de factori personali, dar și de resursele și sprijinul instituțional disponibil (Lucas *et al.*, 2021). În același timp, cercetările din contextul european confirmă necesitatea alinierii formării la cadrul *DigCompEdu*, care descrie competențele digitale necesare educatorilor pentru a integra responsabil tehnologiile în procesul educațional (Redecker & Punie, 2017). În proiectele de inovare didactică, aplicarea acestui cadru a demonstrat efecte pozitive asupra încrederii cadrelor didactice și a capacității acestora de a utiliza tehnologia în contexte pedagogice reale (Gabarda Méndez *et al.*, 2023; Rubio-Gragera *et al.*, 2025).

Un aspect critic este legat de alfabetizarea AI (*AI literacy*), unde literatura subliniază că percepția profesorilor asupra propriei eficacități digitale determină gradul de deschidere către integrarea AI în practică (Nazaretsky *et al.*, 2022; Yao & Wang, 2024). Profesorii care se simt competenți și au încredere în propriile abilități sunt mai predispuși să adopte instrumente AI, în timp ce lipsa de familiaritate generează anxietate și reticență (Bhaskar & Rana, 2024; Zhang *et al.*, 2023). De aceea, programele de formare trebuie să includă nu doar dezvoltarea abilităților tehnice, ci și activități de reflecție etică, învățare prin scenarii și sprijin pentru construirea autoeficacității (Bandura, 1997; Hur, 2025).

Integrarea AI în educația timpurie nu poate fi lăsată la nivel individual, ci trebuie să devină un proces colectiv, bazat pe practici reflexive și colaborative. Robinson (2012) arată că agenția profesorilor se construiește prin capacitatea de a adapta și analiza critic politicile educaționale, iar Witherington (2011) subliniază importanța circularității și emergenței în înțelegerea proceselor educaționale. Aceste perspective indică faptul că AI trebuie să fie integrată prin comunități de practică, unde profesorii își împărtășesc experiențele, își dezvoltă criterii comune de evaluare și reflectă asupra consecințelor pedagogice și etice ale tehnologiei.

Motivația și angajamentul cadrelor didactice au, de asemenea, un rol central în adoptarea de bune practici. Cercetările privind dinamica motivațională arată că profesorii care beneficiază de autonomie, suport social și recunoaștere profesională sunt mai predispuși să adopte inovații educaționale (Howard *et al.*, 2018; Wentzel & Miele, 2009). În plus, studii recente privind utilizarea AI în educație confirmă faptul că autoeficacitatea

358 și percepția utilității sunt predictorii puternici ai adopției (Hazzan-Bishara *et al.*, 2025; Wang, Gao & Wang, 2025).

Un alt aspect esențial privește dezvoltarea și utilizarea instrumentelor de evaluare care pot ghida utilizarea responsabilă a AI. *AI Assessment Scale* (Furze, 2024; Perkins *et al.*, 2024) reprezintă un instrument care urmărește dimensiuni precum transparența, echitatea, relevanța pedagogică și protecția datelor. În plus, apar noi soluții dedicate evaluării, cum ar fi *LLM Examiner*, care utilizează modele de limbaj pentru a sprijini evaluarea automatizată în contexte de învățare autodirijată (Askarbekuly & Aničić, 2024), sau *TeacherGAIA*, care demonstrează potențialul AI de a sprijini atât învățarea autodirijată a elevilor, cât și procesele de autoevaluare (Ali *et al.*, 2023).

Totodată, literatura recentă evidențiază provocările autenticității și ale diferențierii dintre textele generate de AI și cele produse de copii. Fleckenstein *et al.* (2024) arată că detectarea textelor AI rămâne dificilă chiar și pentru profesori experimentați, iar Nguyen & Barrot (2024) și Navío-Inglés *et al.* (2025) confirmă că percepțiile cadrelor didactice cu privire la autenticitate și autorie sunt profund afectate de utilizarea tehnologiilor generative. Această realitate impune dezvoltarea unor instrumente robuste de verificare și, mai ales, a unor coduri de etică profesională aplicabile în educația timpurie.

Experiențele concrete arată că implementarea AI poate fi sustenabilă atunci când este adaptată la nevoile pedagogice și este însoțită de formare continuă. De exemplu, proiectele educaționale axate pe resurse digitale au demonstrat că AI poate sprijini personalizarea învățării și progresul copiilor, dar numai atunci când cadrele didactice sunt implicate activ în proiectare și evaluare (Mara *et al.*, 2024). În același timp, cercetările din domeniul jocurilor educaționale adaptive arată că integrarea unor mecanisme AI poate crește implicarea elevilor, reduce sarcina cognitivă și favoriza experiențele de tip *flow* (Wang *et al.*, 2025). Alte studii evidențiază modul în care utilizarea AI poate contribui la dezvoltarea autoeficacității și la scăderea anxietății în contexte de învățare asistată de tehnologie (Wu *et al.*, 2024; Wang, Gao & Wang, 2025).

Concluzii

Analiza integrării inteligenței artificiale în educația timpurie relevă faptul că aceasta nu poate fi tratată ca o simplă extensie tehnologică, ci ca un catalizator al unor noi forme de sens pedagogic, responsabilitate etică și agenție profesională. Literatura de specialitate confirmă că valoarea AI

derivă din felul în care este înțeleasă și utilizată de către profesori, aceștia rămânând principalii arhitecți ai procesului educațional (Holmes, Bialik & Fadel, 2019; Luckin, 2018; Zawacki-Richter *et al.*, 2024).

Promisiunile AI pentru personalizarea și adaptabilitatea învățării sunt evidente, fie că este vorba despre resurse interactive, povești personalizate sau sisteme adaptive de evaluare (Ali *et al.*, 2023; Lu *et al.*, 2021; Wang, Zhang, Zhu & Gu, 2025). Totuși, literatura subliniază că succesul lor depinde de gradul în care profesorii se simt pregătiți și sprijiniți să le utilizeze în mod critic și creativ (Nazaretsky *et al.*, 2022; Yao & Wang, 2024; Hazzan-Bishara, Kol & Levy, 2025). În acest sens, competențele digitale, definite prin cadre precum *DigCompEdu* (Redecker & Punie, 2017), și integrarea pedagogiei, tehnologiei și conținutului din perspectiva TPACK (Mishra & Koehler, 2006) devin esențiale pentru o utilizare responsabilă.

Totodată, studiile recente atrag atenția asupra dilemelor etice și riscurilor asociate: biasul algoritmic care poate amplifica inegalitățile educaționale (Baker & Hawn, 2022; Boateng & Boateng, 2025), dificultățile legate de detectarea autenticității materialelor (Fleckenstein *et al.*, 2024; Navío-Inglés *et al.*, 2025), precum și riscul diminuării autonomiei pedagogice atunci când decizia este delegată sistemelor inteligente (McGrath *et al.*, 2023; Rodrigues, 2025). Aceste tensiuni conturează urgența unor programe de formare care să dezvolte atât încrederea în competențele proprii, cât și reflecția critică și responsabilitatea profesională (Bandura, 1997; Ryan & Deci, 2024; Ratelle *et al.*, 2007).

Implicațiile practice sunt clare: pentru ca AI să devină un partener pedagogic echitabil și responsabil, formarea cadrelor didactice trebuie să fie una complexă și integrată, axată pe dezvoltarea competențelor digitale (Gabarda Méndez *et al.*, 2023; Lucas *et al.*, 2021; Rubio-Gragera *et al.*, 2025), cultivarea motivației autonome și a angajamentului profesional (Howard *et al.*, 2018; Wentzel & Miele, 2009), precum și pe consolidarea încrederii prin *AI literacy* (Hur, 2025; Zhang *et al.*, 2023). Totodată, instrumentele de evaluare etică, precum *AI Assessment Scale* (Furze, 2024; Perkins *et al.*, 2024), oferă repere concrete pentru orientarea deciziilor pedagogice și protejarea drepturilor copilului (Fried, 2006).

În concluzie, mesajul central al literaturii și al acestei analize este că integrarea AI în educația timpurie devine benefică doar atunci când este însoțită de discernământ pedagogic, reflecție etică și programe de formare centrate pe autonomie, competență și responsabilitate profesională. Profesorul rămâne nucleul actului educațional, iar AI poate contribui la calitatea și echitatea educației numai în măsura în care sprijină și extinde viziunea pedagogică, fără a o înlocui. În acest sens, AI nu reprezintă o destinație

360 finală, ci un instrument aflat în serviciul unei educații timpurii autentice, reflexive și orientate spre dezvoltarea integrală a copilului.

Bibliografie

- Ali, F., Choy, D., Divaharan, S., Tay, H. Y., & Chen, W. (2023), *Supporting self-directed learning and self-assessment using TeacherGAIA, a generative AI chatbot application: Learning approaches and prompt engineering*. *Learning: research and practice*, 9(2), 135–147.
- Askarbekuly, N., & Aničić, N. (2024), *LLM examiner: automating assessment in informal self-directed e-learning using ChatGPT*. *Knowledge and Information Systems*, 66(10), 6133–6150.
- Baker, R.S., & Hawn, A. (2022), *Algorithmic bias in education*. *International journal of artificial intelligence in education*, 32(4), 1052–1092.
- Balaș, E., & Rad, D. (2025), *A data-driven exploration of perceived stress in teachers: contributions of emotion regulation strategies, social support, and self-efficacy*. *Journal of Psychological and Educational Research*, 33(1), 78–92.
- Bandura, A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, vol. 11, Freeman.
- Bhaskar, P., & Rana, S. (2024), *The ChatGPT dilemma: unravelling teachers' perspectives on inhibiting and motivating factors for adoption of ChatGPT*. *Journal of information, Communication and Ethics in Society*, 22(2), 219–239.
- Boateng, O., & Boateng, B. (2025), *Algorithmic bias in educational systems: Examining the impact of AI-driven decision making in modern education*. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 25(1), 2012–2017.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2011), *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*, Psychology press.
- Fleckenstein, J., Meyer, J., Jansen, T., Keller, S. D., Köller, O., & Möller, J. (2024), *Do teachers spot AI? Evaluating the detectability of AI-generated texts among student essays*. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100209.
- Fried, J. (2006), *Higher Education Governance in Europe: Autonomy, Ownership, and Accountability — A Review of the Literature*. *Higher Education Governance between Democratic Culture, Academic Aspirations and Market Forces*, Strasbourg: Council of Europe, 79–133.
- Furze, L. (2024), *Updating the AI Assessment Scale*, Leon Furze. Preluat de la adresa: <https://leonfurze.com>
- Gabarda Méndez, V., Marín-Suelves, D., Vidal-Esteve, M.I., & Ramón-Llin, J. (2023), *Digital competence of training teachers: Results of a teaching innovation project*, *Education Sciences*, 13(2), 162.
- Hazzan-Bishara, A., Kol, O., & Levy, S. (2025), *The factors affecting teachers' adoption of AI technologies: A unified model of external and internal determinants*. *Education and Information Technologies*, 1–27.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019), *Artificial intelligence in education promises and implications for teaching and learning*, Center for Curriculum Redesign.
- Howard, J.L., Gagné, M., Morin, A.J., & Forest, J. (2018), *Using bifactor exploratory structural equation modeling to test for a continuum structure of motivation*, *Journal of Management*, 44(7), 2638–2664.

- Howard, J.L., Gagné, M., Morin, A.J., & Forest, J. (2018), *Using bifactor exploratory structural equation modeling to test for a continuum structure of motivation*, *Journal of Management*, 44(7), 2638–2664.
- Hur, J.W. (2025), *Fostering AI literacy: Overcoming concerns and nurturing confidence among preservice teachers*. *Information and Learning Sciences*, 126(1/2), 56–74.
- JASP Team (2023), JASP (Version 0.17.3) [Computer software], University of Amsterdam. <https://jasp-stats.org/download/>
- Jebb, A.T., Parrigon, S., & Woo, S.E. (2017), *Exploratory data analysis as a foundation of inductive research*. *Human resource management review*, 27(2), 265–276.
- Khlaif, Z.N., Alkouk, W.A., Salama, N., & Abu Eideh, B. (2025), *Redesigning assessments for AI — enhanced learning: A framework for educators in the generative AI era*. *Education Sciences*, 15(2), 174.
- Kim, K.J., & Frick, T.W. (2011), *Changes in student motivation during online learning*. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1), 1–23.
- Llorente-Cejudo, C., Barragán-Sánchez, R., Palacios-Rodríguez, A., & Fernández-Scagliusi, V. (2025), *Teaching with Artificial Intelligence: degree of*. *Educ*, Pesqui, 51, e290821.
- Lu, O.H., Huang, A.Y., Tsai, D.C., & Yang, S.J. (2021), *Expert-authored and machine-generated short-answer questions for assessing students learning performance*, *Educational Technology & Society*, 24(3), 159–173.
- Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., & Redecker, C. (2021), *The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most?*, *Computers & Education*, 160, 104052.
- Luckin, R. (2018), *Machine Learning and Human Intelligence. The future of education for the 21st century*, UCL institute of education press.
- Mara, D., Mara, E.L., Bocoş, M., Rad, D., Hunyadi, D., Vanu, A., & Marcu, R. (2024), *Are Digital Education Resources Meeting the Preliminary Needs of „RED Teacher Education“ Project?*, *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 16(4), 70–96.
- Marsman, M., & Wagenmakers, E.J. (2017), *Bayesian benefits with JASP*. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(5), 545–555.
- McGrath, C., Pargman, T.C., Juth, N., & Palmgren, P.J. (2023), *University teachers' perceptions of responsibility and artificial intelligence in higher education — An experimental philosophical study*. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100139.
- Menguc, B., Auh, S., Fisher, M., & Haddad, A. (2013), *To be engaged or not to be engaged: The antecedents and consequences of service employee engagement*, *Journal of business research*, 66(11), 2163–2170.
- Miller, W.R., & Rollnick, S. (2012), *Motivational interviewing: Helping people change*, Guilford press.
- Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006), *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. *Teachers college record*, 108(6), 1017–1054.
- Navío-Inglés, M., Tirado-Olivares, S., del Olmo-Muñoz, J., & Guzmán Mora, J. (2025), *Assessing AI and Human Writing Skills: A Comparative Analysis of Pre-Service Teachers' Perceptions*. *Computers in the Schools*, 42(2), 166–186.

- 362 Nazaretsky, T., Ariely, M., Cukurova, M., & Alexandron, G. (2022), *Teachers' trust in AI-powered educational technology and a professional development program to improve it*. *British journal of educational technology*, 53(4), 914–931.
- Ng, W. (2012), *Can we teach digital natives digital literacy?*. *Computers & education*, 59(3), 1065–1078.
- Nguyen, L., & Barrot, J.S. (2024), *Detecting and assessing AI-generated and human-produced texts: The case of second language writing teachers*. *Assessing Writing*, 62, 100899.
- Ratelle, C.F., Guay, F., Vallerand, R.J., Larose, S., & Senécal, C. (2007), *Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis*. *Journal of educational psychology*, 99(4), 734.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017), *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigComp Edu*. Luxembourg, Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Richardson, M., & Clesham, R. (2021), *Rise of the machines? The evolving role of Artificial Intelligence (AI) technologies in high stakes assessment*. *London Review of Education*, 19(1), 1–13.
- Robinson, S. (2012), *Constructing teacher agency in response to the constraints of education policy: Adoption and adaptation*. *Curriculum Journal*, 23(2), 231–245.
- Rodrigues, T.V. (2025), *Distant Writing and The Epistemology of Authorship: On Creativity, Delegation, And Plagiarism in The Age Of AI*. *International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 12(5), 8598–8613.
- Rubio-Gragera, M., Palacios-Rodríguez, A., Julio, C. A., & Victoria, F.S.M. (2025), *Digital Teaching Competence Regarding Foreign Languages and Learning Modes at Official Language Schools in Andalusia (Spain)*. *Societies*, 15(4), 99.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2024), *Self-determination theory*. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research*, pp. 6229–6235, Cham, Springer International Publishing.
- Scutari, M., & Denis, J.B. (2021), *Bayesian networks: With examples in R* (2nd ed.), Chapman & Hall/CRC.
- Wentzel, K.R., & Miele, D.B. (2009), *Engagement and Disaffection as Organizational Constructs in the Dynamics of Motivational Development*. In *Handbook of motivation at school*, pp. 237–260, Routledge.
- Williams, B.A., Brooks, C.F., & Shmargad, Y. (2018), *How algorithms discriminate based on data they lack: Challenges, solutions, and policy implications*, *Journal of Information Policy*, 8, 78–115.
- Witherington, D.C. (2011), *Taking emergence seriously: The centrality of circular causality for dynamic systems approaches to development*. *Human Development*, 54(2), 66–92.
- Wu, D., Zhang, S., Ma, Z., Yue, X.G., & Dong, R.K. (2024), *Unlocking potential: Key factors shaping undergraduate self-directed learning in AI-enhanced educational environments*. *Systems*, 12(9), 332.
- Yao, N., & Wang, Q. (2024), *Factors influencing pre-service special education teachers' intention toward AI in education: Digital literacy, teacher self-efficacy, perceived ease of use, and perceived usefulness*, *Heliyon*, 10(14).
- Zawacki-Richter, O., Bai, J.Y., Lee, K., Slagter van Tryon, P.J., & Prinsloo, P. (2024), *New advances in artificial intelligence applications in higher education?*, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 32.

- Wang, M., Zhang, D., Zhu, J., & Gu, H. (2025), *Effects of Incorporating a Large Language Model-Based Adaptive Mechanism Into Contextual Games on Students' Academic Performance, Flow Experience, Cognitive Load and Behavioral Patterns*, *Journal of Educational Computing Research*, 63(3), 662–694.
- Wang, Q., Gao, Y., & Wang, X. (2025), *Exploring engagement, self-efficacy, and anxiety in large language model EFL learning: A latent profile analysis of chinese university students*, *International Journal of Human–Computer Interaction*, 41(12), 7815–7824.
- Zhang, C., Schießl, J., Plöchl, L., Hofmann, F., & Gläser-Zikuda, M. (2023), *Acceptance of artificial intelligence among pre-service teachers: a multigroup analysis*, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 49.

Reflecții asupra necesității competențelor digitale ale cadrelor didactice din educația timpurie

Conf. univ. dr. Camelia Stăiculescu
(Academia de Studii Economice din București)

Introducere

Competențele digitale sunt necesare astăzi oricărei categorii de specialiști din diverse categorii profesionale. Cadrele didactice au nevoie să-și dezvolte aceste competențe, mai ales că au de-a face cu copii din generații care s-au născut și au crescut cu tehnologia și pe care trebuie să-i formeze în așa fel încât să utilizeze tehnologia responsabil, să le formeze competențe digitale pe care să le pună în slujba propriei învățări.

Dardanou, M. *et al.* (2023) arată că digitalizarea impune noi cerințe forței de muncă pentru personalul din domeniul educației și îngrijirii timpurii a copiilor, pentru a se adapta la îngrijirea și bunăstarea copiilor în era digitală, că există un sprijin limitat în cercetare și politici privind dezvoltarea competențelor digitale la cadrele didactice și personalul de îngrijire din educația timpurie și discută despre importanța înțelegerii modului în care tehnologiile digitale pot fi încorporate în munca lor, cuprinzând atât aspectele tehnice și utilizarea responsabilă, cât și dimensiunile sociale și colaborative ale dezvoltării profesionale în acest domeniu.

Masoumi, D., Bourbour, M. (2024) au realizat un studiu prin care și-au propus să exploreze ce înseamnă competența digitală adecvată în educația timpurie a copiilor și cum profesorii pentru învățământul preșcolar caracterizează competența digitală adecvată a copiilor din această categorie. Rezultatele studiului arată șapte teme cheie în care profesorii de grădiniță caracterizează competența digitală adecvată a copiilor, un potențial cadru pentru formarea competențelor digitale adecvate nivelului preșcolar: (a) să se familiarizeze cu tehnologiile digitale; (b) să îndrăznească să încerce tehnologiile digitale; (c) să utilizeze tehnologiile digitale; (d) să aibă o abordare critică față de tehnologiile digitale; (e) să aibă competență media etică, care include responsabilități

morale, formale și legale; (f) să aibă abilități de rezolvare a problemelor; (g) și să fie producător, nu doar consumator, de tehnologii digitale.

O cercetare recentă (Iancu, 2024), realizată în rândul cadrelor didactice din învățământul preșcolar din România, arată că aceștea au disponibilitate de a utiliza resursele digitale în activitățile didactice, că apreciază că au un nivel satisfăcător de pregătire în ceea ce privește competențele digitale, dar că trebuie să fie conștienți că utilizarea resurselor digitale presupune schimbări ale conceperii activităților didactice și ale practicilor de predare care necesită pregătire continuă.

***SELFIEforTEACHERS* — oportunitate de dezvoltare a competențelor digitale**

SELFIEforTEACHERS este un chestionar pus la dispoziție de Uniunea Europeană și care invită cadrele didactice la autorefecție și autoevaluarea competențelor digitale, la modul în care utilizează instrumentele și tehnologiile didactice în activitatea profesională.

Chestionarul prezintă unele caracteristici care sunt foarte utile cadrelor didactice. Este disponibil online la <https://educators-go-digital.jrc.ec.europa.eu>, persoanele interesate putând să-l acceseze prin crearea unui cont individual atașat unei adrese de email (personal sau instituțional).



Figura 1. Extras modul conectare platformă *SELFIEforTEACHERS*. Sursa: <https://educators-go-digital.jrc.ec.europa.eu>

Cei care îl completează pot alege nivelul la care predau (exemplu: educație timpurie, învățământ primar, învățământ gimnazial, învățământ liceal, învățământ superior), iar itemii chestionarului sunt personalizați și specifici pentru fiecare nivel de școlarizare. Aplicarea sa este anonimă și poate fi completat de mai multe ori sau completarea poate fi reluată în

366 cazul în care chestionarul n-a fost dus la bun sfârșit la una din aplicări. Acest lucru este benefic pentru că cei care îl completează pot să-și reevalueze competențele digitale în urma unui proces de învățare individual, după o anumită perioadă de timp sau în urma parcurgerii unui program de formare în domeniul pedagogiei digitale.

Variantele de răspunsuri la itemi sunt construite gradual și reflectă complexitatea domeniului pentru care se face autorefecția, bifarea uneia dintre variante arătând nivelul la care se autopercepe respondentul, iar celelalte variante pot fi sugestii despre cum poate fi dezvoltată respectiva abilitate.

Platforma generează un certificat individualizat de competențe digitale deținute de cel care completează chestionarul la un moment dat.



Figura 2. Model de certificat digital generat de platforma *SELFIEforTEACHERS*.
Sursa: <https://educators-go-digital.jrc.ec.europa.eu>

Documentul emis este certificat digital, o recompensă vizuală digital, oferită pentru sarcinile realizate și competențele obținute, oferind și o descriere a parcursului de învățare urmat de persoana pentru care a fost emis. El este disponibil online și conține metadate (informații despre emitent, criterii de evaluare, procesul și rezultatul realizării) care validează competențele digitale dobândite și recunosc învățarea anterioară. *SELFIEforTEACHERS* generează un certificat deschis digital emis de Comisia Europeană și este o recunoaștere a participării la un exercițiu de autorefecție. Platforma permite obținerea a maximum patru certificate deschise digitale pe an, în cel mult patru perioade diferite, pentru fiecare tip de autorefecție permisă: individuală, în cadrul unui grup și autorefecții în cadrul unui grup+.

Chestionarul le cere celor care-l completează să răspundă la o serie de afirmații de autorefecție cu privire la modul în care utilizează instrumente și tehnologii digitale în 6 domenii principale ale activității didactice. Apreciem valoarea chestionarului prin faptul că sintetizează foarte bine complexitatea activităților didactice și modul în care instrumentele și tehnologia digitală pot fi implicate în diverse aspecte ale activității profesionale. Cele 6 domenii vizate sunt:

1. utilizarea în activitatea profesională, comunicare și colaborare;
2. resurse digitale;
3. învățare, dezvoltare și bunăstare;
4. documentarea și evaluarea învățării și dezvoltării;
5. capacitatea copiilor;
6. facilitarea competențelor didactice ale copiilor.

Platforma generează și un raport amănunțit, grafic/vizual, cât și explicativ cu privire la nivelul competențelor digitale pe diversele domenii vizate, dar și sugestii de îmbunătățire a competențelor digitale.

Dacă se răspunde onest la itemii chestionarului, nimeni nu poate obține scoruri maxime la toate domeniile, scopul aplicării lui fiind acela de a identifica atuurile, deficiențele și domeniile în care respondenții se pot dezvolta, își pot înțelege nevoile de formare și își pot planifica activitățile de învățare pentru perfecționarea competențelor digitale.

Pentru fiecare domeniu al competenței digitale, chestionarul cuprinde mai multe afirmații, acestea fiind ordonate în ordinea crescătoare a gradului de utilizare a tehnologiilor digitale. Considerăm că este foarte important de parcurs fiecare afirmație și potențialele răspunsuri pentru a creiona componența domeniului, precum și modul optim de utilizare a instrumentelor și tehnologiilor digitale în activitatea didactică, particularizată la nivelul de școlarizare pentru care se completează chestionarul, în cazul nostru — educație timpurie.

Sugestii pentru dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie pornind de la itemii chestionarului *SELFIEforTEACHERS*

Pentru a realiza analiza noastră am luat ca reper domeniile, componențele, activitățile și itemii chestionarului *SELFIE for TEACHERS* pentru a genera sugestii de activități ce pot fi desfășurate de cadrele didactice și personalul de îngrijire din educația timpurie pentru dezvoltarea propriilor competențelor digitale, precum și ale copiilor cu care lucrează, pentru o bună colaborarea cu părinții/famiile acestora și comunitatea educațională.

Domeniul 1 — Utilizare în activitatea profesională, comunicare și colaborare

Tehnologiile digitale pot fi utilizate de cadrele didactice din domeniul educației timpurii pentru: îmbunătățirea activității pedagogice și profesionale, comunicarea cu părinții/familiile și sprijinirea acestora, partajarea de informații și învățarea împreună cu colegii și cu alte persoane din afara cadrului de lucru, formarea și dezvoltarea profesională, facilitarea realizării sarcinilor administrative, funcționarea generală a instituției de educație și îngrijire timpurie.

Tabelul 1. Componenta: Comunicare organizațională; Activitatea: Utilizarea tehnologiilor digitale pentru o mai bună comunicare cu celelalte cadre didactice și cu părinții/familiile. *Sursa: prelucrare proprie*

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc faptul că tehnologiile digitale pot fi utilizate pentru comunicare.	1	– familiarizarea cu tehnologiile digitale de comunicare (de exemplu: <i>mesagerie instantanee, rețele sociale, platforme de învățare online</i>);
Am încercat să utilizez tehnologii digitale în vederea comunicării cu partenerii de catedră și părinții/familiile.	2	– analizarea diferitelor funcționalități ale tehnologiilor digitale și selectarea celor adecvate pentru comunicare în context profesional specific (de exemplu: <i>în funcție de conținutul comunicării, motivul acesteia și persoana cu care se comunică</i>);
Utilizez diverse tehnologii digitale în funcție de nevoile mele de comunicare.	3	– utilizarea tehnologiilor digitale în comunicare cu partenerii de catedră, părinții/familiile copiilor (de exemplu: <i>pentru colaborare și schimb de material, cunoștințe, informații</i>);
Analizez posibilitățile oferite de diferitele tehnologii digitale și, în funcție de caracteristicile acestora, le selectez pe cele adecvate nevoilor mele de comunicare.	4	– schimb de bune practici cu celelalte cadre didactice pentru utilizarea tehnologiilor digitale (de exemplu: <i>pentru modalități de comunicare eficace și sigure</i>);
Ofer sprijin și consiliere colegilor cu privire la modul de utilizare a tehnologiilor digitale pentru comunicare.	5	– elaborarea și publicarea de material de promovare a ofertei educaționale a unității de învățământ cu ajutorul tehnologiilor digitale etc.
Contribui la elaborarea de îndrumări pentru propriul centru în materie de comunicare cu ajutorul tehnologiilor digitale.	6	
Nu cunosc această competență.	0	

Tabelul 2. Componenta: Medii de comunicare și colaborare online; Activitatea: Gestionarea instrumentelor și a platformelor de comunicare și colaborare, ținând seama de aspecte legate de date și de etică. *Sursa: prelucrare proprie*

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc faptul că, în cazul gestionării instrumentelor și platformelor de comunicare și colaborare, trebuie avute în vedere aspecte de natură etică și legate de date.	1	– informarea cu privire la ce presupune respectarea regulilor de protecție a datelor personale (GDPR), a drepturilor de autor și drepturile de acces la resursele digitale și cum se aplică ele în activitățile specifice din educația timpurie;
Am încercat să ajustez setările pentru a respecta normele și standardele în materie de date.	2	
Gestionez instrumente și platforme de comunicare și colaborare în conformitate cu normele și standardele în materie de etică și date.	3	– identificarea și utilizarea instrumentelor și platformelor de comunicare și colaborare care respectă normele și standardele în materie de date și etică în activitățile cu cei mici;
Analizez caracteristicile instrumentelor și platformelor de comunicare și colaborare și le aleg pe cele care se aliniază în cea mai mare măsură la normele și standardele în materie de date și etică.	4	– ajustarea setărilor pentru resursele digitale astfel încât să respecte GDPR, drepturile de autor și drepturile de acces la resursele digitale;
Ofer sprijin și consiliere colegilor și părinților/familiilor cu privire la etică și date în cazul utilizării instrumentelor și platformelor de comunicare și colaborare.	5	– schimb de bune practici cu partenerii de catedră pentru utilizarea resursele digitale, astfel încât să respecte GDPR, drepturile de autor și drepturile de acces la resursele digitale (<i>utilizarea parolelor, gestionarea datelor, accesibilitatea, siguranța și confidențialitatea</i>).
Inițiez și promovez o politică sau orientări privind utilizarea și confidențialitatea datelor pentru colegi și părinți/familii în ceea ce privește instrumentele și platformele de <i>comunicare și colaborare</i> .	6	
Nu cunosc această competență.	0	

Tabelul 3. Componenta: Colaborare profesională; Activitatea: Utilizarea de tehnologii digitale pentru a colabora și a interacționa cu celelalte cadre didactice, cu părinții/famiiliile și cu alte persoane (de exemplu, cu reprezentanți ai organizațiilor locale, voluntari). *Sursa: prelucrare proprie*

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc faptul că tehnologiile digitale pot fi utilizate pentru a colabora și a interacționa cu partenerii de catedră, cu părinții/famiiliile și cu alte persoane.	1	– familiarizarea cu tehnologiile digitale de colaborare și interacțiune (de exemplu: <i>e-mail, platforme de colaborare profesională sau socială, comunități online, forumuri de discuții</i>);
Am încercat să utilizez tehnologii digitale pentru a colabora și interacționa cu partenerii de catedră, cu părinții/famiiliile și cu alte persoane.	2	– analiza diferențelor
Utilizez diverse tehnologii digitale pentru a colabora și interacționa cu partenerii de catedră, cu părinții/famiiliile și cu alte persoane, în funcție de nevoile și obiectivele.	3	funcționalități ale tehnologiilor digitale, selectarea și utilizarea celor adecvate pentru colaborare și interacțiune în contexte profesionale specifice cu partenerii de catedră, părinții/famiiliile (de exemplu: <i>partajare de conținuturi, participare la grupuri online etc.</i>);
Analizez și selectez tehnologii digitale în funcție de caracteristicile lor și de modul în care acestea sprijină colaborarea cu partenerii de catedră, cu părinții/famiiliile și cu alte persoane.	4	– schimb de bune practici cu partenerii de catedră pentru utilizarea tehnologiilor digitale (de exemplu: <i>colaborarea în legătură cu planurile de lecție, realizarea de proiecte comune în unitatea de învățământ proprie și în alte unități</i>);
Coordonez activități de colaborare cu partenerii de catedră, cu părinții/famiiliile și cu alte persoane utilizând tehnologii digitale.	5	
Desfășor și promovez activități de colaborare între propriul centru și comunitatea mai largă a acestuia, utilizând tehnologii digitale.	6	– utilizarea tehnologiilor digitale în parteneriate (de exemplu: <i>parteneriate cu diverse comunități și comunitatea locală</i>).
Nu cunosc această competență.	0	

Tabelul 4. Componenta: Tehnologiile digitale și infrastructura centrului de educație și îngrijire timpurie; **Activitatea:** Utilizarea tehnologiilor digitale și a infrastructurii disponibile în propriul centru pentru a-mi îmbunătăți activitatea. *Sursa: prelucrare proprie*

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc tehnologiile digitale disponibile în propriul centru în sprijinul activității mele.	1	– informarea cu privire la tehnologiile digitale existente în propria unitate de învățământ și a modului în care pot fi utilizate în activitățile didactice (de exemplu: <i>dispozitive, platforme, aplicații, acces la internet, WiFi, table interactive, tablete, siteuri</i> etc.);
Am încercat să utilizez tehnologiile digitale care sunt disponibile în propriul centru și care îmi pot sprijini activitatea.	2	
Utilizez diverse tehnologii digitale disponibile în propriul centru în funcție de nevoile mele profesionale.	3	– utilizarea tehnologiilor digitale disponibile în activitățile profesionale (de exemplu: <i>sistemul de gestionare a învățării, serviciile de tip cloud, jocuri și teste de cunoștințe digitale, robotică, instrumente de IA, realitate augmentată</i> etc.);
Analizez tehnologiile digitale disponibile în propriul centru în funcție de caracteristicilor lor și le selectez pe cele adecvate nevoilor mele profesionale.	4	– schimb de bune practici cu partenerii de catedră pentru utilizarea tehnologiilor digitale (de exemplu: <i>pentru susținerea de prezentări, organizarea de ateliere, dezvoltarea de resurse</i> etc.);
Ofer sprijin și consiliere colegilor cu privire la modul de utilizare a tehnologiilor digitale disponibile în centrul nostru.	5	
Propun noi tehnologii digitale pentru propriul centru.	6	– propunerea utilizării, la nivelul unității de învățământ, de <i>noi tehnologii digitale</i> (de exemplu: <i>aplicații, dispozitive, software, hardware, instrumente de IA</i> etc.).
Nu am acces la tehnologii digitale în centrul meu.	0	

Tabelul 5. Componenta: Practica reflexivă; **Activitatea:** Reflectarea asupra activității profesionale proprii și colective cu ajutorul tehnologiilor digitale. *Sursa: prelucrare proprie*

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc faptul că tehnologiile digitale pot contribui la reflecția asupra activității mele și la îmbunătățirea acestora.	1	– informarea cu privire la tehnologiile digitale pe care le pot utiliza în activitatea de reflecție asupra competențelor digitale și îmbunătățirii acestora (de exemplu: <i>jurnale online, reflecții inter pares, comunități de practică</i>);

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Am încercat să utilizez tehnologii digitale pentru a reflecta asupra competențelor mele profesionale și pentru mi le dezvoltă.	2	– utilizarea diverselor instrumente digitale pentru reflecție asupra activității profesionale și îmbunătățirea acestora (de exemplu: <i>instrumente de autorefecție online, jurnale de reflecție, narațiuni digitale, înregistrarea video a activităților, sesiuni de informare inter pares etc.</i>);
Utilizez diverse instrumente digitale pentru a reflecta asupra activității mele profesionale și pentru a-mi îmbunătăți activitatea profesională.	3	
Analizez rezultatele reflecției realizate pentru a îmbunătăți utilizarea tehnologiilor digitale în activitatea mea.	4	– analiza rezultatelor auto/reflecției pentru îmbunătățirea utilizării tehnologiilor digitale în activitățile profesionale (de exemplu: <i>rezultatele testelor, feedbackul din partea colegilor, utilizând instrumente de creare a unor hărți mentale etc.</i>);
Ofer sprijin și consiliere colegilor cu privire la îmbunătățirea utilizării tehnologiilor digitale în activitatea acestora prin intermediul reflecției critice.	5	– schimb de bune practici cu partenerii de catedră pentru îmbunătățirea utilizării tehnologiilor digitale (de exemplu: <i>utilizând forumuri de discuții, bloguri, rețele sociale, comunități profesionale online, observare, planuri de lecție realizate în colaborare, îndrumare, mentorat etc.</i>).
Inițiez și contribui la dezvoltarea unei culturi a învățării bazate pe reflecție utilizând tehnologiile digitale în propriul centru și în afara acestuia.	6	
Nu cunosc această competență.	0	

Tablelul 6. Componenta: Viața digitală; Activitatea: Contribuții pozitive și etice la lumea digitală, luând în considerare practicile digitale sigure și responsabile. Sursa: prelucrare proprie

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc faptul că activitatea pe care o desfășor online poate avea implicații asupra reputației mele și a centrului meu.	1	– cunoașterea riscurilor și faptului că activitatea desfășurată în mediul online poate avea implicații asupra reputației personale și a unității de învățământ (de exemplu: <i>partajarea de date cu caracter personal, utilizarea unui limbaj neadecvat, confidențialitate, informare greșită etc.</i>);
Recunosc posibilele riscuri la adresa reputației mele și a centrului meu în legătură cu activitatea pe care o desfășor în mediul digital.	2	– luarea unor măsuri pentru menținerea unei imagini virtuale adecvate (de exemplu: <i>înțelegând și respectând condițiile de utilizare, gestionând setările de confidențialitate, urmărind amprenta digitală etc.</i>);

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Iau măsuri pentru a menține o prezență pozitivă online.	3	– evaluarea propriei amprente digitale din perspectivă etică, a responsabilității conținutului, a protejării reputației online personale și a unității de învățământ (de exemplu: <i>gestionarea setărilor de confidențialitate, blocarea conținutului suspect, aplicarea normelor, reglementărilor și orientărilor privind activitățile desfășurate în mediul digital</i>);
Îmi evaluez amprenta digitală, asigurându-mă de caracterul etic și responsabil al conținutului, astfel protejându-mi reputația online și protejând totodată și reputația online a propriului centru.	4	
Ofer sprijin și consiliere colegilor și părinților/famiiliilor cu privire la crearea și menținerea de <i>profiluri digitale</i> etice și responsabile.	5	– oferirea de consiliere și sprijin colegilor și părinților/famiiliilor cu privire la crearea și menținerea de <i>profiluri digitale</i> etice și responsabile (de exemplu: <i>prin prezentări, ateliere, materiale ajutătoare cu privire la programe de control parental</i> etc.);
Inițiez și promovez strategii și orientări pentru a încuraja colegii și părinții/famiiliile să contribuie în mod pozitiv, responsabil și etic la lumea digital.	6	– inițierea și promovarea de strategii și orientări de încurajare a colegilor și părinților/famililor pentru a contribui în mod pozitiv, responsabil și etic la lumea digitală (de exemplu: <i>cu privire la fotografiere și înregistrarea de materiale video, precum și la utilizarea acestora, colectarea datelor</i>).
Nu cunosc această competență.	0	

Tabelul 7. Componenta: Formare profesională (cu ajutorul tehnologiilor digitale); **Activitatea:** Utilizarea tehnologiilor digitale în procesul de formare și dezvoltare profesională. *Sursa: prelucrare proprie*

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc faptul că tehnologiile digitale îmi pot sprijini și îmbunătăți formarea și dezvoltarea profesională.	1	– informarea cu privire la tehnologiile digitale pe care le pot utiliza în activitatea de formare și dezvoltare profesională (de exemplu: <i>cursuri și platforme online, comunități de practică</i> etc.);
Am încercat să utilizez tehnologii digitale pentru formarea și dezvoltarea mea profesională.	2	– selecția și utilizarea diverselor tehnologii digitale care răspund cel mai bine propriilor nevoi pentru formarea și dezvoltarea profesională (de exemplu: <i>căutarea de informații online, aplicații, biblioteci și arhive digitale, forumuri de discuții, webinare, cursuri online care oferă și primesc feedback online, comunități de învățare online</i> etc.);

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Utilizez diverse tehnologii digitale pentru formarea și dezvoltarea mea profesională.	3	– oferirea de sprijin și consiliere colegilor cu privire la utilizarea tehnologiilor digitale pentru formarea lor profesională (de exemplu: <i>comunități de învățare online, comunități de practică, biblioteci și arhive digitale, portofolii electronice etc.</i>); – inițierea de planuri de sprijinire a formării profesionale a colegilor cu ajutorul tehnologiilor digitale (de exemplu: <i>webinare, formare online, comunități online, arhive de resurse, certificate deschise digitale, etc.</i>).
Analizez și selectez resurse și activități de învățare online care corespund cel mai bine nevoilor mele de învățare și dezvoltare.	4	
Ofer sprijin și consiliere colegilor cu privire la utilizarea tehnologiilor digitale pentru formarea lor profesională.	5	
Inițiez și promovez un plan și/ sau orientări de sprijinire a formării profesionale a colegilor mei cu ajutorul tehnologiilor digitale.	6	
Nu cunosc această competență.	0	

Tabelul 8. Componenta: Formare profesională (cu ajutorul tehnologiilor digitale); **Activitatea:** Implicarea în activități de formare profesională pentru dezvoltarea competențelor digitale. *Sursa: prelucrare proprie*

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc faptul că formarea profesională privind utilizarea tehnologiilor digitale poate contribui la consolidarea competențelor mele digitale.	1	– participarea la activități de formare profesională cu privire la utilizarea tehnologiilor digitale pentru dezvoltarea competențelor digitale (de exemplu: <i>webinare, ateliere privind utilizarea tehnologiilor digitale, cursuri, formare cu privire la utilizarea tehnologiilor digitale în scopuri pedagogice, învățare mixtă etc.</i>);
Am participat la activități de formare profesională cu privire la utilizarea tehnologiilor digitale pentru a-mi dezvolta competențele digitale.	2	

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Particip la diverse activități de formare profesională formală și informală cu privire la utilizarea tehnologiilor digitale pentru a-mi dezvolta competențele digitale.	3	– autoanaliza nivelului de competențe digitale și participarea la activități specifice de dezvoltare ale acestora (de exemplu: <i>utilizarea unui instrument de autorefecție privind competențele digitale (SELFIEforTEACHERS — https://educators-go-digital.jrc.ec.europa.eu, testul de măsurare a competențelor digitale — https://digital-skills-jobs.europa.eu/en/digital-skills-assessment), stabilirea unor obiective și a unui plan de învățare etc.);</i>
Îmi analizez nivelul competențelor digitale și selectez activități corespunzătoare de îmbunătățire în continuare a acestora.	4	
Furnizez activități de învățare cu privire la utilizarea tehnologiilor digitale și ofer sprijin colegilor cu privire la dezvoltarea competențelor lor digitale.	5	– furnizarea de activități de învățare cu privire la utilizarea tehnologiilor digitale și oferirea de sprijin colegilor cu privire la dezvoltarea competențelor lor digitale (de exemplu: <i>atelier, sesiuni informale</i>);
Contribui la proiectarea de programe de formare profesională pentru a sprijini competențele digitale ale colegilor mei.	6	– proiectarea de programe de formare profesională pentru a sprijini competențele digitale ale colegilor (de exemplu: <i>planuri de lecție realizate cu ajutorul instrumentelor digitale, schimbului de bune practici etc.</i>).
Nu cunosc această competență.	0	

Tabelul 9. Componenta: Gândire computațională; Activitatea: Utilizarea conceptelor și a proceselor de gândire computațională. *Sursa: prelucrare proprie*

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc conceptele și procesele de gândire computațională.	1	– informarea cu privire la conceptele și procesele de gândire computațională și utilizarea acestora pentru a găsi soluții la problemele profesionale întâlnite (de exemplu: <i>analizarea unei probleme pentru identificarea unei soluții, împărțirea unei provocări în etape mai ușor de gestionat, descompunerea unei probleme în părți mai mici, definirea etapelor de rezolvare a unei probleme, analizarea unui set de instrucțiuni pentru a identifica o soluție</i>);
Am încercat să utilizez procese de gândire computațională pentru a explora soluțiile unei probleme.	2	
Utilizez diverse instrumente digitale pentru a explora soluții la o problemă cu ajutorul gândirii computaționale.	3	

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Analizez și selectez răspunsurile generate de <i>algoritmi</i> .	4	– utilizarea unor instrumente digitale pentru a găsi soluții la probleme, analiza și selecția acestora (de exemplu: <i>instrumente de programare vizuală, instrumente de creare de conținut și instrumente de editare, analiza rezultatelor date de motoarele de căutare, a comportamentului roboților și al jucăriilor educaționale etc.</i>);
Desfășor activități de gândire computațională în propriul centru pentru a sprijini dezvoltarea competențelor digitale ale colegilor prin activități digitale și activități nedigitale.	5	– derularea unor activități de gândire computațională în propria unitate de învățământ pentru a sprijini dezvoltarea competențelor digitale ale colegilor prin activități digitale și activități nedigitale
Contribui la proiectarea și dezvoltarea de instrumente digitale și nedigitale care sprijină dezvoltarea competențelor de gândire computațională.	6	(de exemplu: <i>instrumente de programare vizuală, kituri de robotică, jocuri, puzzle-uri, activități de învățare din experiență și activități care nu implică utilizarea tehnologiei</i>).
Nu cunosc această competență.	0	

Domeniul 2 — Resurse digitale

Cadrelle didactice din educația timpurie pot avea la dispoziție multiple resurse digitale pe care le pot utiliza în activitățile didactice. Acestea ar trebui să aibă capacitatea de a analiza resursele digitale la care au acces, modul în care le pot utiliza în satisfacerea nevoilor profesionale, cele de învățare și dezvoltare ale copiilor, înțelegând beneficiile, riscurile și limitările acestora, raportându-se la siguranța, bunăstarea, nivelul de implicare al copiilor, respectarea unor principii didactice, precum centrarea pe copii, creativitatea, caracterul ludic al aplicațiilor. La nivelul educației timpurii nevoile de învățare ale copiilor sunt foarte specifice, cadrele didactice trebuie să adapteze, modifice, să creeze resurse digitale adecvate. Cadrele didactice din educația timpurie trebuie să cunoască modalitățile de partajare a conținutului digital cu responsabilitate etică, respectând normele cu privire la drepturile de autor.

Tabelul 10. Componenta: Căutare și selecție; Activitatea: Utilizarea de criterii de căutare și selecție pentru identificarea resurselor digitale pentru procesul de învățare și dezvoltare al copiilor în funcție de nevoile și abilitățile lor specific. *Sursa: prelucrare proprie*

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc faptul că pot căuta resurse în mediul online.	1	– căutarea, selectarea și utilizarea unor resurse digitale în mediul online care răspund nevoilor de învățare și de dezvoltare ale copiilor (de exemplu: <i>utilizarea motoarelor de căutare, accesarea unor link-uri, accesarea arhivelor de resurse, utilizarea de cuvinte-cheie în motoarele de căutare, filtrarea resurselor din biblioteci și arhive digitale, accesarea bibliotecilor digitale și a resurselor educaționale deschise (RED), utilizarea rețelelor sociale, activarea în comunități de învățare, selecția resurselor digitale în funcție de vârsta copiilor, valoarea pedagogică, interactivitate, creativitate, autonomia copiilor, estetică etc.</i>);
Am încercat să efectuez căutări în mediul online pentru a identifica resurse digitale.	2	
Utilizez diverse instrumente și portaluri online pentru a căuta resurse digitale care răspund nevoilor de învățare și de dezvoltare ale copiilor.	3	
Selectez resurse digitale în funcție de nevoile specifice ale copiilor.	4	– adaptarea criteriilor de selecție a resurselor digitale în funcție de factorii care au determinat alegerile anterioare și rezultatele obținute (de exemplu: rezultatele căutării pot fi afectate de locație, de căutări și preferințe anterioare, de rezultatele activităților anterioare etc.);
Reflectez asupra rezultatelor căutării mele și îmi adaptez criteriile de selecție.	5	
Propun strategii și instrumente care să ajute colegii să caute și să selecteze resurse digitale din diverse surse în conformitate cu nevoile specifice ale copiilor.	6	– realizarea de propuneri privind strategii de căutare și instrumente care să îi ajute pe colegi să caute și să selecteze resurse digitale din diverse surse, în conformitate cu nevoile specifice ale copiilor (de exemplu: cuvinte-cheie, liste de verificare, rubrici, etc.).
Nu cunosc această competență.	0	

Tabelul 11. Componenta: Creare; Activitatea: Crearea de resurse digitale care să sprijine procesul de învățare și dezvoltare al copiilor. *Sursa: prelucrare proprie*

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc faptul că pot crea resurse în diferite formate digitale.	1	– informarea cu privire la posibilitatea de a crea resurse digitale (de exemplu: text, imagini, fotografii, materiale audio, materiale video etc.);
Am încercat să utilizez instrumente digitale pentru a crea resurse.	2	

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Utilizez diverse instrumente digitale pentru a crea resurse digitale care să răspundă nevoilor copiilor.	3	– utilizarea instrumentelor digitale pentru crearea de resurse digitale care să răspundă nevoilor copiilor (de exemplu: prezentări, instrumente de editare a fotografiilor și a materialelor video, instrumente de editare de text, instrumente de creare de conținut multimedia, teste de cunoștințe interactive, jocuri, activități online etc.); – realizarea, modificarea adaptarea unor resurse digitale prin aplicarea unor principii și procese de proiectare pentru a crea resurse digitale adecvate nivelului de dezvoltare al copilului, ținând cont de feedbackul din partea colegilor, a părinților/familiilor și a copiilor, precum și în baza propriei reflecții personale.
Aplic principii și procese de proiectare pentru a crea resurse digitale adecvate nivelului de dezvoltare al copilului.	4	
Modific sau adaptez resursele digitale pe care le creez în baza feedbackului din partea colegilor, a părinților/familiilor și a copiilor, precum și în baza propriei reflecții personale.	5	
Inițiez și contribui la crearea de resurse digitale alături de persoane din afara centrului meu.	6	
Nu cunosc această competență.	0	

Tabelul 12. Componenta: Modificare; Activitatea: Modificarea resurselor digitale pentru a îndeplini obiective de învățare și dezvoltare, respectând în același timp normele privind drepturile de autor și normele de acordare a licențelor. *Sursa: prelucrare proprie*

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc faptul că, atunci când modific resurse digitale, trebuie să respect drepturile de autor.	1	– informarea cu privire la drepturile de autor în domeniul resurselor digitale; – utilizarea instrumentelor digitale pentru modificarea resurselor digitale pentru a îndeplini obiective de învățare și dezvoltare, respectând drepturile de autor (de exemplu: menționarea sursei, obținerea licenței pentru o imagine, aplicarea regulilor drepturilor de autor prin utilizarea instrumentelor de editare multimedia pentru imagini și materiale video fără drepturi de autor etc.);
Am încercat să utilizez modalități de modificare a resurselor digitale, respectând totodată drepturile de autor.	2	
Utilizez diverse instrumente digitale în vederea modificării resurselor digitale pentru a îndeplini obiective de învățare și dezvoltare, respectând totodată drepturile de autor.	3	

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Selectez și modific resurse digitale în funcție de nevoile de învățare și de dezvoltare, ținând cont de drepturile de autor și de licențele de distribuție.	4	– selectarea, modificarea, reproiectarea resurselor digitale în funcție de nevoile de învățare și de dezvoltare ale copiilor, ținând cont de drepturile de autor și de licențele de distribuție (de exemplu: conținut fără drepturi de autor, resurse educaționale deschise, conținut care face obiectul licențelor Creative Commons etc.);
Reflectez asupra resurselor digitale și le reproiectez pentru a le integra în activități interactive, centrate pe copii.	5	– îndrumarea colegilor, părinților/familiilor și, după caz, a copiilor din unitatea de învățământ cu privire la modificarea resurselor digitale (de exemplu: îndrumare cu privire la utilizarea resurselor digitale, licențele de drepturi de autor care urmează a fi utilizate, acorduri cu părți interesate și editori externi etc.).
Conduc și îndrum colegii, părinții/familiile și, după caz, copiii din centrul meu cu privire la modificarea resurselor digitale.	6	
Nu cunosc această competență.	0	

Tabelul 13. Componenta: Gestionare, protejare; Activitatea: Organizarea conținutului digital, facilitarea unui acces ușor, sigur și securizat pentru colegi, părinți/familii și, după caz, pentru copii, protejând totodată datele sensibile și datele cu caracter personal.
Sursa: prelucrare proprie

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc faptul că tehnologiile digitale mă pot ajuta să stochez și să organizez conținutul digital, precum și să asigur accesul securizat la acesta.	1	– informarea cu privire la diverse instrumente și tehnici pentru a stoca, selecția și utilizarea acestora în organizarea conținutului digital și pentru a facilita accesul la acesta (de exemplu: spații de stocare locale și online (hard diskuri, unități externe, cloud, servicii online), marcaje, protecție cu parolă, clasificarea conținutului prin directoare, etichete etc.);
Am încercat să utilizez modalități de stocare, de gestionare și de accesare a conținutului digital aflat în spații de stocare locale și/sau online sau obținut din aceste spații.	2	– aplicarea unor măsuri de protecție și de securitate pentru stocarea, gestionarea și accesarea conținutului digital (de exemplu: utilizarea unor parole puternice pentru conținutul sensibil, atribuirea de drepturi de acces, realizarea periodică a copiilor de rezervă, selectarea serviciilor de stocare și online în funcție de condițiile de utilizare și caracteristicile de securitate etc.);
Utilizez diverse instrumente și tehnici pentru a stoca și a organiza conținutul digital și pentru a facilita accesul la acesta.	3	

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Aplic măsuri de protecție și de securitate pentru stocarea, gestionarea și accesarea conținutului digital.	4	– elaborarea unor strategii care să asigure gestionarea și accesarea facilă, echitabilă și securizată a conținutului digital pentru copii și părinții/famiiliile acestora și pentru colegi (de exemplu: clasificarea conținutului, drepturi de acces diferite, criptare, realizarea periodică a copiilor de rezervă etc.);
Proiectez și elaborez strategii care să asigure gestionarea și accesarea facilă, echitabilă și securizată a conținutului digital pentru copii și părinții/famiiliile acestora și pentru colegi.	5	– inițierea și promovare de spațiu digital comun (de exemplu: blog, site web) în propria unitate de învățământ care să faciliteze stocarea, gestionarea și accesarea securizată a conținutului digital pentru diferiți utilizatori (de exemplu: cu părinți/familii și colegi).
Inițiez și promovez un spațiu digital comun (de exemplu, blog, site web) în propriul centru, care să faciliteze stocarea, gestionarea și accesarea securizată a conținutului digital pentru diferiți utilizatori.	6	
Nu cunosc această competență.	0	

Tabelul 14. Componenta: Partajare; Activitatea: Partajarea de conținut digital cu respectarea normelor privind proprietatea intelectuală și drepturile de autor. *Sursa: prelucrare proprie*

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc faptul că normele privind drepturile de autor se aplică resurselor digitale pe care le utilizez în scopuri profesionale.	1	– informarea cu privire la aplicarea drepturilor de autor în cazul resurselor digitale utilizare în scopuri profesionale (de exemplu: pentru imagini, text, materiale audio, materiale video);
Am încercat să utilizez modalități de citare și de recunoaștere a meritelor autorului/creatorului resurselor pe care le utilizez.	2	– utilizarea modalităților de citare și de recunoaștere a meritelor autorului/creatorului pentru resursele digitale utilizate (de exemplu: menționarea numelui autorului făcând trimitere prin intermediul unui link la sursa originală);
Partajez resurse digitale recunoscând meritele creatorului și alegând cele mai adecvate canale pentru utilizare privată, limitată sau publică.	3	– partajarea resurselor digitale recunoscând meritele creatorului și alegând cele mai adecvate canale pentru utilizare privată, limitată sau publică (de exemplu: un fișier atașat la e-mail, un link către o arhivă online, rețele sociale etc.);

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Selectez și aplic licențe de drepturi de autor atunci când partajez resursele digitale pe care le creez, optând pentru resurse educaționale deschise.	4	– selectarea și aplicarea licențelor de drepturi de autor atunci când se partajează resursele digitale create, optând pentru resurse educaționale deschise (de exemplu: licență Creative Commons);
Dezvolt modalități prin care colegii mei pot partaja, organiza și reutiliza resurse digitale pentru a asigura accesul facil și egal.	5	– propunerea unor modalități prin care colegii pot partaja, organiza și reutiliza resurse digitale pentru a asigura accesul facil și egal (de exemplu: elaborând o strategie și o politică comună privind modul de gestionare și de utilizare a resurselor);
Inițiez și promovez un spațiu online (de exemplu: blog, site web, site wiki) pentru a partaja resurse digitale în propriul centru.	6	– inițierea și promovare de spațiu digital comun (de exemplu: blog, site web) în propria unitate de învățământ pentru partajarea resurselor (de exemplu: aplicând cuvinte-cheie sau etichete, permițându-le celorlalți să transmită observații, să evalueze, să modifice sau să creeze în comun).
Nu cunosc această competență.	0	

Domeniul 3 — Învățare, dezvoltare și bunăstare

Tehnologiile digitale pot oferi cadrelor didactice oportunități de îmbogățire a activității pedagogice și de sprijinire a învățării, dezvoltării și bunăstării copiilor, pot facilita reflecțiile asupra practicilor digitale și pot îmbunătăți calitatea feedbackului furnizat copiilor și părinților. Cadrele didactice trebuie să poată utiliza tehnologiile digitale pentru a crea experiențe de învățare autentice și adecvate nivelului de dezvoltare al copiilor, respectând, în același timp, aspecte legate de siguranță și etică. Tehnologiile digitale utilizate ar trebui să stimuleze: explorarea activă, jocul și interacțiunile sociale. În activitățile didactice se recomandă a fi folosite combinații de resurse digitale și nedigitale, pentru a putea fi utilizate atât în instituțiile școlare cât și în afara lor.

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc faptul că tehnologiile digitale pot fi utilizate pentru activități de învățare și că, atunci când sunt ghidați de către un adult, copiii pot explora, interacționa și crea cu ajutorul instrumentelor digitale.	1	– informarea cu privire la tehnologiile digitale care pot fi utilizate pentru activități de învățare și că, atunci când sunt ghidați de către un adult, copiii pot explora, interacționa și crea cu ajutorul instrumentelor digitale (de exemplu: camere, dispozitive audio, aplicații, jocuri, roboți educaționali, resurse online, table de scris interactive etc.);
Am încercat să utilizez tehnologii digitale pentru a-mi sprijini și/sau îmbunătăți activitatea.	2	
Utilizez diverse tehnologii digitale pentru a sprijini abordări pedagogice inovatoare sporind implicarea copiilor.	3	– selectarea și utilizarea diverselor tehnologii digitale pentru a sprijini abordări pedagogice inovatoare care cresc implicarea copiilor (de exemplu: învățarea bazată pe investigație, pe proiecte, pe jocuri, STIM, portofolii electronice, instrumente online interactive, medii de colaborare, roboți educaționali etc.);
Selectez și utilizez tehnologii digitale în planurile de lecție pentru a facilita învățarea și dezvoltarea copiilor în moduri inovatoare.	4	
Reflectez la propria utilizare a tehnologiilor digitale și o adaptez pentru a-mi îmbunătăți practicile și pentru a aplica abordări pedagogice inovatoare, care presupun interacțiunea copiilor cu persoane și materiale.	5	– îmbunătățirea practicilor educaționale prin analiza rezultatelor obținute prin utilizarea tehnologiilor digitale în activitățile didactice (de exemplu: învățarea colaborativă, utilizarea IA și a altor tehnologii emergente pentru investigație, joc și narațiune etc.);
Inițiez și promovez proiectarea și schimbul de practici inovatoare bazate pe tehnologii digitale în propriul centru și în comunitatea mai largă a acestuia.	6	– schimb de bune practici cu partenerii de catedră pentru îmbunătățirea utilizării tehnologiilor digitale (de exemplu: planuri de lecție bazate pe utilizarea tehnologiilor digitale, discuții bazate pe reflecție, ateliere online cu alte cadre didactice etc.).
Nu cunosc această competență.	0	

Tabelul 16. Componenta: Îndrumare; Activitatea: Utilizarea tehnologiilor digitale pentru a oferi feedback și oportunități de reflecție, care să conducă la o readaptare a practicilor de predare și la feedback îmbunătățit pentru părinți/familii. *Sursa: prelucrare proprie*

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc faptul că tehnologiile digitale pot fi utilizate pentru a oferi și a primi feedback și pentru a furniza oportunități de reflecție asupra activității.	1	– selectarea și utilizarea diverselor tehnologii digitale pentru a le oferi părinților/familiilor feedback în timp real și/sau în mod asincron și pentru a reflecta asupra învățării, dezvoltării și bunăstării copilului lor, pentru a furniza oportunități de reflecție asupra activității (de exemplu: e-mail, chat, feedback sub forma de material video, platforme online pentru comunicare sincronă și asincronă, mesaje text, forumuri de discuții, înregistrări audio/video ale activităților de învățare, reflecție ghidată prin autoevaluare și evaluare inter pares, instrumente simple de creare a unor hărți mentale etc.); – realizarea unor reflecții asupra dovezilor obținute cu ajutorul tehnologiilor digitale, (re)proiectarea activităților și oferirea de feedback părinților/familiilor (de exemplu: analiza înregistrări audio și video ale activităților și experiențelor de învățare, arhive ale activităților de grup etc.); – inițierea și promovarea unor modalități prin care tehnologiile digitale pot fi utilizate pentru a sprijini feedbackul și reflecția pentru colegii, copiii, părinții/familiile din unitatea de învățământ și din afara acesteia (de exemplu: forumuri de discuții, chat, documente partajate, înregistrarea activităților, platforme de colaborare/comunicare etc.).
Am încercat să utilizez tehnologii digitale pentru a oferi feedback și sprijin părinților/familiilor.	2	
Utilizez diverse tehnologii digitale pentru a le oferi părinților/familiilor feedback în timp real și/sau în mod asincron și pentru a reflecta asupra învățării, dezvoltării și bunăstării copilului lor.	3	
Selectez și utilizez tehnologii digitale pentru a oferi copiilor oportunități de a se implica în proiectarea procesului lor de învățare, realizez activități de reflecție și ofer feedback părinților/familiilor.	4	
Reflectez asupra dovezilor obținute cu ajutorul tehnologiilor digitale, (re)proiectez activități și ofer feedback părinților/familiilor.	5	
Inițiez și promovez modalități prin care tehnologiile digitale pot fi utilizate pentru a sprijini feedbackul și reflecția pentru colegii, copiii, părinții/familiile din propriul centru și din afara acestuia.	6	
Nu cunosc această competență.	0	

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc faptul că tehnologiile digitale pot fi utilizate pentru a încuraja colaborarea în rândul copiilor și pentru a îmbunătăți învățarea, dezvoltarea și bunăstarea colectivă.	1	– selectarea tehnologii digitale în funcție de caracteristicile copiilor și utilizarea lor pentru a încuraja colaborarea în rândul copiilor și pentru a îmbunătăți învățarea, dezvoltarea și bunăstarea colectivă, a sprijini și consolida activitățile de învățare colaborativă, dezvoltarea și bunăstarea copiilor în configurații față în față și/sau online (de exemplu: jucând jocuri digitale împreună, căutări colaborative pe internet, activități de grup care implică robotica, desfășurarea în cadru colaborativ de activități precum jocurile, crearea de hărți conceptuale, căutarea pe internet, activități de creație și de lucru manual care implică utilizarea de tehnologii, camere și tablete, aplicații pentru a sprijini creativitatea și colaborarea, crearea în comun, evaluarea inter pares și reflecția în grup, crearea de proiecte în comun etc.);
Am încercat să utilizez tehnologii digitale pentru a sprijini și consolida activitățile de colaborare.	2	
Utilizez diverse tehnologii digitale pentru a sprijini și consolida învățarea colaborativă, dezvoltarea și bunăstarea copiilor în configurații față în față și/sau online.	3	
Selectez tehnologii digitale în funcție de caracteristicile acestora și le utilizez pentru a consolida învățarea colaborativă, dezvoltarea și bunăstarea, în configurații față în față și/sau online.	4	– realizarea unor reflecții asupra modului în care copiii utilizează tehnologiile digitale, (re)proiectarea pentru învățarea individual și/sau colaborativă (de exemplu: editarea și dezvoltarea de conținut împreună, crearea în comun a unui artefact, participarea la proiecte realizate în colaborare, proiecte și schimburi realizate în mediul virtual, utilizarea instrumentelor digitale pentru comunicarea și partajarea de informații etc.);
Reflectez asupra modului în care copiii utilizează tehnologiile digitale și le (re) proiectez pentru învățarea individuală și/sau colaborativă, dezvoltare și bunăstare.	5	
Inițiez și promovez utilizarea tehnologiilor digitale în propriul centru și în comunitatea mai largă a acestuia, oferind oportunități de colaborare care să sprijine învățarea, dezvoltarea și bunăstarea individuală și colectivă.	6	– inițierea și promovarea unor modalități prin care tehnologiile digitale pot fi utilizate în unitatea de învățământ și comunitate (de exemplu: prin utilizarea de medii și instrumente online sincrone și asincrone, proiecte comune, organizarea în comun a evenimentelor de învățare online, participarea la procesul de proiectare în comun și de creare în comun a materialelor didactice).
Nu cunosc această competență.	0	

Tabelul 18. Componenta: Tehnologii emergente; Activitatea: Utilizarea tehnologiilor noi și a tehnologiilor emergente, inclusiv a inteligenței artificiale, în moduri sigure, etice și adaptate vârstei pentru a promova învățarea, dezvoltarea și bunăstarea copiilor.
Sursa: prelucrare proprie

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc tehnologiile noi și tehnologiile emergente care se utilizează în contexte educaționale și în alte contexte pentru a sprijini învățarea, dezvoltarea și bunăstarea copiilor.	1	– informarea asupra noilor tehnologii, a celor emergente și a modului în care pot fi utilizate în contexte educaționale și în alte contexte pentru a sprijini învățarea, dezvoltarea și bunăstarea copiilor (de exemplu: instrumente de IA, roboți educaționali, realitate augmentată, cărți interactive etc.);
Am încercat să utilizez tehnologii noi și emergente și am constatat relevanța acestora pentru activitatea mea.	2	– selectarea și utilizarea diverselor tehnologii digitale noi și emergente pentru a oferi copiilor experiențe de învățare inovatoare și noi modalități de învățare, încurajând dobândirea de competențe transversale, în planurile de lecție pentru a le oferi copiilor experiențe de învățare inovatoare, ținând cont de confidențialitatea datelor și de considerente de ordin etic (de exemplu: robotică, jocuri digitale, realitate augmentată, cărți interactive etc.);
Utilizez diverse tehnologii noi și emergente pentru a oferi copiilor experiențe de învățare inovatoare și noi modalități de învățare, încurajând dobândirea de competențe transversale.	3	– realizarea unor reflecții asupra activităților și (re)proiectarea activităților utilizând tehnologii noi și emergente, implicând copiii în procesul de proiectare și de creare în comun a acestor activități și abordând totodată confidențialitatea datelor și considerentele de ordin etic (de exemplu: roboți programabili, narațiuni digitale, realitatea augmentată etc.);
Selectez și utilizez tehnologii noi și emergente în planurile de lecție pentru a le oferi copiilor experiențe de învățare inovatoare, ținând totodată seama de confidențialitatea datelor și de considerente de ordin etic.	4	– inițierea și promovarea, în cadrul unității de învățământ, a unor practici care pot sprijini colegii, părinții/famiiliile și copiii să utilizeze tehnologii noi și emergente, abordând în același timp preocupările legate de date și de ordin etic (de exemplu: personarea sau crearea de materiale digitale pentru activități de învățare, de activități în care se utilizează roboți educaționali, sprijin colaborarea dintre cadrele didactice din domeniul educației timpurii și furnizorii de tehnologie educațională etc.).
Reflectez asupra activităților și (re)proiectez activități utilizând tehnologii noi și emergente, implicând copiii în procesul de proiectare și de creare în comun a acestor activități și abordând totodată confidențialitatea datelor și considerentele de ordin etic.	5	
Inițiez și promovez, în propriul centru, strategii și practici care pot sprijini colegii, părinții/famiiliile și copiii să utilizeze tehnologii noi și emergente, abordând în același timp preocupările legate de date și de ordin etic.	6	
Nu cunosc această competență.	0	

Domeniul 4 — Documentarea și evaluarea învățării și dezvoltării

Tehnologiile digitale pot fi utilizate de către cadrele didactice în așa fel încât să se îmbunătățească modalitățile în care sunt documentate, monitorizate și evaluate învățarea, dezvoltarea și bunăstarea copiilor. Datele și dovezile adunate pot ajuta cadrele didactice din domeniul educației și îngrijirii timpurii să reflecteze asupra propriilor practici didactice, să le adapteze și pentru a oferi feedback și sprijin copiilor și părinților/familiilor acestora, asigurându-se protecția vieții private și siguranța copiilor.

Tabelul 19. Componenta: Strategii de documentare și evaluare; Activitatea: Utilizarea tehnologiilor digitale pentru a colecta și a documenta dovezi privind învățarea, dezvoltarea și bunăstarea copiilor. *Sursa: prelucrare proprie*

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc faptul că tehnologiile digitale pot fi utilizate pentru a colecta și a documenta dovezi cu privire la învățarea, dezvoltarea și bunăstarea copiilor.	1	– informarea asupra modului în care tehnologiile digitale pot fi utilizate pentru a colecta și a documenta dovezi cu privire la învățarea, dezvoltarea și bunăstarea copiilor (de exemplu: imagini, înregistrări video și audio etc.);
Am încercat să utilizez tehnologii digitale pentru a obține dovezi cu privire la învățarea, dezvoltarea și bunăstarea copiilor în mod individual și/sau în cadrul activităților de grup.	2	– selectarea și utilizarea tehnologiilor didactice adecvate pentru a sprijini documentarea învățării, dezvoltarea și bunăstarea copiilor, pentru a colecta dovezi privind învățarea și dezvoltarea copiilor, pentru a comunica aceste informații părinților/familiilor, pentru reflecta și îmbunătăți propria activitate (de exemplu: prin crearea de teste de cunoștințe digitale, utilizarea jocurilor online cu evidențe ale progreselor înregistrate, înregistrarea și reprezentarea vizuală a datelor, generarea de reprezentări grafice, instrumente de creare a unor hărți mentale etc.);
Utilizez diverse tehnologii digitale pentru a sprijini documentarea învățării, dezvoltării și bunăstării copiilor, pentru a comunica aceste informații părinților/familiilor și pentru a contribui la îmbunătățirea propriei activități.	3	– implicarea părinților/familiilor și copiilor în colectarea de dovezi și în reflecția asupra învățării, dezvoltării și bunăstării (de exemplu: înregistrarea activităților, fotografii ale artefactelor etc.);
Selectez tehnologii digitale pentru a colecta dovezi privind învățarea și dezvoltarea copiilor, pentru a reflecta asupra activității mele și pentru a le comunica părinților/familiilor și copiilor.	4	
Implic părinții/familiile și copiii în colectarea de dovezi și în reflecția asupra învățării, dezvoltării și bunăstării.	5	

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Propun și promovez strategii și tehnologii digitale în propriul centru și în comunitatea mai largă a acestuia pentru a sprijini documentarea legată de învățare, dezvoltare și bunăstare.	6	– inițierea și promovarea, în cadrul unității de învățământ și în comunitate, a unor strategii și tehnologii digitale pentru a sprijini documentarea legată de învățare, dezvoltare și bunăstare (de exemplu: fotografii/ videoclipuri, portofolii electronice cu ajutorul părinților/familiilor etc.).
Nu cunosc această competență.	0	

Tabelul 20. Componenta: Analiza dovezilor; Activitatea: Utilizarea tehnologiilor digitale pentru a analiza dovezi cu privire la învățarea, dezvoltarea și bunăstarea copiilor în mod individual și/sau în cadrul unui grup. *Sursa: prelucrare proprie*

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc faptul că tehnologiile digitale pot fi utilizate pentru a sprijini monitorizarea, analiza și evaluarea învățării, dezvoltării și bunăstării.	1	– informarea asupra modului în care tehnologiile digitale pot fi utilizate pentru a sprijini monitorizarea, analiza dovezilor și evaluarea învățării, dezvoltării și bunăstării copiilor (de exemplu: teste de cunoștințe și jocuri digitale, înregistrări video și audio, sondaje online, jocuri, teste de cunoștințe digitale disponibile online, aplicații mobile etc.);
Am încercat să utilizez tehnologii digitale pentru a sprijini analiza dovezilor cu privire la învățarea, dezvoltarea și bunăstarea copiilor.	2	– selectarea și utilizarea tehnologiilor didactice adecvate pentru a analiza dovezile cu privire la învățarea, dezvoltarea și bunăstarea copiilor, atât în mod individual, cât și în cadrul activităților de grup (de exemplu: teste de cunoștințe și jocuri digitale, imagini, înregistrări video și audio, narațiuni digitale etc.);
Utilizez diverse tehnologii digitale pentru a analiza dovezile cu privire la învățarea, dezvoltarea și bunăstarea copiilor, atât în mod individual, cât și în cadrul activităților de grup.	3	– implicarea părinților/familiilor și copiilor în evaluarea și reflecția asupra învățării, dezvoltării și bunăstării (de exemplu, copiii reflectează asupra materialelor video care le surprind activitățile, utilizează rubrici simple pentru a evalua o sarcină sau un artefact);
Selectez tehnologii digitale pentru a sprijini analiza și evaluarea legate de învățare, dezvoltare și bunăstare	4	
Implic părinții/familiile și copiii în analiza, evaluarea și reflecția asupra învățării, dezvoltării și bunăstării.	5	

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Inițiez și promovez strategii și practici pentru a ajuta propriul centru și comunitatea mai largă a acestuia să utilizeze tehnologii digitale pentru a evalua învățarea, dezvoltarea și bunăstarea și utilizez date pentru a sprijini decizii pedagogice și administrative.	6	– inițierea și promovarea, în cadrul unității de învățământ și în comunitate, a unor strategii și practici pentru a-i ajuta pe participanți să utilizeze tehnologii digitale pentru a evalua învățarea, dezvoltarea și bunăstarea și utilizarea de date pentru a sprijini decizii pedagogice și administrative (de exemplu, fundamentarea deciziilor pedagogice pe dovezile colectate în contextul autoevaluării, portofolii electronice, interviuri etc.).
Nu cunosc această competență.	0	

Tabelul 21. Componenta: Feedback și planificare; Activitatea: Utilizarea tehnologiilor digitale pentru a oferi feedback copiilor și pentru a sprijini planificarea acțiunilor viitoare. *Sursa: prelucrare proprie*

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc faptul că tehnologiile digitale pot fi utilizate pentru a oferi feedback copiilor.	1	– informarea asupra modului în care tehnologiile digitale pot fi utilizate pentru a oferi feedback copiilor, care sprijină integrarea feedbackului și a reflecției asupra învățării și dezvoltării copiilor (de exemplu: sondaje online simple, aplicații educaționale interactive, jocuri online, feedback audio și video etc.); – selectarea și utilizarea diverselor tehnologii digitale pentru a le oferi copiilor feedback în timp real și/sau în mod asincron, care pot facilita oferirea de feedback și analiza de date pentru fundamentarea activităților și pentru a îmbunătăți în permanență proiectarea activităților de învățare (de exemplu: jocuri online, sondaje online cu reprezentări vizuale automatizate ale rezultatelor, feedback audio, înregistrări audio care pot fi redate imediat, sondaje și jocuri online, instrumente de creare a unor hărți mentale, portofolii electronice etc.);
Am încercat să utilizez tehnologii digitale care sprijină integrarea feedbackului și a reflecției asupra învățării și dezvoltării copiilor	2	
Utilizez diverse tehnologii digitale pentru a oferi copiilor feedback în timp util.	3	
Selectez tehnologii digitale care pot facilita oferirea de feedback și analiza de date pentru a-mi fundamenta activitatea și pentru a îmbunătăți în permanență proiectarea activităților de învățare.	4	

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Îi implic pe copii în utilizarea tehnologiilor digitale pentru a colecta date, a primi feedback și a facilita reflecția copiilor și a cadrelor didactice pentru acțiuni viitoare.	5	– implicarea copiilor în utilizarea tehnologiilor digitale pentru a colecta date, a primi feedback și a facilita reflecția copiilor și a cadrelor didactice pentru acțiuni viitoare (de exemplu: instrumente de creare a unor hărți mentale, jurnale de învățare bazată pe reflecție, jurnale de învățare, portofolii electronice etc.);
Inițiez și promovez o strategie în propriul centru și în comunitatea mai largă a acestuia privind utilizarea tehnologiilor digitale pentru oferirea, primirea și analizarea feedbackului și pentru a sprijini planificarea pentru acțiuni viitoare.	6	– inițierea și promovarea unor modalități prin care tehnologiile digitale pot fi utilizate pentru oferirea, primirea și analizarea feedbackului și pentru a sprijini planificarea pentru acțiuni viitoare (de exemplu: portofolii electronice, feedback în funcție de context, narațiuni digitale etc.).
Nu cunosc această competență.	0	

Domeniul 5 — Capacitarea copiilor

Tehnologiile digitale pot fi utilizate de către cadrele didactice pentru a proiecta experiențe de învățare creative și pentru a spori participarea activă a copiilor, prin combinarea instrumentelor digitale cu activități față în față. Situațiile de învățare trebuie să fie adaptate pentru a răspunde intereselor, abilităților și nevoilor specifice ale fiecărui copil. Utilizarea tehnologiilor permite și colaborarea cu părinții/familiile copiilor, activitățile pot astfel fi extinse pentru a fi desfășurate și acasă, implicarea părinților/familiilor permițându-le acestora să sprijine suplimentar nevoile copiilor.

Tabelul 22. Componenta: Accesibilitate și incluziune; Activitatea: Asigurarea accesului egal la tehnologiile digitale și la resursele digitale, ținând seama de nevoile de dezvoltare, fizice sau de altă natură. *Sursa: prelucrare proprie*

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc limitările și obstacolele potențiale cu care se poate confrunta un copil în ceea ce privește utilizarea tehnologiilor digitale.	1	– informarea cu privire la limitările și obstacolele potențiale cu care se poate confrunta un copil în ceea ce privește utilizarea tehnologiilor digitale (de exemplu, dificultăți de învățare, nevoi speciale etc.);

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Am încercat să utilizez tehnologii digitale care pot fi adaptate la contextele și nevoile copiilor.	2	– selectarea și utilizarea diverselor tehnologii digitale adaptate la contextele și nevoile copiilor, pentru a promova educația echitabilă și educația favorabilă incluziunii, pentru a realiza planurile de lecție și a dezvolta activități și resurse care să fie favorabile incluziunii și accesibile, care să se alinieze nevoilor și capacităților copiilor (de exemplu, tehnologii adaptive și asistive, cum ar fi cititoarele de ecran, tipuri alternative de tastaturi, instrumente de accesibilitate integrate, integrarea diferitelor instrumente, utilizarea unor instrumente și formate accesibile etc.); – realizarea unor reflecții asupra activităților și reproiectarea lor cu ajutorul tehnologiilor digitale pentru a asigura satisfacerea tuturor nevoilor și abilităților copiilor (de exemplu, prin prezentarea de informații în formate diferite, adaptarea caracteristicilor de accesibilitate, a dimensiunii caracterelor și a dispunerii în pagină etc.); – inițierea și promovarea unor modalități de asigurarea accesului egal la tehnologiile digitale (de exemplu: sesiuni de informare cu părinții/familiiile, colaborarea cu sectorul public sau privat în legătură cu resursele și infrastructura etc.).
Utilizez diverse tehnologii digitale pentru a promova educația echitabilă și educația favorabilă incluziunii.	3	
Selectez și utilizez tehnologii digitale în planurile de lecție pentru a dezvolta activități și resurse care să fie favorabile incluziunii, accesibile și care să se alinieze la nevoile și capacitățile copilului.	4	
Reflectez asupra activităților și reproiectez activități cu ajutorul tehnologiilor digitale pentru a asigura satisfacerea tuturor nevoilor și abilităților copiilor.	5	
Inițiez și promovez acțiuni în propriul centru și în comunitatea mai largă a acestuia pentru a asigura accesul egal la tehnologiile digitale.	6	
Nu cunosc această competență.	0	

Tabelul 23. Componenta: Diferențiere și personalizare; Activitatea: Utilizarea tehnologiilor digitale pentru a răspunde nevoilor și capacităților diverse, ajutându-i pe copii să progreseze la niveluri și în ritmuri diferite și să își urmeze propriile parcursuri și obiective de dezvoltare. *Sursa: prelucrare proprie*

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc faptul că tehnologiile digitale pot fi utilizate pentru a diferenția și personaliza procesul de învățare și dezvoltare al unui copil.	1	– informarea cu privire la tehnologiile digitale care pot fi utilizate pentru a diferenția și personaliza procesul de învățare și dezvoltare al unui copil, care permit diferențierea și personalizarea (de exemplu, prin adaptarea activităților pentru a răspunde nevoilor diferitelor grupuri de copii, oferirea de sprijin și îndrumare individuale, jocuri educaționale cu diferite niveluri de dificultate, medii de învățare online cu materiale adaptative etc.);
Am încercat să utilizez tehnologii digitale care permit diferențierea și personalizarea.	2	
Utilizez diverse tehnologii digitale în activitatea mea pentru a răspunde nevoilor și intereselor individuale.	3	– selectarea și utilizarea diverselor tehnologii digitale în activități care răspund nevoilor și intereselor individuale în realizarea planurilor de lecție în funcție de caracteristicile copiilor pentru a crea medii de învățare personalizate (de exemplu, prin crearea de fișiere audio și video pentru activități de învățare personalizate, activități diferențiate, facilitarea predării reciproce și monitorizarea într-un mod dinamic a învățării și dezvoltării copilului etc.);
Selectez și utilizez tehnologii digitale în planurile mele de lecție în funcție de caracteristicile acestora pentru a crea medii de învățare personalizate.	4	
Reflectez asupra abordării mele pedagogice și o (re) proiectez pentru a-i implica pe copii în proiectarea propriilor parcursuri de învățare cu ajutorul tehnologiilor digitale care corespund cel mai bine nevoilor lor.	5	– realizarea unor reflecții asupra activităților și reproiectarea lor cu ajutorul tehnologiilor digitale pentru a-i implica pe copii în proiectarea propriilor parcursuri de învățare cu ajutorul tehnologiilor digitale care corespund cel mai bine nevoilor lor (de exemplu, cu sprijinul unui adult, copiii utilizează instrumente digitale pentru a-i ajuta să își monitorizeze progresele și să reflecteze asupra învățării);
Inițiez și promovez, în propriul centru și în comunitatea mai largă a acestuia, utilizarea tehnologiilor digitale pentru diferențierea și personalizarea procesului de învățare și dezvoltare.	6	– inițierea și promovarea în cadrul unității de învățământ și în comunitate, a tehnologiilor digitale pentru diferențierea și personalizarea procesului de învățare și dezvoltare (de exemplu: comunități de cadre didactice din domeniul educației timpurii, platforme online, ateliere pentru părinți/familii etc.).
Nu cunosc această competență.	0	

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc faptul că pot utiliza tehnologii digitale pentru a-i implica pe copii în învățarea activă și pentru a încuraja creativitatea acestora.	1	– informarea cu privire la tehnologiile digitale care pot fi utilizate pentru a-i implica pe copii în învățarea activă și pentru a încuraja creativitatea acestora (de exemplu: jocuri interactive/online, crearea de imagini, materiale video și audio, desene, aplicații musicale, simulări etc.);
Am încercat să utilizez tehnologii digitale pentru a-i implica pe copii în învățarea activă și pentru a sprijini creativitatea acestora.	2	– selectarea și utilizarea diverselor tehnologii digitale în combinație cu materiale nedigitale, în cadrul lecțiilor, pentru a-i implica pe copii în învățarea activă și pentru a sprijini creativitatea acestora, pentru a-i încuraja pe copii să participe activ la activități creative individuale și de grup (de exemplu: crearea de artefacte, narațiuni digitale, jocuri și simulări, crearea de conținut împreună etc.);
Utilizez diverse tehnologii digitale în combinație cu materiale nedigitale pentru a-i implica pe copii în învățarea activă și pentru a sprijini creativitatea acestora.	3	
Selectez și utilizez tehnologii digitale în planurile mele de lecție pentru a-i încuraja pe copii să participe activ la activități creative individuale și de grup.	4	– realizarea unor reflecții asupra feedbackului primit de la copii și reproiectarea activităților prin crearea de noi modalități prin care aceștia pot să interacționeze activ cu tehnologiile digitale și să fie creativi (de exemplu, prin implicarea copiilor în activități practice, crearea de artefacte, portofolii electronice etc.);
(Re)proiectez activități de învățare în funcție de feedbackul copiilor, creând noi modalități prin care aceștia pot să interacționeze activ cu tehnologiile digitale și să fie creative.	5	– dezvoltarea și promovarea unor spații de învățare în care copiii și părinții/famiiliile lor pot participa activ la activități creative cu ajutorul tehnologiilor digitale (de exemplu, activități interactive, activități și ateliere de robotică, programare și STIM etc.).
Dezvolt și promovez spații de învățare în care copiii și părinții/famiiliile lor pot participa activ la activități creative cu ajutorul tehnologiilor digitale.	6	
Nu cunosc această competență.	0	

Tabelul 25. Componenta: Învățare mixtă. Activitatea: Utilizarea instrumentelor și a resurselor digitale, a mediilor de învățare online și a platformelor pentru a sprijini procesul de învățare și dezvoltare al copiilor în cadrul centrului de educație timpurie și în afara acestuia. *Sursa: prelucrare proprie*

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc faptul că tehnologiile digitale pot fi utilizate pentru a combina activitățile de învățare și dezvoltare în cadrul centrului de educație timpurie și în afara acestuia.	1	– informarea cu privire la tehnologiile digitale care pot fi utilizate pentru a combina activitățile de învățare și dezvoltare, care facilitează învățarea și dezvoltarea în cadrul unității de învățământ și în afara acesteia (de exemplu: reuniuni online, comunități online pentru părinți/familii, aplicații, medii de învățare online etc.);
Am încercat să utilizez tehnologii digitale care facilitează învățarea și dezvoltarea în cadrul centrului de educație timpurie și în afara acestuia.	2	– analiza tehnologiilor digitale, a facilităților oferite de către acestea și utilizarea instrumentelor și platformelor digitale pentru a sprijini învățarea mixtă, consolidând procesele de dezvoltare ale copiilor (de exemplu: tutoriale video, comunicare pe platformele de comunicare socială, resurse de învățare, instrumente de colaborare online, rețele sociale, jocuri, etc.);
Utilizez diverse instrumente și platforme digitale pentru a sprijini învățarea mixtă, consolidând procesele de dezvoltare ale copiilor.	3	– realizarea unor reflecții asupra propriilor abordări pedagogice în ceea ce privește învățarea mixtă și reproiectarea acestora pentru a asigura implicarea activă a copiilor în procesul de dezvoltare și învățare (de exemplu, prin utilizarea de instrumente de colaborare online);
Analizez tehnologii digitale în funcție de caracteristicilor lor și le utilizez în planurile mele de lecție pentru a sprijini învățarea mixtă.	4	– realizarea de contribuții pentru proiectarea și punerea în aplicare a unei strategii de învățare mixtă pentru unitatea de învățământ, propunerea unor idei și crearea de oportunități de utilizare a tehnologiilor digitale în diferite contexte (de exemplu, utilizarea de resurse și instrumente digitale, platforme și medii de învățare online pentru a sprijini dezvoltarea copiilor în cadrul unității de învățământ de educație timpurie și în afara acestuia, cu sprijinul părinților/familiilor).
Reflectez asupra propriilor abordări pedagogice în ceea ce privește învățarea mixtă și le reproiectez pentru a asigura implicarea activă a copiilor în procesul de dezvoltare și învățare.	5	
Contribui la proiectarea și punerea în aplicare a unei strategii de învățare mixtă pentru propriul centru, astfel propunând idei și creând oportunități de utilizare a tehnologiilor digitale în diferite contexte.	6	
Nu cunosc această competență.	0	

Domeniul 6 — Facilitarea competențelor digitale ale copiilor

Cadrele didactice din domeniul educației și îngrijirii timpurii pot sprijini și facilita dezvoltarea de către copii a competențelor digitale de bază, adecvat nivelului de dezvoltare al copiilor, asigurând un mediu sigur și pozitiv.

Tabelul 26. Componenta: Competențe în domeniul informației și al datelor. Activitatea: Încorporarea de activități de învățare în cadrul cărora copiii, sprijiniți de un adult, învață să utilizeze tehnologii digitale pentru a căuta, evalua și gestiona informații. *Sursa: prelucrare proprie*

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc activitățile și resursele care pot consolida competența de bază a copiilor în domeniul informației.	1	– informarea cu privire la tehnologiile digitale care pot consolida competența de bază a copiilor în domeniul informației (de exemplu, căutarea de informații, evaluarea informațiilor găsite, citirea unor reprezentări grafice simple);
Am încercat să desfășor activități care, cu sprijin și îndrumare din partea mea, încurajează copiii să caute informații și date în medii digitale, precum și să se gândească la acestea și să le organizeze.	2	– proiectarea și desfășurarea de diverse activități didactice prin care copiii sunt încurajați, cu sprijin și îndrumare din partea cadrului didactic, să caute informații și date în medii digitale, să se gândească la acestea, să învețe, să evalueze și să gestioneze în mod critic informații și date din diferite medii digitale, în funcție de nevoile lor (de exemplu: analiza modului și a locului unde trebuie căutate informațiile, stabilirea criteriilor de căutare, discutarea pe marginea rezultatelor căutării, interpretarea unor date simple, identificarea informațiilor lipsă, verificarea încrucișată a diferitelor surse etc.);
Desfășor diverse activități prin care copiii învață, cu sprijin și îndrumare din partea mea, să caute, să evalueze și să gestioneze în mod critic informații și date din diferite medii digitale, în funcție de nevoile lor.	3	– inițierea unor proiecte în cadrul cărora copiii, acționând atât în calitate de utilizatori, cât și în calitate de creatori de conținuturi, învață să caute, să evalueze și să gestioneze informații și date în mod critic, cu sprijin și îndrumare din partea cadrului didactic (de exemplu: crearea de afișe sau de prezentări vizuale de informații și date utilizând grupări și categorii simple etc.);
Proiectez activități pentru a ajuta copiii să caute, să evalueze și să gestioneze în mod critic informații și date, cu sprijin și îndrumare din partea mea.	4	
Inițiez proiecte în cadrul cărora copiii, acționând atât în calitate de utilizatori, cât și în calitate de creatori de conținuturi, învață să caute, să evalueze și să gestioneze informații și date în mod critic, cu sprijin și îndrumare din partea mea.	5	

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Contribui la crearea de strategii care să promoveze utilizarea responsabilă și în condiții de siguranță a tehnologiilor digitale de către copii și care să consolideze competența în domeniul informației în propriul centru și în comunitatea mai largă a acestuia.	6	– contribuții la crearea de strategii care să promoveze utilizarea responsabilă și în condiții de siguranță a tehnologiilor digitale de către copii și care să consolideze competența în domeniul informației pentru unitatea de învățământ și în comunitate (de exemplu: ateliere pentru părinți/familii și colegi, activități practice pentru a demonstra utilizarea corespunzătoare).
Nu cunosc această competență.	0	

Tabelul 27. Componenta: Comunicare și colaborare. **Activitatea:** Desfășurarea de activități de învățare sigure și adecvate dezvoltării, care să îi ajute pe copii să înțeleagă că tehnologiile digitale pot fi utilizate pentru comunicare și colaborare. *Sursa: prelucrare proprie*

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc activități care pot consolida înțelegerea de bază a copiilor în ceea ce privește comunicarea și colaborarea prin intermediul mijloacelor digitale.	1	– informarea asupra activităților care pot consolida înțelegerea de bază a copiilor în ceea ce privește comunicarea și colaborarea prin intermediul mijloacelor digitale (de exemplu: e-mail, mesagerie instantanee, rețele sociale pentru comunicarea cu personalul didactic și părinții/familiile etc.);
Am încercat să desfășor diverse activități în care părinții/familiile și copiii sunt însoțiți în demersul lor de comunicare și/sau colaborare, în condiții de siguranță și beneficiind de îndrumare, prin intermediul mijloacelor digitale.	2	– testarea diverselor activități în care părinții/familiile și copiii sunt însoțiți în demersul lor de comunicare și/sau colaborare, în condiții de siguranță și beneficiind de îndrumare, prin intermediul mijloacelor digitale (de exemplu: utilizarea mediului potrivit pentru comunicare digitală, utilizarea instrumentelor digitale care sprijină colaborarea etc.);

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Desfășor diverse activități care sprijină copiii să comunice și/sau să colaboreze, în condiții de siguranță și beneficiind de îndrumare, prin intermediul mijloacelor digitale.	3	– proiectarea și desfășurarea de diverse activități didactice care sprijină copiii să comunice și/sau să colaboreze, în condiții de siguranță și beneficiind de îndrumare, prin intermediul mijloacelor digitale (de exemplu: utilizarea mediului adecvat pentru comunicarea digitală, utilizarea instrumentelor digitale care sprijină colaborarea copiilor, respectarea celorlalți, contribuind în același timp la activități realizate în echipă, stabilirea unor norme de bază referitoare la comunicare și siguranță etc.);
Proiectez activități și ofer sprijin copiilor în ceea ce privește utilizarea tehnologiilor digitale în condiții de siguranță și în mod responsabil pentru comunicare și colaborare.	4	
Reflectez asupra măsurii în care practicile mele sprijină copiii în comunicarea și colaborarea prin mijloace digitale și adaptez aceste practici după cum este necesar.	5	– realizarea unor reflecții asupra propriilor practici didactice și a modului în care acestea sprijină copiii în comunicarea și colaborarea prin mijloace digitale și adaptarea acestora la necesități (de exemplu, prin schimbul de bune practici cu partenerii de catedră, discuții cu privire la oportunități de comunicare și colaborare cu cei mici, explorarea de noi instrumente digitale etc.);
Inițiez și promovez rețele de comunicare digitală și de colaborare cu alte centre de educație timpurie și părți interesate din domeniul educației timpurii (la nivel național și internațional) pentru a face schimb de experiențe și activități de învățare și pentru a desfășura proiecte comune (de exemplu, participarea la proiecte și evenimente în țară și în străinătate).	6	– inițierea și promovarea unor rețele de comunicare digitală și de colaborare cu alte instituții de educație timpurie și părți interesate din domeniul educației timpurii (la nivel național și internațional) pentru a face schimb de experiențe și activități de învățare și pentru a desfășura proiecte comune (de exemplu, participarea la proiecte și evenimente în țară și în străinătate).
Nu cunosc această competență.	0	

Tabelul 28. Componenta: Crearea de conținut. Activitatea: Integrarea activităților de învățare în care copiii, cu sprijin și îndrumare din partea adulților, se exprimă prin crearea de artefacte digitale. *Sursa: prelucrare proprie*

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc activități care încurajează copiii să se exprime prin mijloace digitale.	1	– informarea și testarea diferitelor activități care încurajează copiii să se exprime prin mijloace digitale, să creeze și/sau să modifice conținut digital (de exemplu: artă digitală, fotografii, imagini, afișe, înregistrări audio, materiale video etc.);
Am încercat să utilizez activități care încurajează copiii să creeze și/sau să modifice conținut digital.	2	– proiectarea și desfășurarea de diverse activități didactice în cadrul cărora copiii trebuie să își exprime și să transmită ideile în mod creativ, utilizând instrumente digitale adecvate, să creeze și/sau să modifice conținut digital, respectând în același timp normele de bază privind drepturile de autor (de exemplu: narațiuni, imagini digitale, materiale video simple, prin îndrumarea copiilor să selecteze instrumente digitale adecvate și să dezvolte conținut, acordând credit surselor etc.);
Desfășor diverse activități în cadrul cărora copiii trebuie să își exprime și să transmită ideile în mod creativ, utilizând instrumente digitale adecvate.	3	– realizarea unor reflecții asupra propriilor abordări pedagogice în ceea ce privește încurajarea și exprimarea copiilor prin crearea de conținut digital, promovând totodată partajarea practicilor și reproiectarea acestora pentru atingerea acestor obiective (de exemplu: narațiuni digitale, afișe, portofolii electronice etc.);
Proiectez activități pentru a-i implica pe copii în crearea și/sau modificarea de conținut digital, respectând în același timp normele de bază privind drepturile de autor.	4	– inițierea și promovarea unor strategii la nivelul propriei unități de învățământ și a comunității care să ajute copiii să proiecteze, să realizeze, să publice și să partajeze creații digitale proprii (de exemplu: partajarea de imagini, afișe și narațiuni digitale, promovarea de înregistrări audio și video etc.).
Reflectez asupra activităților și (re)proiectez activități care încurajează exprimarea copiilor prin crearea de conținut digital, promovând totodată partajarea practicilor.	5	
Inițiez și promovez strategii la nivelul propriului centru și al comunității mai largi a acestuia care să ajute copiii să proiecteze, să realizeze, să publice și să partajeze creații digitale propria.	6	
Nu cunosc această competență.	0	

398 **Tabelul 29.** Componenta: Siguranță și bunăstare. Activitatea: Sprijinirea copiilor și a părinților/familiilor lor pentru a înțelege cum să utilizeze tehnologiile digitale în condiții de siguranță și în mod adecvat, reducând în același timp la minimum riscurile pentru a le asigura bunăstarea fizică, psihologică și socială. *Sursa: prelucrare proprie*

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc activități care încurajează copiii și părinții/familiile acestora să utilizeze tehnologiile digitale în condiții de siguranță.	1	– informarea și încurajarea copiilor și a părinților/familiilor acestora să utilizeze tehnologiile digitale în condiții de siguranță, să înțeleagă importanța siguranței și a bunăstării în contextul utilizării tehnologiilor digitale (de exemplu, protecția datelor cu caracter personal și a confidențialității, identificarea comportamentelor inadecvate, discutarea riscurilor legate de utilizarea excesivă și dependență etc.);
Am încercat să utilizez activități care să îi ajute pe copii și pe părinții/familiile acestora să înțeleagă importanța siguranței și a bunăstării în contextul utilizării tehnologiilor digitale.	2	
Desfășor diverse activități pentru a sprijini copiii și părinții/familiile acestora să acționeze în condiții de siguranță și în mod responsabil atunci când creează și consumă informații digitale.	3	– proiectarea și desfășurarea de diverse activități didactice pentru a sprijini copiii și părinții/familiile acestora să acționeze în condiții de siguranță și în mod responsabil atunci când creează și consumă informații digitale (de exemplu, importanța parolilor, raportarea situațiilor incomode, gestionarea aplicațiilor sau a jocurilor care trebuie cumpărate, abordarea provocărilor legate de utilizarea tehnologiilor digitale împreună cu cei de vârstă mică, recunoașterea și abordarea comportamentelor nedorite sau a hărțuirii, neetichetă, programe de control parental pentru aplicații digitale etc.);
Proiectez activități care să îi ajute pe copii și pe părinții/familiile acestora să utilizeze tehnologia în condiții de siguranță și în mod responsabil și etic și să promoveze bunăstarea.	4	
Reflectez asupra activităților și le (re)proiectez pentru a face față riscurilor și amenințărilor online noi și în continuă schimbare, pentru a capacita copiii și/sau părinții/familiile acestora să conștientizeze aceste riscuri și amenințări și pentru a sprijini bunăstarea lor fizică, psihologică și socială.	5	– realizarea unor reflecții asupra propriilor abordări pedagogice și reproiectarea acestora astfel încât copiii să facă față riscurilor și amenințărilor online noi și în continuă schimbare, pentru a-i capacita pe aceștia și/sau părinții/familiile acestora să conștientizeze aceste riscuri și amenințări și pentru a sprijini bunăstarea lor fizică, psihologică și socială (de exemplu, modul în care societățile pot colecta și utiliza datele persoanelor, modul în care platformele de comunicare socială pot afecta emoțiile și relațiile etc.);

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Contribui, în centrul nostru și în comunitatea mai largă a acestuia, la crearea unei culturi în care se discută în mod deschis despre utilizările negative și pozitive ale tehnologiilor digitale, precum și cu privire la modalități de evitare a riscurilor și a amenințărilor.	6	– contribuții, în unitatea de învățământ de educație timpurie și în comunitate, la crearea unei culturi în care se discută în mod deschis despre utilizările negative și pozitive ale tehnologiilor digitale, precum și cu privire la modalități de evitare a riscurilor și a amenințărilor (de exemplu, organizarea de ateliere pentru părinți/familii, copii și personalul didactic cu privire la siguranța online și bunăstarea digitală).
Nu cunosc această competență.	0	

Tabelul 30. Componenta: Utilizare responsabilă. **Activitatea:** Capacitarea copiilor în sensul utilizării tehnologiilor digitale într-un mod pozitiv și în condiții de siguranță. *Sursa: prelucrare proprie*

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc activități menite să capaciteze copiii pentru a înțelege aspectele de bază de ordin etic și legate de siguranță aferente utilizării tehnologiilor digitale.	1	– informarea și testarea unor activități menite să capaciteze copiii pentru a înțelege aspectele de bază de ordin etic și legate de siguranță aferente utilizării tehnologiilor digitale (de exemplu: partajarea de date cu caracter personal și de date sensibile ale altor persoane, înțelegerea ratingurilor de vârstă ale jocurilor și aplicațiilor, raportarea conținutului fals sau inadecvat etc.);
Am încercat să utilizez activități care să promoveze înțelegerea de către copii a utilizării tehnologiilor digitale într-un mod pozitiv și în condiții de siguranță.	2	– proiectarea și desfășurarea de diverse activități didactice pentru a sprijini copiii să acționeze în condiții de siguranță și într-un mod pozitiv atunci când utilizează și creează conținut digital.
Desfășor diverse activități care sprijină copiii să acționeze în condiții de siguranță și într-un mod pozitiv atunci când utilizează și creează conținut digital.	3	– proiectarea și desfășurarea de diverse activități didactice pentru a sprijini copiii să acționeze în condiții de siguranță și într-un mod pozitiv atunci când utilizează și creează conținut digital (de exemplu: comportament pozitiv în mediul online, reacția la informațiile false, înțelegerea normelor simple privind drepturile de autor, faptul că informațiile publicate pot rămâne online, conceptul de reputație online, anunțurile publicitare personalizate etc.);
Proiectez activități pentru a-i ajuta pe copii să înțeleagă conceptul de amprentă digitală.	4	

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Reflectez asupra activităților mele și le (re)proiectez pentru a permite copiilor să analizeze impactul potențial asupra celorlalți al comportamentelor lor în mediul digital.	5	– realizarea unor reflecții asupra propriilor abordări pedagogice și reprojectarea acestora pentru a permite copiilor să analizeze impactul potențial asupra celorlalți al comportamentelor lor în mediul digital (de exemplu, analizând modul în care un conținut pe care îl postează online s-ar putea dovedi dăunător, discutarea modalităților în care ar putea fi folosite datele;
Inițiez strategii în propriul centru și în comunitatea mai largă a acestuia care să promoveze necesitatea ca părinții/famiile și cadrele didactice să ajute copiii să utilizeze tehnologiile digitale în condiții de siguranță și într-un mod pozitiv.	6	– contribuții, în unitatea de învățământ de educație timpurie și în comunitate, la promovarea necesității ca părinții/famiile și cadrele didactice să ajute copiii să utilizeze tehnologiile digitale în condiții de siguranță și într-un mod pozitiv (de exemplu, organizarea de ateliere pentru părinți/familii, îndrumarea colegilor etc.).
Nu cunosc această competență.	0	

Tabelul 31. Componenta: Rezolvarea problemelor. Activitatea: Încorporarea de activități de învățare în cadrul cărora copiii utilizează tehnologii digitale pentru a înțelege și rezolva probleme. *Sursa: prelucrare proprie*

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Cunosc activități de învățare care încurajează copiii să utilizeze tehnologii digitale pentru a înțelege și rezolva probleme.	1	– informarea și testarea unor activități menite să încurajeze copiii să utilizeze tehnologii digitale pentru a înțelege și rezolva probleme (de exemplu, utilizarea unui motor de căutare, a funcțiilor de asistență, a roboților educaționali, instrumente de brainstorming, instrumente de creare a unor hărți mentale, programarea roboților educaționali pentru analizarea unei probleme și identificarea unei posibile soluții etc.);
Am încercat să utilizez activități de învățare care încurajează copiii să utilizeze tehnologii digitale pentru a înțelege și rezolva probleme.	2	

Itemii	Rangul abilității	Sugestii de dezvoltare a abilităților cadrelor didactice și personalului de îngrijire din educația timpurie
Desfășor diverse activități de învățare care sprijină copiii să înțeleagă și să rezolve probleme cu ajutorul tehnologiilor digitale.	3	– proiectarea și desfășurarea de diverse activități didactice pentru a-i încuraja pe copii să caute soluții diferite, inovatoare și creative pe care să le aplice în situații și contexte noi, să înțeleagă și să rezolve probleme cu ajutorul tehnologiilor digitale (de exemplu, găsirea și organizarea de informații, analiza, anticiparea rezultatelor, generarea și testarea de idei și soluții noi, simularea, modelarea, utilizarea kiturilor de robotică etc.);
Proiectez activități care să permită copiilor să caute soluții diferite, inovatoare și creative care să se aplice în situații și contexte noi.	4	
Reflectez asupra activității mele și (re)proiectez activitățile de învățare pentru a le permite copiilor să exploreze probleme împreună și să găsească soluții cu ajutorul tehnologiilor digitale.	5	– realizarea unor reflecții asupra propriilor abordări pedagogice și reproiectarea acestora pentru a permite copiilor să exploreze probleme împreună și să găsească soluții cu ajutorul tehnologiilor digitale (de exemplu, descompunerea problemelor în părți mici, conceperea de soluții utilizând diferite etape, reprezentarea problemelor în diverse moduri etc.);
Contribui, atât în propriul centru, cât și în afara acestuia, la explorarea și dezvoltarea de soluții inovatoare și creative la provocări din lumea reală adecvate vârstei copiilor.	6	– contribuții, în unitatea de învățământ de educație timpurie și în comunitate la explorarea și dezvoltarea de soluții inovatoare și creative la provocări din lumea reală adecvate vârstei copiilor (de exemplu, provocări sociale, de mediu, tehnologice etc.).
Nu cunosc această competență.	0	

Concluzii

Dezvoltarea competențelor digitale în rândul cadrelor didactice din educația timpurie nu mai poate fi privită ca o opțiune, ci ca o necesitate esențială într-un context educațional și social marcat de transformări tehnologice accelerate. Studiile recente (Dardanou *et al.*, 2023; Masoumi & Bourbour, 2024; Iancu, 2024) subliniază că digitalizarea schimbă fundamental modul în care profesorii își concep și își desfășoară activitatea, solicitându-le să-și adapteze practicile pedagogice pentru a răspunde nevoilor generațiilor care au crescut cu tehnologia. Totuși, acest proces nu se reduce la simpla integrare a unor instrumente digitale în lecții, ci presupune o abordare mult mai complexă, care include dimensiuni tehnice, pedagogice, critice, etice și creative. Astfel, competența digitală a cadrelor didactice trebuie înțeleasă ca un construct multidimensional, ce îmbină atât capacitatea

402 de a utiliza eficient resurse digitale, cât și abilitatea de a dezvolta la copii o raportare responsabilă și critică față de tehnologie.

Un aspect important reliefat de cercetările din domeniu este acela că, în educația timpurie, competența digitală a copiilor nu se limitează la familiarizarea cu tehnologia, ci presupune încurajarea îndrăzelii de a experimenta, formarea gândirii critice, asumarea responsabilității etice și legale, dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor și, nu în ultimul rând, învățarea de a fi producători activi de conținut digital, nu doar consumatori pasivi (Masoumi & Bourbour, 2024). Această perspectivă reclamă ca și cadrele didactice să fie pregătite nu doar să transmită cunoștințe, ci și să faciliteze contexte de învățare care stimulează creativitatea, colaborarea și responsabilitatea digitală încă din primii ani de școlarizare.

Cu toate acestea, există discrepanțe între cerințele impuse de digitalizare și resursele sau politicile educaționale menite să susțină cadrele didactice în acest proces. Deși profesorii manifestă deschidere și disponibilitate pentru utilizarea tehnologiei (Iancu, 2024), nivelul lor de pregătire rămâne adesea mediu, ceea ce reclamă programe de formare continuă adaptate specificului educației timpurii.

Din acest punct de vedere, *Educators go digital* și *Digital skills assessment*, platformele dezvoltate de Comisia Europeană, reprezintă oportunități semnificative pentru cei care vor să-și testeze, să reflecteze și să adopte decizii legate de dezvoltarea propriilor competențe digitale. Valoarea platformei *Educators go digital*, cu instrumentul său SELFIEforTEACHERS, derivă nu doar din faptul că personalizează evaluarea pe niveluri educaționale, ci și din modul în care generează rapoarte detaliate, certificate digitale recunoscute și sugestii concrete de dezvoltare profesională. Astfel, prin combinarea autoevaluării cu o abordare reflexivă și prin posibilitatea de a obține recunoaștere oficială a progresului, SELFIEforTEACHERS contribuie la crearea unei culturi a învățării continue, în care cadrele didactice își pot identifica punctele tari și ariile de îmbunătățire, planificându-și parcursuri de formare coerente și adaptate nevoilor personale. În acest fel, instrumentul nu doar măsoară competențe, ci sprijină direct procesul de profesionalizare a cadrelor didactice, în concordanță cu standardele europene și cu dinamica educației contemporane.

Analiza chestionarului ne arată faptul că acesta ar putea fi îmbunătățit. Itemii chestionarului sunt ordonați, pentru fiecare domeniu, component, activitate în ordinea crescătoare a gradului de utilizare a tehnologiilor digitale, permițând celui care își face autoevaluarea să ofere doar un răspuns/item. Însă în chestionar regăsim capacități diferite care nu de fiecare dată se integrează în următoarele, cu rang mai mare (ex. reflectarea asupra unei

activități nu presupune faptul că am proiectat-o și am desfășurat-o anterior). Chestionarul ar putea măsura mai fidel anumite capacități dacă ar da posibilitatea respondentului de a da răspunsuri la fiecare item, apreciind experiența/expertiza sa pentru acea capacitate pe o scală.

Deși chestionarul oferă respondenților posibilitatea de a selecta nivelul unde aceștia își desfășoară activitatea didactică și pentru care își pot măsura competențele digitale, nu toți itemii cuprind referințe la activități specifice pe cicluri de școlarizare (de exemplu, cuprinde itemi care nu sunt specifici educației timpurii și caracteristicilor copiilor de vârstă antepreșcolară — „**Desfășor** diverse activități de învățare care sprijină copiii să înțeleagă și să rezolve probleme cu ajutorul tehnologiilor digitale”, „**Proiectez** activitățile de învățare pentru a le permite copiilor să exploreze probleme împreună și să găsească soluții cu ajutorul tehnologiilor digitale” etc.

În concluzie, integrarea consecventă a competențelor digitale în activitatea cadrelor didactice din educația timpurie trebuie privită ca un demers strategic, ce presupune sprijin instituțional, politici educaționale coerente și o viziune pe termen lung. Numai printr-o abordare integrată — care să combine dimensiunile tehnice cu cele pedagogice, etice și critice — educația timpurie poate răspunde provocărilor erei digitale, pregătind copiii pentru o societate în care utilizarea responsabilă, creativă și critică a tehnologiei reprezintă o competență fundamentală.

Bibliografie

- Iancu, A. (2024), *Use of information technologies by pre-school teachers*. *Euromentor*, 15(1).
- Masoumi, D., & Bourbour, M. (2024), *Framing adequate digital competence in early childhood education*. *Education and Information Technologies*, 29, 20613–20631. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12646-7>
- Dardanou, M., et al. (2023), *Professional development for digital competencies in early childhood education and care: A systematic review*. *OECD Education Working Papers*, 295. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a7c0a464-en>
- European Commission (n.d.), *Educators go digital*. <https://educators-go-digital.jrc.ec.europa.eu>
- European Commission (n.d.), *Digital skills assessment*. <https://digital-skills-jobs.europa.eu/en/digital-skills-assessment>

Integrarea tehnologiilor digitale în educația preșcolară — provocări și oportunități

Conf. univ. dr. Luminița Mihaela Drăghicescu, conf. univ. dr. Ioana Stăncescu*
(Universitatea „Valahia” din Târgoviște)

Introducere

„Internetul și consecințele apariției sale revoluționează cea mai mare parte din viața noastră, dar în același timp împinge în irelevanță multe dintre instituțiile noastre, nimicite în această epocă” (Handy, 2016, p. 12). Pentru a nu se încadra în categoria instituțiilor „împinse în irelevanță”, este necesar ca instituția de învățământ, de la grădiniță, până la universitate, să își asume un proces major de reformă, care să integreze și o componentă de digitalizare, demonstrând astfel capacitatea de a se adapta și de a rămâne relevantă într-o societate supratehnologizată, în care informația este accesibilă oricui, oricând, de oriunde, câtă vreme are o conexiune la internet.

Copiii noștri cresc într-o lume fundamental diferită de cea în care au crescut părinții sau bunicii lor. Dacă mare parte dintre adulții de astăzi s-au bucurat de o „copilărie bazată pe joacă”, nu același lucru se poate afirma despre generațiile de copii născuți în special după anul 1995, generațiile cunoscute sub denumirea *Generația Z* și *Generația Alpha*, care, date fiind schimbările tehnologice accelerate (răspândirea internetului de mare viteză, apariția iPhone, în 2007, viralizarea rețelelor sociale etc.), au trăit o „copilărie bazată pe telefon” (Haidt, 2024). Astfel, spre deosebire de majoritatea adulților, copiii acestor generații au dobândit, încă din primii ani de viață, o dublă cetățenie: cetățean al lumii fizice, materiale, și cetățean al lumii digitale (Culatta, 2023). Dacă investim constant și asigurăm, în mod responsabil, pregătirea lor pentru integrarea optimă în lumea fizică, nu același lucru îl putem afirma despre formarea lor pentru ceea ce înseamnă contactul și „navigarea” sigură în lumea virtuală, o lume în care riscul, pericolele

* Autoarele au avut contribuții egale în realizarea acestui capitol.

diverse, violența, *cyberbullyingul* etc. sunt din ce în ce mai prezente, deși, de multe ori, „ascunse” chiar și de privirea vigilentă a adulților.

În acest context, grădinița și școala, alături de familie, trebuie să se responsabilizeze și în această direcție, asumându-și rolul de a iniția și coordona un demers de educație digitală, care rezidă în integrarea resurselor digitale în procesul educațional, astfel încât, dincolo de efecte precum atractivitate, accesibilitate, eficiență, să fie vizate aspecte mult mai importante pentru fiecare copil în parte, respectiv formarea competențelor digitale, progresul în învățare și optimizarea rezultatelor învățării (Drăghicescu, Stăncescu, 2025, p. 155).

Dincolo de achizițiile cognitive, de valori, abilități și comportamente pe care copiii noștri le dobândesc în familie și în instituțiile de învățământ, este important să prioritizăm sănătatea lor mentală și emoțională, pentru că aceasta influențează nu numai calitatea vieții lor de acum, ci și a vieții de adult. Vremurile tulburi în care trăim, societățile noastre măcinate de crize suprapuse, marcate de o scindare, de o polarizare pe care nu le-am mai întâlnit în alte perioade social-istorice, evoluția tehnologiei și frământările generate de impactul ei, în special al inteligenței artificiale asupra tuturor domeniilor vieții, toate acestea ridică mari dificultăți în identificarea răspunsurilor potrivite la orice posibilă întrebare referitoare la educația copiilor.

Cum să-i educăm pe copiii de astăzi, astfel încât să le deschidem calea spre o viață bună, sănătoasă, împlinită și prosperă? Cum să ne asigurăm că le formăm deprinderile și calitățile necesare pentru a „naviga” ușor într-o lume supratehnologizată, dar să păstrăm, în același timp, echilibrul și moderația ce se impun atunci când ne propunem să integrăm tehnologiile digitale în actul educațional?

Încercăm, în studiul de față, să creionăm câteva răspunsuri care să sprijine educatorii Generației Alpha în munca lor din grădinițe, raportându-ne, desigur, la nevoia de a crește copiii „într-un mediu sigur, care promovează valori profunde, valori trăite, valori în acțiune” (Clipa, 2023, p. 12), valori „metamorfozate” în busola potrivită pentru a accede atât la lumea fizică, cât și la cea digitală, trăind sentimentul că sunt „acasă”, că sunt în siguranță oriunde — atât în lumea reală, cât și în cea virtuală, și bucurându-se de „dubla lor cetățenie”.

Mai mult, dându-le repere solide, modelându-le valorile, atitudinile și comportamentele dezirabile, putem spera ca lumea VUCA de astăzi, cu un ecosistem distrus în mare parte, să devină o lume stabilă, sigură, solidă, o lume armonioasă, în care simplitatea să fie revalorizată și fiecare om să-și poată regăsi aici Sinele profund.

Generația Alpha — preșcolarii de astăzi

Preșcolarii pe care educatorii îi îndrumă astăzi în grădinițe pe „calea” creșterii și a dezvoltării lor ca personalități armonioase, fac parte din generația Alpha. Aceasta este prima generație născută în întregime în secolul al XXI-lea (2010–2025), formată în era ecranelor, cu particularități modelate de tehnologie și realitatea virtuală (Fell, 2023).

„Cetățeni ai lumii digitale”, copiii generației Alpha interacționează de la vârste mici cu dispozitive conectate la internet, participând încă din familie la un proces de alfabetizare digitală care îi pregătește, într-o anumită măsură, pentru activitățile didactice din grădiniță, bazate pe integrarea și valorificarea tehnologiilor digitale.

Cu smartphone, tabletă și alte dispozitive portabile integrate în „rutina” zilnică, conectarea la tehnologie a generației Alpha are un impact puternic asupra modului în care ei învață, comunică, interacționează cu semenii lor, asupra modului în care percep lumea.

Este prima generație care crește complet imersată într-un ecosistem digital: inteligență artificială, realitate virtuală și o gamă largă de tehnologii inteligente care optimizează învățarea, jocul și activitățile zilnice, în general (*Gen Alpha Rising. The digital Pioneers Shaping the Future of Education, Technology, and Society. Kits for Life*, f.a.).

Cu toate acestea, „voci” autorizate atrag atenția asupra faptului că durata mare de timp petrecută în fața ecranelor care, de multe ori, înlocuiesc alte tipuri de jocuri, mai ales cele bazate pe mișcare, se „traduce”, din nefericire, în probleme de sănătate fizică (obezitatea) și mentală (anxietate, depresie etc.) (Twenge, 2025).

Într-una din lucrările de referință cu focus pe generația Alpha — *Generation Alpha. Understanding Our Children and Helping Them Thrive*, Mark McCrindle și colaboratorii săi conturează următorul profil personologic pentru acești copii, total diferiți față de cei din generația Z (1995–2009) (2021, pp. 29–32):

- sunt agili și pricepuți;
- au un alt *mindset* comparativ cu cel al membrilor generației Z: când se confruntă cu o provocare, cei mai mulți dintre ei perseverează, nu renunță;
- nu ezită să solicite ajutor;
- eșecul, perceput de Gen Z ca efect al unei deficiențe personale, este abordat de Gen Alpha ca o oportunitate de învățare;
- sunt mai ușor de instruit, fiind mai dispuși să-și asume sarcini cu un nivel de dificultate înalt și mai receptivi la feedbackul primit de la educatori.

Dar caracteristicile definitorii ale generației Alpha, în opinia acelorași cercetători, sunt condensate în conceptele: *digital*, *social*, *global*, *mobil*, *vizual*, argumentate astfel (McCrindle *et al.*, 2021, pp. 47–57):

- *Digital* — sunt nativi digitali, dispozitivele, tehnologiile digitale fiind parte din viața lor încă de când s-au născut și le-au influențat modul în care văd, se angajează și interacționează cu lumea.
- *Social* — deși interacțiunile sociale de tip față în față sunt o „zonă” care necesită atenția și intervenția părinților și educatorilor, membrii generației Alpha sunt intens conectați social, sigur, în special prin intermediul platformelor și rețelelor de socializare.
- *Global* — este prima generație cu adevărat globală; primele două caracteristici — *digital* și *social* — i-au permis acestei generații să fie mult mai conștientă de ceea ce se întâmplă în lume; nu contează în ce parte a lumii trăiesc membrii generației Alpha, toți sunt influențați de aceleași lucruri.
- *Mobil* — generația Alpha va fi mult mai mobilă în multe arii ale vieții: de la muncă, educație, călătorii, până la locurile în care vor trăi.
- *Vizual* — poveștile și jocurile au apărut în viața lor pe alte „căi” decât cele tradiționale: tehnologia, aplicațiile vizuale, materialele video le-au facilitat contactul cu lumea poveștilor și a jocurilor, schimbând modul în care ei preferă să „consume” informația.

Particularitățile acestei generații impun o remodelare a practicilor educaționale, prin raportare la preferințele lor pentru un anumit mod de a învăța, de a primi informația sau pentru anumite tipuri de activități. Conform rezultatelor unui studiu realizat în 2025, 36% dintre copiii Alpha preferă să învețe privind materiale video; 19% afirmă că preferă activitățile practice; jocurile și aplicațiile sunt opțiunile potrivite pentru 16% dintre ei; același procent declară că preferă discuțiile de grup și doar 13% învață citind cărți (Zigazoo, 2025).

Contextele didactice, situațiile de învățare proiectate pentru copiii generației Alpha ar trebui să se bazeze deci pe multimedia, imagini, videoclipuri și alte tehnologii, procesul de învățare să fie flexibil, individualizat și realizat într-un mediu sigur și suportiv (Tripon, Tebeanu, Gonța, 2023).

Tehnologiile digitale pot deveni un sprijin real pentru educatori, facilitând crearea unor experiențe de învățare personalizate, în funcție de punctele forte, de punctele slabe și de interesele fiecărui copil, astfel încât fiecare să beneficieze de un parcurs educațional care să îi permită să își valorifice „talantii”, să crească armonios, „înflorind” în ritmul său și bucurându-se de unicitatea sa.

Tehnologiile digitale — „unelte” necesare în educația preșcolară?

Accesul la cunoaștere și distribuția acesteia implică astăzi, mai mult decât oricând în ultimele câteva decenii, apelul la tehnologii digitale și, implicit, un necesar proces de alfabetizare digitală. Parafrazându-l, până la un punct, pe R. Rughiniș, expansiunea cunoașterii din mediul fizic în cel digital obligă la o schimbare a „regulilor jocului” (2022, p. 17), inclusiv în instituțiile de învățământ, astfel încât alături de „unealta” tradițională — cartea — care deschide „porți” spre universul cunoașterii, să le permitem și să-i învățăm pe copii să folosească adecvat și „unelte” ale timpului lor, respectiv diverse aplicații și instrumente digitale.

Integrarea tehnologiei digitale în peisajul educației preșcolare este deja un demers asumat în grădinițele din România, care trebuie realizat însă în spiritul echilibrului și al moderației și dublat constant de o analiză obiectivă atât a beneficiilor, cât și a limitelor sau a riscurilor posibile.

Orice aplicație digitală se poate dovedi utilă, dacă este folosită de educator nu numai pentru a media contactul copilului cu un anumit conținut informațional, ci pentru a-l determina să gândească, să fie curios, creativ, să caute și să identifice soluții la varii probleme, să le aplice, verificându-le validitatea, altfel spus, să învețe cum să învețe eficient, competență atât de valorizată în secolul în care trăim. Nicio altă competență nu este mai valoroasă decât aceasta, într-o lume în care suntem asaltați de informație și este necesar să facem din învățarea continuă un „companion” pentru întreaga durată a vieții noastre.

Totuși, având în vedere faptul că ne raportăm la copii de vârstă preșcolară, este important să conștientizăm că a le permite accesul la diverse dispozitive cu scopul declarat de a facilita procesul de învățare, presupune asumarea unei imense responsabilități din partea educatorilor. Pentru a decide dacă un copil este pregătit să utilizeze un dispozitiv conectat la internet, părinții și educatorii ar trebui să răspundă mai întâi la următoarele întrebări (Graber, 2020, pp. 26–28):

- *Copiii voștri și-au dezvoltat abilitățile sociale și emoționale necesare pentru a folosi în mod chibzuit un dispozitiv electronic?*
- *Copiii voștri știu cum să-și gestioneze reputația virtuală?*
- *Copiii voștri știu cum să se deconecteze de la internet sau de la dispozitivele pe care le folosesc?*
- *Copiii voștri știu cum să-și facă prieteni și să mențină relații sănătoase și sigure?*
- *Copiii voștri știu cum să-și protejeze intimitatea și datele personale?*

- Copiii voștri știu cum să abordeze în mod critic informațiile pe care le găsesc pe internet?
- Copiii voștri sunt dotați cu instrumentele necesare pentru a putea fi niște lideri digitali?

Un răspuns negativ la oricare dintre întrebări, afirmă D. Graber, ar trebui să amâne decizia de a-i oferi copilului un dispozitiv conectat la internet, pentru că el nu deține încă abilitățile necesare pentru a gestiona, în mod sigur, sănătos și responsabil, mediul digital. Deși, așa cum ușor putem observa cu toții, copiii au acces de la vârste din ce în ce mai mici la diferite device-uri. În raportul intitulat *The Common Sense census: Media use by kids zero to eight, 2025*, care vizează copiii cu vârste între 0 și 8 ani din Statele Unite ale Americii, se arată că timpul petrecut în fața ecranelor variază semnificativ în funcție de vârstă: copiii sub 2 ani petrec, în medie, o oră și trei minute zilnic, cei cu vârsta cuprinsă între 2 și 4 ani petrec două ore și opt minute, iar copiii încadrați în intervalul 5–8 ani folosesc ecranele timp de aproximativ trei ore și jumătate zilnic (Mann, Calvin, Lenhart, Robb, 2025, p. 1).

Deși nu sunt schimbări semnificative în ceea ce privește timpul total petrecut în fața ecranelor în anul 2024, comparativ cu anul 2020, autorii raportului evidențiază faptul că se pot constata schimbări în modul de utilizare a dispozitivelor. Astfel, copiii se uită mai puțin la TV și programe prin cablu, în direct, și petrec mai mult timp vizionând videoclipuri scurte pe aplicații precum *TikTok*, *Instagram Reels* sau *YouTube Shorts*, cu o utilizare medie zilnică de 14 minute, comparativ cu un minut la începutul anului 2020. De asemenea, timpul mediu alocat jocurilor a crescut de la 23 de minute la 38 de minute (Mann, Calvin, Lenhart, Robb, 2025, p. 2) (Figura 1).

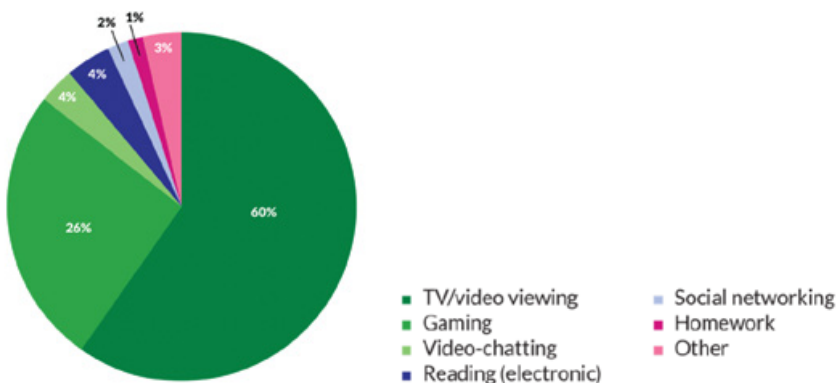


Figura 1. Utilizarea ecranelor, în funcție de activitate (2024)
Sursa: Mann, Calvin, Lenhart, Robb, 2025, p. 1

Raportându-se la măsura în care copiii cu vârste între 0 și 8 ani dispun de un dispozitiv electronic, același raport, menționat anterior, prezintă următoarele date: până la vârsta de 2 ani, 4 din 10 copii au propria tabletă (40%), iar până la vârsta de 4 ani, mai mult de jumătate dintre copii (58%) au un astfel de dispozitiv. În general, 47% dintre copiii cu vârsta de 8 ani sau mai mici au propria tabletă: trei din cinci copii cu vârsta cuprinsă între 5 și 8 ani dispun de acest dispozitiv, respectiv un procent de 58% dintre aceștia, comparativ cu 45% dintre copiii cu vârste cuprinse între 2 și 4 ani care dețin același tip de dispozitiv (Mann, Calvin, Lenhart, Robb, 2025, p. 4) (Figura 2).

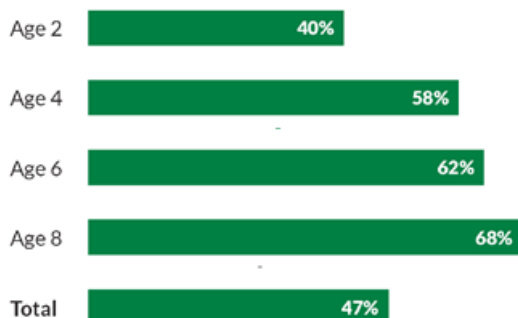


Figura 2. Posesor al unei tablete, în funcție de vârstă (2024)

Sursa: Mann, Calvin, Lenhart, Robb, 2025, p. 4

Interacțiunea copiilor americani cu dispozitive digitale diverse se produce de la vârste fragede, aspect reliefat și de raportul Pew Research Center — *Parenting Children in the Age of Screens* (2020) (Figura 3). Încă din perioada antepreșcolarității, smartphone-ul, tableta, laptopul sau chiar device-urile pentru jocuri sunt „noile jucării” ale generației Alpha.

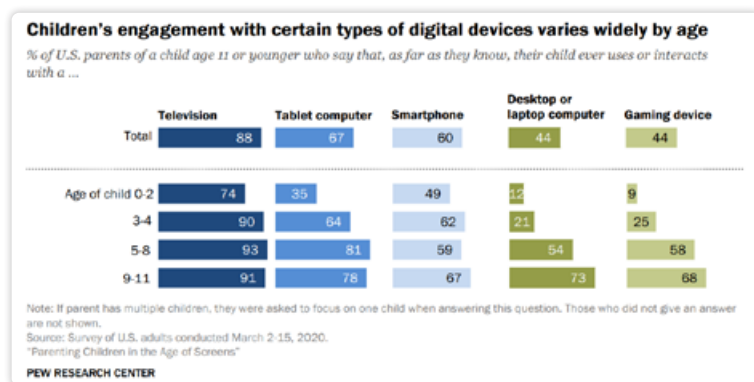


Figura 3. Interacțiunea copiilor cu dispozitivele digitale, în funcție de vârstă

Sursa: Pew Research Center, 2020, p. 13

Dacă încă ne întrebăm care este vârsta potrivită a copilului pentru a integra tehnologiile digitale în procesul său de educație, raportul *The Common Sense census: Media use by kids zero to eight*, 2025 ne poate convinge, o dată în plus, prin datele colectate cu privire la măsura în care copiii cu vârste de până la 8 ani utilizează deja inteligența artificială (IA). Astfel, aproape o treime dintre părinții chestionați raportează că propriul copil a folosit inteligența artificială (IA) pentru a învăța despre subiecte abordate în mediul școlar (29%). Unul din patru părinți declară că, prin intermediul IA, copilul lor învață abilități de gândire critică (26%). În ceea ce-i privește pe copiii mai mari (cu vârste cuprinse între 5 și 8 ani), 39% dintre părinți raportează că propriul copil a folosit o aplicație sau un dispozitiv care integrează funcții de IA pentru a învăța despre subiecte incluse în curriculumul formal, iar 33% precizează că instrumente de IA sunt utilizate pentru a învăța abilități de gândire critică. De asemenea, 24% dintre părinți menționează că IA este valorificată de către copii pentru a crea conținut creativ, cum ar fi scurte povestiri sau artă (Mann, Calvin, Lenhart, Robb, 2025, p. 4) (Figura 3).

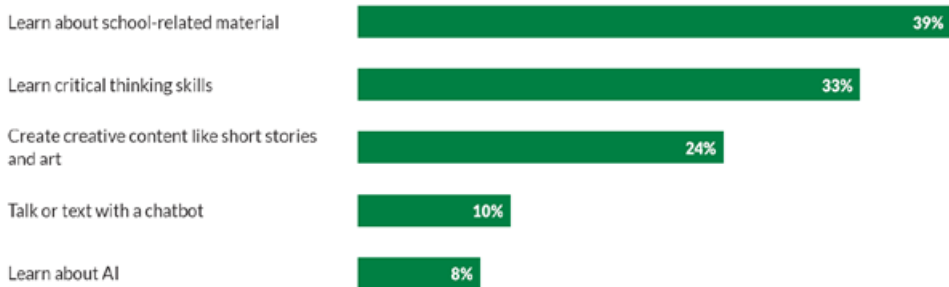


Figura 4. Utilizarea inteligenței artificiale de către copiii cu vârste cuprinse între 5 și 8 ani

Sursa: Mann, Calvin, Lenhart, Robb, 2025, p. 4

Interesante și sugestive pentru munca educațională a profesorilor pentru învățământ preșcolar sunt și informațiile referitoare la măsura în care părinții se raportează la o activitate ce ar trebui să fie inclusă în rutina zilnică a copiilor, și anume lectura. Astfel, cititul zilnic scade pentru copiii cu vârste cuprinse între 5 și 8 ani, dar crește pentru copiii sub 2 ani. În 2024, mai mult de jumătate (55%) dintre părinții copiilor cu vârsta mai mică de 2 ani declară că îi citesc copilului lor, zilnic. Comparativ cu 46% în 2020 și 43% în 2017, se poate constata o creștere importantă a numărului de părinți care practică lectura zilnică pentru propriii copii. În schimb, pentru categoria copiilor mai mari (cu vârste cuprinse între 5 și 8 ani), 52% dintre

412 părinți au raportat, în 2024, că aceștia citesc sau li se citește zilnic. Pentru acest segment de vârstă, se înregistrează o scădere semnificativă, comparativ cu anul 2020 — cu un procent de 63% — și anul 2017 — când 64% dintre părinți precizau că lectura este parte integrantă a programului zilnic al copiilor (Mann, Calvin, Lenhart, Robb, 2025, p. 8) (Figura 5).

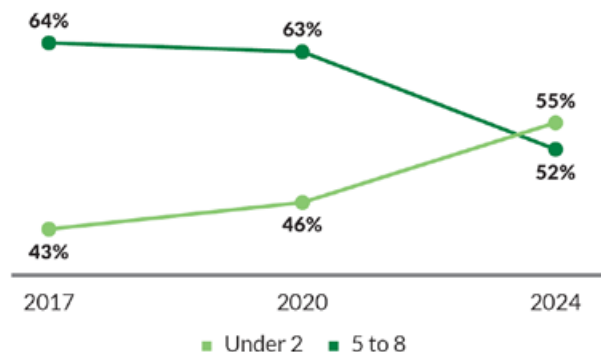


Figura 5. Procentul copiilor care citesc sau cărora li se citește, zilnic (2017–2024)
Sursa: Mann, Calvin, Lenhart, Robb, 2025, p. 8

Pentru a „oglinzi” cât mai fidel modul în care copiii lumii se raportează la mediul digital, în general, raportul OECD *How's Life for Children in the Digital Age?* (2025) arată că până la vârsta de 10 ani, aproximativ 70% dintre copii au deja propriul smartphone, deși se înregistrează disparități majore între țări, după cum urmează: doar 29% dintre copiii din Turcia posedă un astfel de dispozitiv, comparativ cu 40% în Franța și peste 90% dintre copiii de 10 ani din Letonia, Polonia și țările nordice europene (OECD, 2025, p. 14).

Într-o cercetare finalizată în anul 2021 — *Children's & Parents' Media Use and Attitudes* (Ofcom, 2021), axată pe analiza comportamentului digital al copiilor cu vârste cuprinse între 3 și 15 ani, se evidențiază faptul că peste 4 din 5 copii cu vârsta cuprinsă între 3 și 4 ani au accesat mediul digital, prin intermediul unor dispozitive variate, cel mai frecvent utilizată fiind tableta (Figura 6).

În acest punct al documentării și analizei noastre, este necesar să evidențiem un lucru, cu atât mai mult cu cât este un aspect care ne îngrijorează: pe măsură ce cresc, copiii noștri petrec din ce în ce mai mult timp în interacțiune cu tehnologia și din ce în ce mai puțin timp în „interacțiune” cu „unealta” tradițională utilizată în procesul învățării, respectiv cartea.

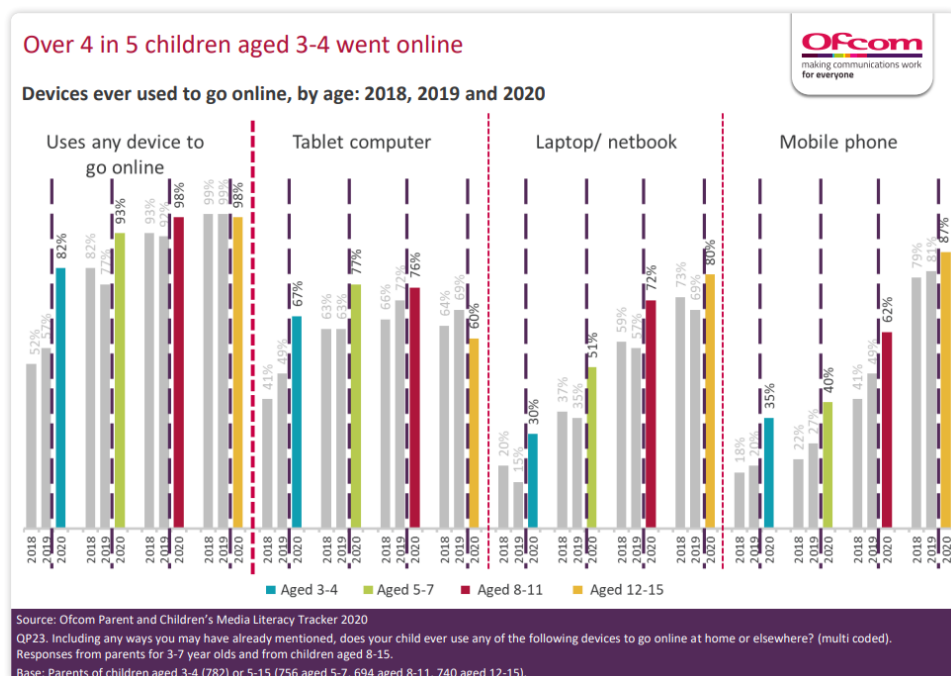


Figura 6. Procentul copiilor care au accesat mediul online, în funcție de vârstă (2018–2020)

Sursa: Ofcom, 2021, p. 19

Misiunea educatorilor din grădinițe este, în acest sens, una provocatoare: pe de o parte, ei trebuie să ofere repere solide pentru ceea ce înseamnă „navigarea” în deplină siguranță în lumea digitală, pentru a-i pregăti pe copii și din perspectiva calității lor de „cetățeni digitali”, pentru a-i deprinde cu un „consum” digital echilibrat, sigur, responsabil, iar pe de altă parte, să le cultive gustul pentru lectură, să le formeze deprinderi de lucru cu o carte, chiar dacă la această vârstă ei nu pot practica decât o lectură după imagini, lectura propriu-zisă, zilnică, fiind încă responsabilitatea adulților semnificativi din viața lor.

Dacă suntem pe deplin conștienți de importanța lecturii și a rolului vital al cărții în procesul de învățare, un demers necesar este și cel de a inventaria câteva dintre beneficiile generate de integrarea tehnologiilor digitale în procesul educațional. Selectăm astfel, din literatura de specialitate, următoarele posibile avantaje ale utilizării aplicațiilor și instrumentelor digitale în educația preșcolarilor, deși, la unison cu cercetătorii în domeniu, apreciem că pentru „validarea” acestora este nevoie de studii suplimentare (OECD, 2025; Li, 2024; Liu *et al.*, 2024; Rad&Rad, 2023; Valkenburg, Piotrowski, 2018):

- valorificarea, încă din primii ani de viață, a unor dispozitive digitale, cum ar fi cărțile electronice, însoțită de implicarea educatorilor, a părinților, facilitează procesul de alfabetizare, de formare/dezvoltare a abilităților lingvistice, a limbajului, în general;
- instrumentele digitale îmbunătățesc învățarea, adăugând o dimensiune interactivă, ludică acestui proces; pot fi utilizate de către părinți, educatori pentru a susține dezvoltarea timpurie a limbajului și abilitățile emergente de alfabetizare;
- accesarea aplicațiilor care furnizează informații sau chiar practici sănătoase legate de alimentație, satisfacerea nevoii de mișcare și acțiune, procesul de creștere etc., sprijină dezvoltarea lor fizică sănătoasă;
- o serie de resurse digitale oferă oportunități valoroase pentru joc, învățare și conectare socială; diverse tipuri de jocuri, existente pe platformele de învățare sau chiar create de către educatori, modelează atenția, motivația, comportamentul prosocial etc.;
- anumite instrumente digitale contribuie, în special, la dezvoltarea abilităților cognitive, a abilităților sociale și emoționale ale copiilor, stimulează creativitatea și imaginația acestora, cultivă independența și autonomia;
- interacțiunea cu diverse dispozitive și accesul la aplicații digitale adecvate vârstei asigură formarea și exersarea abilităților digitale, indispensabile în societatea secolului al XXI-lea;
- resursele digitale adecvate vârstei preșcolarilor facilitează înțelegerea unor conținuturi, aplicarea acestora în practică, dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor;
- prin integrarea tehnologiilor digitale, educația preșcolară devine mai flexibilă, mai personalizată, stimulând potențialul de învățare al fiecărui copil și „construind” o bază solidă pentru procesul de învățare școlară;
- prin varietatea de resurse digitale disponibile — software educațional, videoclipuri didactice, jocuri didactice etc., activitățile didactice devin mai vii, mai atractive, susținând angajarea în sarcină a preșcolarilor și entuziasmul acestora, dublat de bucuria de a învăța lucruri noi;
- posibilitățile sporite de personalizare a învățării au un impact pozitiv asupra performanțelor obținute de preșcolari etc.

Există o gamă largă de *aplicații și instrumente digitale* la care profesorii pentru învățământ preșcolar pot apela, pentru a optimiza activitatea didactică, în general, pentru a forma abilitățile cognitive, emoționale, sociale, motrice ale preșcolarilor și pentru a modela motivația pentru învățare a acestora.

Unele dintre acestea pot fi utilizate de către copii în mod independent, altele sub coordonarea profesorilor pentru învățământ preșcolar (diferite tipuri de activități interactive, de exemplu), iar altele le oferă acestora din urmă posibilitatea de a elabora resurse educaționale valoroase care eficientizează demersul didactic.

Printre acestea amintim: *Voki, My Simple Show, Toy Theater, Book Creator, Canva, Wordwall, Edpuzzle*, aplicații asupra cărora ne vom concentra în cele ce urmează.

a. Voki (<https://www.voki.com/>)

Descriere și elemente de specificitate

Este o aplicație online care permite crearea unor avataruri personalizate, care pot fi utilizate în cadrul activităților didactice realizate cu preșcolarii.

Pentru a avea acces la aplicație, mai întâi trebuie realizată înregistrarea, cu ajutorul unei adrese de e-mail. Prin intermediul Voki, se pot realiza avataruri personalizate, care sunt personaje digitale ce poartă denumirea de Vokis. Aplicația oferă și posibilitatea creării de prezentări și chiar organizarea unor clase de „cursanți”.

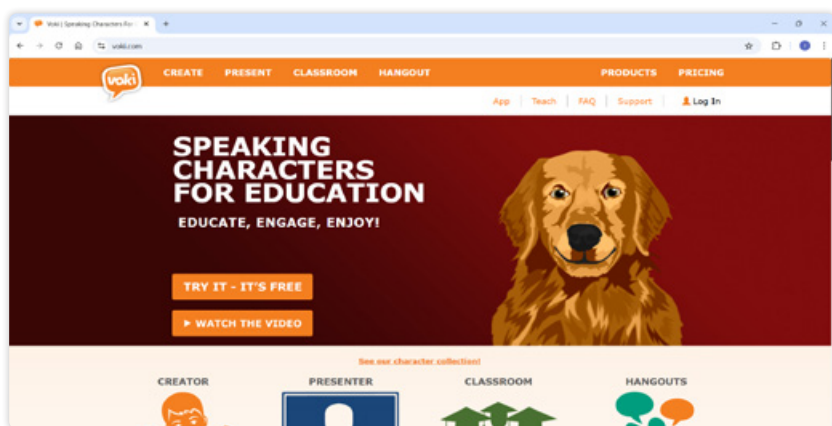


Figura 7. Aplicația Voki

Sursa: <https://www.voki.com/>

Voki oferă o gamă largă de șabloane pentru crearea personajelor digitale, care pot fi animale, simboluri, personaje istorice sau personaje de poveste. Odată ales avatarul, utilizatorul îl poate personaliza: poate adăuga elemente (de exemplu, articole de îmbrăcăminte și accesorii), poate schimba culorile, poate seta fundalul, selectând din numeroase variante disponibile.

De asemenea, Voki permite înregistrarea ad-hoc a unui mesaj sau redarea unui text scris, cu ajutorul unei voci oferite de aplicație. Există și opțiunea de a încărca un fișier audio.

Pentru realizarea resursei educaționale, se poate face o selecție în ceea ce privește limba.

După ce avatarul a fost finalizat, acesta poate fi salvat, i se atribuie un nume și îi este atașat un link. Ulterior, poate fi accesat direct din aplicație sau prin intermediul linkului.

Activitatea destinată creării unui Voki necesită 10–15 minute, așadar nu este deloc consumatoare de timp.

Aplicația este disponibilă în versiunea gratuită (caz în care fiecare utilizator poate crea și poate avea active, concomitent, trei avatururi) și în versiunea plătită, care oferă opțiuni suplimentare de personalizare a personajelor digitale.

Integrarea Voki în activitățile didactice din învățământul preșcolar

- ✓ Voki poate fi utilizat cu ușurință în cadrul activităților didactice, personajele digitale create asigurând o bună bază motivațională;
- ✓ cu ajutorul Voki, profesorii pentru învățământ preșcolar pot crea experiențe de învățare atractive și interesante pentru preșcolari, facilitând activismul acestora, înțelegerea și fixarea conținuturilor și formarea/exersarea unor abilități specifice;
- ✓ avatarurile Voki pot fi personalizate în funcție de nevoile și caracteristicile fiecărei grupe de preșcolari (putem opta pentru personajele preferate de aceștia) și în funcție de tema fiecărei activități în parte;
- ✓ Voki stimulează capacitățile creative ale preșcolarilor și pe cele de comunicare;
- ✓ posibile „scenarii” de utilizare a aplicației Voki: realizarea unui avatar Voki al grupei (în locul mascotei obișnuite); utilizarea unui Voki în timpul rutinelor sau tranzițiilor; la începutul oricărei activități, în momentul discuției introductive, în anumite momente de pe parcursul zilei (pentru a menține atenția preșcolarilor) și chiar la finalul activităților (când personajul digital le poate mulțumi copiilor pentru participarea la activitate, le poate furniza feedback, îi poate felicita) etc.

b. My Simple Show (<https://simpleshow.com/>)

Descriere și elemente de specificitate

Este un instrument care le permite utilizatorilor să creeze materiale video însoțite de explicații educaționale, în doar câteva minute.

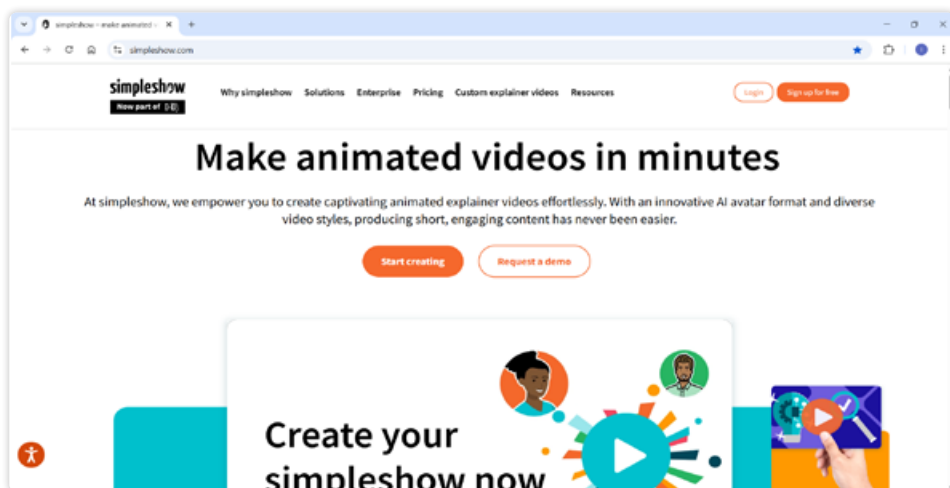


Figura 8. Aplicația My Simple Show

Sursa: <https://simpleshow.com/>

Primul pas în accesarea aplicației este crearea unui cont, cu ajutorul unei adrese de e-mail.

Pentru a crea un material video, se selectează, din interfața aplicației, butonul *Create new video*. Mai întâi, trebuie propus un titlu relevant pentru videoclip și selectată limba în care acesta va fi realizat. Există trei opțiuni din care utilizatorul va alege una: să permită AI (inteligența artificială) să creeze povestea, să scrie textul sau să încarce un conținut, care va fi rezumat cu ajutorul aplicației.

În cazul în care se optează pentru prima variantă, cea în care AI generează povestea, aplicația vă va solicita să faceți anumite alegeri în ceea ce privește structura materialului: categoria temei, descrierea temei în trei-cinci cuvinte, precizarea grupului-țintă căruia i se adresează materialul video realizat, prezentarea principalelor informații, selectarea tonului prezentării (neutru, emoțional, motivațional etc.) și a duratei videoclipului (30 secunde, 90 de secunde sau 180 de secunde).

După ce au fost stabilite și introduse toate aceste elemente, se poate trece la *etapa de generare a poveștii* (*Generate story*). În această etapă, utilizând toate detaliile introduse, AI va elabora scriptul poveștii. Urmează *etapa de vizualizare* (*Vizualize*), în care aplicația transformă scriptul în imagini. Există

418 posibilitatea de a selecta stilul de ilustrare a videoclipului (din trei variante posibile) și formatul animației (din două variante posibile). Se trece la ultima etapă, *de finalizare (Finalize)*, când sunt realizate efectiv cadrele videoclipului și astfel, în câteva minute, obținem materialul video dorit, care poate fi împărtășit cu ceilalți printr-un link dedicat.

Integrarea My Simple Show în activitățile didactice din învățământul preșcolar

- ✓ este foarte ușor de utilizat, transformând un text în videoclip în doar câteva minute;
- ✓ materialele video relevante cresc motivația preșcolarilor, conduc la o mai bună înțelegere și fixare a conținutului, au efecte benefice asupra concentrării atenției, contribuie la dezvoltarea imaginației, creativității și a gândirii acestora;
- ✓ sunt materiale scurte, în acord cu particularitățile de vârstă ale copiilor;
- ✓ *My Simple Show* este un instrument util, care permite cadrelor didactice să transforme în videoclipuri, povești sau explicații ale unor conținuturi de care nu dispun într-o formă vizuală, intuitivă, atât de necesară la vârstă preșcolară;
- ✓ pot fi create videoclipuri împreună cu preșcolarii, cu ajutorul ideilor venite din partea acestora, astfel încât copiii asistă la modul în care propriile idei „prind viață” și devin co-creatori ai unei resurse educaționale utile;
- ✓ posibile „scenarii” de utilizare a aplicației *My Simple Show*: ilustrarea unor povești scurte; prezentarea unor întâmplări, al căror conținut să permită identificarea unor valori morale; transmiterea unui conținut asociat unei teme specifice (anotimpuri, fructe și legume de toamnă, animale domestice, igiena personală, părțile corpului etc.); activități recapitulative.

c. Toy Theater (<https://toytheater.com/>)

Descriere și elemente de specificitate

Este o colecție de jocuri educaționale interactive, grupate pe domenii (Matematică, Lectură, Arte, Muzică, Puzzle, Joc), ce pot fi utilizate în mod special cu preșcolarii.

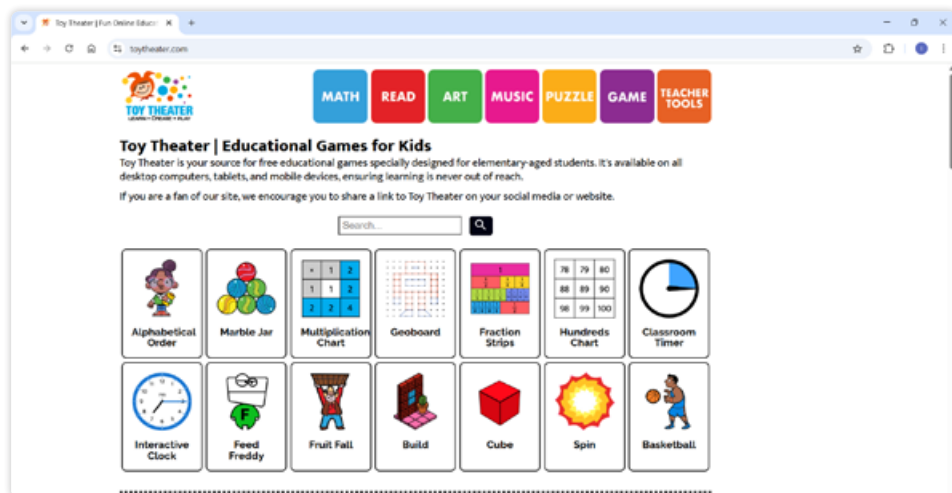


Figura 9. *Toy Theater*

Sursa: <https://toytheater.com/>

Este un site gratuit, care poate fi accesat fără cont, de pe orice dispozitiv.

Toy Theater dispune de o organizare pe categorii, deci cadrele didactice din învățământul preșcolar pot identifica foarte ușor jocurile ce pot fi integrate în activitățile de la grădiniță, în cadrul diferitelor domenii de conținut.

Site-ul *Toy Theater* oferă o interfață creativă, colorată, ușor de intuit, cu o pagină principală care prezintă o selecție a celor mai apreciate jocuri, precum și o bară de căutare și un meniu distribuit pe categorii.

În cele mai multe cazuri, jocurile sunt însoțite de ghiduri complete pentru utilizatori.

Fiecare joc conține elemente interactive, existând și posibilitatea de a primi feedback după fiecare etapă a jocului. Dacă rezolvarea este incorectă, copilul are posibilitatea de a relua acea sarcină sau o sarcină similară, până când se formează abilitățile vizate sau până când conținutul este înțeles și fixat.

Exemple de jocuri ce pot fi accesate pe site-ul *Toy Theater*:

- ✓ Jocuri matematice: facilitează învățarea unor concepte matematice și exersarea unor abilități specifice, într-o manieră distractivă, într-un mediu securizant, care încurajează dorința de a învăța. Jocurile matematice propuse implică numărarea, exprimarea orei, realizarea corelației număr — elemente ale mulțimilor, estimări, calcule matematice de bază etc.;
- ✓ Jocuri lingvistice: ajută la dezvoltarea comunicării orale și scrise. Acestea includ: jocuri de pronunție, scriere a unor litere, învățarea ordinii alfabetice;

- ✓ Jocuri artistice și muzicale: permit dezvoltarea creativității copiilor. Printre acestea, putem menționa: jocuri de colorat, desen, construcție, animație, jocuri de ritm, de compoziție a unor secvențe muzicale simple, de audiție etc.;
- ✓ Jocuri de puzzle: importante pentru exersarea concentrării, pentru formarea orientării în spațiu, rezolvare de probleme etc.

De asemenea, platforma oferă resurse pentru profesori, cum ar fi evaluări și materiale utile pentru managementul grupei de preșcolari.

Integrarea Toy Theater în activitățile didactice din învățământul preșcolar

- ✓ jocurile *Toy Theater* îi ajută pe preșcolari să se implice în sarcinile didactice propuse, animați de o stare de bucurie și o motivație optimă pentru învățare;
- ✓ preșcolarii pot învăța cu mai mare ușurință concepte matematice, își pot forma/exersa abilități de comunicare, abilități de rezolvare a unor probleme adaptate nivelului de vârstă, abilități artistice, abilități emoționale și digitale; totodată, jocurile *Toy Theater* sprijină procesul de alfabetizare și contribuie la modelarea atenției și a comportamentelor prosociale;
- ✓ sarcinile didactice sunt formulate într-o manieră atractivă, stimulează dorința de implicare și curiozitatea preșcolarilor, astfel încât aceștia nu resimt efortul depus în învățare;
- ✓ angajamentul preșcolarilor în activitate este mai mare decât în activitățile clasice;
- ✓ posibile „scenarii” de utilizare *Toy Theater*: jocurile și activitățile la alegere, desfășurate în cadrul centrelor de activitate, activități pe domenii experiențiale, activități integrate.

d. Book Creator (<https://bookcreator.com/>)

Descriere și elemente de specificitate

Este o aplicație prin intermediul căreia pot fi create cărți și portofolii digitale realizate pe diverse teme, ce pot fi stocate într-o bibliotecă virtuală și pot fi partajate cu ceilalți (colegi, părinți).

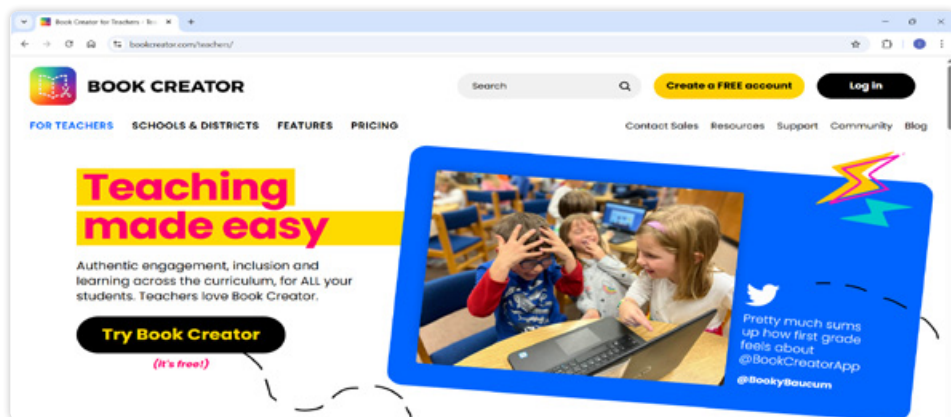


Figura 10. Aplicația *Book Creator*
 Sursa: <https://bookcreator.com/>

Pentru a accesa această platformă, este nevoie de cont, care poate fi realizat ușor cu ajutorul unei adrese de e-mail. În versiunea gratuită, utilizatorul poate realiza 40 de cărți digitale, pe care le poate organiza într-o bibliotecă.

Book Creator este o aplicație creativă, ce pune la dispoziția utilizatorilor multe instrumente pentru personalizarea resursei elaborate: *template*-uri interesante, posibilitatea inserării de text, documente pdf., fotografii, desene, materiale audio și video. Pentru a ajuta utilizatorii să creeze ușor cărți digitale, aplicația propune un cuprins al cărții, secțiuni, care pot fi păstrate în forma oferită sau pot fi modificate, în funcție de necesități.

De asemenea, *Book Creator* oferă o gamă largă de exemple de cărți create de alți utilizatori (secțiunea *Discover*), care pot fi răsfoite, citite și pot servi drept sursă de inspirație pentru elaborarea altor materiale. Cărțile digitale disponibile sunt grupate pe categorii de vârstă, de la grădiniță și până la învățământ superior, și pe domenii, astfel încât fiecare utilizator să identifice cu ușurință materialele de care este interesat.

Pentru a crea o resursă nouă cu ajutorul *Book Creator*, se apasă butonul *New Book*, din partea dreaptă, sus. Există apoi posibilitatea de a decide forma cărții (*portrait*, *square* sau *landscape*) și de a alege *template*-ul dorit (dintr-o gamă variată, organizată pe teme). După ce sunt realizate aceste selecții, se trece la personalizarea efectivă a materialului, pornind de la copertă și continuând cu partea de conținut, prin inserarea de text (pentru care putem selecta stilul și culorile), fotografii, materiale video și audio, utilizând structura oferită de șablonul selectat sau personalizând-o. După ce resursa a fost finalizată, există posibilitatea de a o împărtăși cu ceilalți (prin intermediul unui *link*), de a o descărca în format ebook sau de a

422 o printa. Toate resursele create sunt păstrate în propria bibliotecă virtuală din *Book Creator*.

Integrarea Book Creator în activitățile didactice din învățământul preșcolar

- ✓ este o aplicație ce facilitează angajamentul preșcolarilor în activitatea didactică, asigurând creșterea motivației;
- ✓ poate fi folosită în foarte multe activități din toate cele cinci domenii de conținut: Limbă și comunicare, Științe, Om și societate, Estetic și creativ și Psihomotric;
- ✓ este o aplicație utilă, ce nu necesită o investiție mare de timp și efort;
- ✓ permite dezvoltarea abilităților creative, de comunicare, artistice și de colaborare ale preșcolarilor.
- ✓ posibile „scenarii” de utilizare a resurselor create în *Book Creator*: ilustrarea unei povești, în care putem insera un material audio, înregistrat de educatoare; prezentarea sarcinilor pentru jocurile didactice (prin inserarea de text, imagini, materiale video etc.); crearea unui portofoliu al grupei pe una dintre temele anuale, în care să fie integrate desene ale copiilor sau alte produse ale activității acestora, fotografii din timpul activităților, mărturii audio/video ale preșcolarilor implicați; crearea de cărți virtuale pentru diverse evenimente importante din viața preșcolarilor: serbările realizate cu diferite ocazii, excursii sau vizite, zile de naștere etc..

e. Canva (www.canva.com)

Descriere și elemente de specificitate

Canva este o platformă de design grafic, în care utilizatorii pot crea o gamă largă de reusurse: prezentări, postere, proiecte didactice, documente, foi de lucru, orare școlare, rapoarte, colaje foto, invitații, cărți de vizită, pliante, hărți conceptuale, materiale video etc.



Figura 11. Platforma Canva

Sursa: www.canva.com

Accesul la platforma *Canva* este facil, prin crearea unui cont gratuit cu ajutorul unei adrese de *Gmail*. Există și varianta de cont Premium (obținută prin abonament), care oferă mai multe opțiuni utilizatorilor, însă contul gratuit este generos și oferă o gamă variată de șabloane de o calitate grafică deosebită, pe care utilizatorii le pot folosi cu mare ușurință.

Pentru a realiza o resursă educațională cu ajutorul *Canva*, se apasă butonul + *Creează*, din partea stângă-sus a paginii. Se va deschide o casetă din care se selectează tipul de resursă (foi, documente, table albe, prezentări, videoclipuri etc.) După ce s-a optat pentru tipul de resursă, platforma sugerează *template*-uri pe care utilizatorii le pot folosi. Astfel, se poate selecta unul dintre aceste *template*-uri, care ulterior poate fi personalizat, sau se poate crea resursa pornind de la o pagină goală.

În bara laterală din stânga există numeroase funcții care ajută utilizatorii să realizeze resursa în forma dorită: *elemente* (inserarea de forme, imagini, stickere, fotografii, imagini generate cu AI, audio, diagrame, sondaje, teste și altele); *text* (adăugare de casete text, modificare font, dimensiune, culoare etc.); *încărcări* (inserarea unor fișiere personale de tipul imaginilor, fișiere audio/video); *instrumente* (desenare, adăugare de note adezive, adăugare de tabele etc.); *proiecte* (o bibliotecă personală, unde sunt organizate toate resursele realizate de fiecare utilizator); *aplicații* (integrări cu alte aplicații, care extind funcționalitățile *Canva*).

Toate materialele create în *Canva* pot fi stocate în biblioteca virtuală personală din aplicație (secțiunea *Proiecte*), pot fi împărtășite cu ceilalți (prin *link*) sau pot fi descărcate în format *pdf.*, *png.* sau *jpeg.* (fără animații) și printate sau în format *mp4.* sau *gif.* (cu animații incluse).

Integrarea Canva în activitățile didactice din învățământul preșcolar

- ✓ este o platformă care permite crearea unei diversități de resurse educaționale creative, motivante și atractive, ce pot fi integrate în diverse activități desfășurate în grădiniță;
- ✓ cu ajutorul materialelor realizate în *Canva*, se formează/exersează abilități cognitive, sociale, emoționale, de comunicare ale preșcolarilor, se dezvoltă creativitatea acestora; de asemenea, acestea au un impact pozitiv și asupra capacității de concentrare a atenției;
- ✓ posibile „scenarii” de utilizare a resurselor create în *Canva*: realizarea unor postere cu regulile grupei, cu datele de naștere ale copiilor, cu elemente specifice anotimpurilor, realizarea unor jetoane (cu cifre, litere, emoji, imagini) ce pot fi folosite în cadrul jocurilor didactice, realizarea unor etichete care sunt plasate la centrele de activitate, fișe de lucru pe diferite teme (lucrate în *Canva* și ulterior printate), pliante de promovare a unor activități specifice organizate la nivelul grupei

sau grădiniței (târguri, serbări etc.), invitații adresate părinților, materiale informative pe diferite teme, portofolii digitale cu lucrări ale preșcolarilor, povești ilustrate, hărți conceptuale (anotimpuri, animale domestice/sălbatic, fructe, legume, mijloace de transport etc.), diplome ce se oferă preșcolarilor pentru diferite activități realizate etc.

f. Wordwall (<https://wordwall.net/ro>)

Descriere și elemente de specificitate

Wordwall este o platformă în care se pot crea cu ușurință activități educaționale interactive, care sunt disponibile și în varianta printabilă. Cele interactive pot fi redată pe orice dispozitiv care are conexiune la internet (computer, tabletă, telefon sau tablă interactivă). Activitățile sunt coordonate de cadrele didactice, iar copiii vin, pe rând, și realizează acțiuni specifice solicitate de tipul de activitate interactivă.

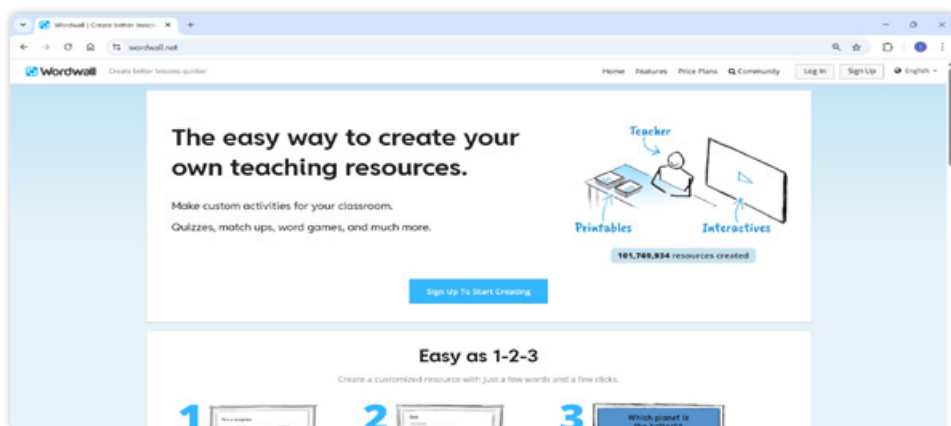


Figura 12. Aplicația *Wordwall*
Sursa: <https://wordwall.net/ro>

Pentru a avea acces la această platformă, este nevoie de crearea unui cont, cu ajutorul unei adrese de e-mail. Ulterior, se face o selecție în ceea ce privește limba și locația (aplicația este disponibilă în multe limbi, printre care și limba română). Contul gratuit permite utilizatorilor crearea unui număr de trei activități interactive, având la dispoziție douăsprezece șabloane gratuite. Există și posibilitatea de a opta pentru un cont standard sau pentru un cont pro (ambele cu abonament), astfel utilizatorii putând realiza activități nelimitate, având acces la multiple șabloane. Aceștia pot crea propriile activități sau le pot folosi pe cele deja create de alți utilizatori.

La secțiunea *Caracteristici*, pot fi identificate explicații amănunțite despre funcționalitățile platformei și despre cum pot fi create activitățile interactive.

Șabloanele disponibile în versiunea gratuită sunt:

- chestionar/*quizz*: oferă posibilitatea de a crea chestionare pe diverse teme, în care sunt utilizați, de obicei, itemi cu alegere multiplă;
- roata aleatoare: pe fiecare secțiune a roții poate fi introdusă o sarcină didactică pe care trebuie să o realizeze preșcolarii;
- carduri *flash*: pe fiecare card se regăsește o întrebare, însoțită de o imagine sugestivă, iar pe spatele acestuia se află răspunsul; copilul trebuie să decidă dacă răspunsul este *adevărat* sau *fals*;
- potrivește: oferă posibilitatea de a glisa și a fixa fiecare cuvânt la definiția sa; itemii creați aici sunt de tip pereche/asociere simplă;
- sortare în funcție de grup: sarcina este de a glisa și a fixa fiecare element în grupul corect; practic, sarcinile din această secțiune sunt unele de categorizare;
- deschide „cutia”: constă în deschiderea, pe rând, a unor casete ce conțin câte o sarcină didactică specifică, pe care copiii trebuie să o realizeze;
- cărți aleatorii: sunt ilustrate cărți de joc, care sunt împărțite participanților; pe fiecare carte de joc este o sarcină didactică pentru copii (să descrie imaginea, să răspundă la întrebare, să realizeze o anumită acțiune etc.);
- completați propoziția: sarcina didactică este aceea de a glisa și a fixa cuvinte în spațiile goale; itemii vizați aici sunt cei de tip completare/spații lacunare;
- rearanjează: sarcina este de a glisa și a rearanja cuvintele, astfel încât să fie formată o propoziție corectă;
- găsește perechea: în partea de sus a ecranului apare o imagine, un cuvânt sau un simbol, iar copilul trebuie să găsească perechea din imaginile, cuvintele sau simbolurile ce apar în casetele din partea de jos; acțiunea continuă până când sunt formate corect toate perechile;
- anagramă: sarcina este de a glisa literele în poziția corectă, pentru a forma un cuvânt;
- perechile: sarcina este de a atinge o pereche de date, pentru a vedea dacă elementele se potrivesc.

Integrarea Wordwall în activitățile didactice din învățământul preșcolar

- ✓ activitățile interactive din *Wordwall* asigură o motivație optimă pentru angajarea susținută în realizarea sarcinilor didactice;

- ✓ preșcolarii pot învăța cu ușurință concepte dificile, își pot forma și exersa abilități lingvistice, matematice, pot exersa comportamente dezirabile, își pot dezvolta capacitatea de a categoriza, gândirea logică etc.;
- ✓ posibile „scenarii” de utilizare *Wordwall*: jocuri didactice matematice sau de comunicare, fixarea unor noțiuni din oricare dintre cele cinci domenii de conținut: Limbă și comunicare, Științe, Om și societate, Estetic și creativ și Psihomotric.

g. Edpuzzle (<https://edpuzzle.com/>)

Descriere și elemente de specificitate

Edpuzzle este o platformă în care utilizatorii pot transforma videoclipuri personale sau preluate de pe *Youtube*, în lecții video interactive, cu posibilitatea integrării unor întrebări destinate evaluării formative și a unor note audio.



Figura 13. Platforma *Edpuzzle*
Sursa: <https://edpuzzle.com/>

De asemenea, platforma oferă cadrelor didactice o bibliotecă imensă de lecții video, create de alți profesori, organizată pe discipline, ani de studiu, tip (videoclipuri sau liste de redare), durată, țară, sursă (*Youtube* sau încărcat de profesor) etc.

Pentru a utiliza *Edpuzzle* este nevoie de un cont, care poate fi foarte ușor obținut cu ajutorul unei adrese de e-mail. Și această platformă are o versiune gratuită și una disponibilă cu abonament. În varianta gratuită, fiecare utilizator poate crea douăzeci de lecții video și are acces la cursurile de formare *Edpuzzle*.

Pentru a realiza o lecție video, cadrul didactic poate selecta de pe *Youtube* un material video pe care îl consideră potrivit pentru activitatea

didactică proiectată, poate încărca un video personal sau poate prelua un material *Edpuzzle* creat de un alt profesor (pe care îl poate păstra ca atare sau îl poate edita, operând modificările necesare).

În oricare dintre variante, utilizatorul poate edita videoclipul, astfel încât acesta să fie adecvat contextului de învățare în care va fi folosit: poate ajusta durata videoclipului, în funcție de vârsta copiilor, poate insera întrebări (itemi cu alegere duală, multiplă, cu răspuns deschis) sau poate insera note, exact în momentele pe care le consideră oportune.

În momentul vizionării lecției video, copiii răspund la întrebări, atunci când acestea apar, și primesc feedback imediat în ceea ce privește corectitudinea răspunsurilor. Dacă răspunsurile sunt corecte, se trece la vizionarea următoarei secvențe a videoclipului; dacă răspunsurile sunt greșite, există posibilitatea reluării secvenței în care se prezintă conținutul la care face referire întrebarea respectivă.

De asemenea, este permis ca sunetul original al materialului video să fie înlocuit de o înregistrare audio a cadrului didactic, în care acesta oferă explicații potrivite copiilor.

În cazul lecțiilor video adresate preșcolarilor, variantele de răspunsuri la întrebările adresate în timpul materialului pot fi inserate sub formă de imagini.

Integrarea Edpuzzle în activitățile didactice din învățământul preșcolar

- ✓ lecțiile video Edpuzzle îi ajută pe preșcolari să înțeleagă și să își fixeze conținutul temelor pe care trebuie să le parcurgă, să-și formeze și exerseze o gamă largă de abilități specifice: de alfabetizare, de comunicare, matematică, de rezolvare de probleme, creative, sociale, emoționale;
- ✓ resursele realizate în Edpuzzle sunt atractive, creative, implică interactivitate și, în felul acesta, motivația preșcolarilor înregistrează o creștere semnificativă;
- ✓ posibile „scenarii” de utilizare *Edpuzzle*: fixarea conținutului unor povești prezentate; prezentarea unor fenomene din natură, prezentarea anotimpurilor, a mijloacelor de transport, a emoțiilor etc..

Aplicațiile și platformele digitale prezentate anterior aduc beneficii importante la nivelul activității didactice, facilitând înțelegerea conținuturilor, sporind motivația și implicarea preșcolarilor în procesul de învățare, dezvoltând creativitatea, conducând la formarea unor abilități specifice fiecărui domeniu de conținut și fiecărei etape de vârstă.

Integrarea resurselor digitale în procesul educațional — provocări și oportunități

A valorifica tehnologiile digitale în procesul educațional nu reprezintă un scop în sine, ci o modalitate de a compatibiliza demersul didactic cu particularitățile și modul specific de învățare ale generației Alpha, astfel încât să le furnizăm sprijinul necesar pentru realizarea obiectivelor educaționale. Acestea sporesc oportunitățile de învățare, dar generează și noi riscuri și îngrijorări ale părinților și educatorilor legate de impactul lor negativ asupra copiilor (Enea, 2016).

Riscurile care sunt asociate cu utilizarea tehnologiei în contextul educației preșcolare nu pot fi ignorate, ci, dimpotrivă, profesorii pentru învățământ preșcolar sunt primii care trebuie să le conștientizeze, pentru a le putea preveni/controla. Probabil, puțini sunt cei care se îndoiesc de faptul că „uneltele digitale afectează cei patru piloni constitutivi ai identității (...): cognitiv, emoțional, social și sanitar” (Desmurget, 2021, p. 163). Numeroase studii, rapoarte, lucrări de specialitate semnalează pericolele la care sunt expuși copiii din „generația Internetului” (iGen), identificând „daune” majore, uneori, pentru fiecare dintre acești piloni în parte. Inventariem câteva dintre acestea, cu mențiunea că, pentru fiecare educator, ele trebuie să reprezinte tot atâtea provocări care reclamă identificarea unor soluții prompte și eficiente (Twenge, 2025; OECD, 2025; Ani-Rus, Catalano, Catalano, 2024; Rad, Rad, 2023; Desmurget, 2021; McCrindle *et al.*, 2021; Pew Research Center, 2020; Enea, 2016):

- ✓ efecte asupra sănătății copiilor: probleme de vedere, activitate fizică redusă, comportament sedentar, „favorabil” instalării obezității, tulburări de alimentație și de somn; stare de sănătate fizică și mentală alterată, în general;
- ✓ efecte la nivelul funcționării cognitive: dezvoltare neurocognitivă afectată de expunerea excesivă și pasivă la ecrane, mai ales dacă aceasta începe în primii ani de viață, iar durata expunerii este exagerată față de limita recomandată pentru categoria de vârstă a copilului; capacitate redusă de concentrare a atenției (interacțiunea cu ecranele încă de la vârste fragede este predictivă pentru problemele de atenție ulterioare); întârzieri în dezvoltarea limbajului și a funcțiilor cognitive; alterarea funcției mnezice; dificultăți în procesul de învățare, performanțe scăzute;
- ✓ efecte la nivelul relațiilor sociale/în plan comportamental: reducerea interacțiunilor față în față, interacțiuni sociale deficitare, izolare socială, abilități sociale slab dezvoltate; comportamente agresive preluate

- prin expunerea la conținuturi dăunătoare — pot deveni un predictor important pentru *bullying*-ul sau *cyberbullying*-ul de mai târziu;
- ✓ efecte la nivelul dezvoltării emoționale: lipsa de empatie, manifestarea fricii, chiar a depresiei etc.

Prevenirea acestor efecte, prin utilizarea, cu moderație și echilibru, a instrumentelor digitale este responsabilitatea educatorilor, care știu că achiziții importante în materie de limbaj, coordonare motrică, deprinderi matematice, habitusuri sociale, gestionare emoțională etc., nerealizate la timp sau afectate de excesul de tehnologie, vor fi mai greu de dobândit ulterior (Desmurget, 2021).

Un risc aparte, cu repercusiuni asupra modului în care profesorii pentru învățământ preșcolar gestionează demersul de integrare a tehnologiilor digitale în actul didactic, de identificare a celor mai potrivite practici digitale și de prevenire/combateră a posibilelor efecte toxice generate de tehnologie, rezidă în formarea inconsistentă a acestora pe componenta *pedagogie digitală*, „materializată” într-un nivel scăzut al competențelor digitale.

Într-un raport intitulat *Competențele digitale ale profesorilor din România*, care indică nivelul acestor competențe în rândul cadrelor didactice din România, pe baza Cadrului European de Competențe Digitale pentru Educatori (*DigCompEdu*), se evidențiază faptul că profesorii au un nivel fundamental de competență digitală (medie generală: 53,6%), cu puncte forte înregistrate în zona dezvoltării profesionale și a practicilor reflexive. Zonele care necesită îmbunătățiri semnificative vizează gestionarea resurselor digitale, facilitarea învățării colaborative, analiza datelor de evaluare și dezvoltarea abilităților de cetățenie digitală ale elevilor (Ștefănescu, 2025). Pentru a optimiza nivelul competențelor digitale, în general, cu focus pe punctele slabe menționate, programele de formare inițială și continuă destinate viitorilor profesori, respectiv celor care au deja acest statut, trebuie să integreze discipline de studiu/module de pregătire axate pe educație digitală/pedagogie digitală.

În plus, pentru că practicile reflexive reprezintă unul dintre punctele forte ale profesorilor, este necesar ca aceștia să își valorifice constant abilitățile reflective, direcționând reflecția către propriile practici educaționale și digitale și identificând modalități de optimizare a acestora și, implicit, a procesului educațional. De altfel, reflecția este un „instrument” vital pentru munca educațională, ea orientează profesorul în toate acțiunile și deciziile sale: în faza de planificare a demersului didactic, în etapa de realizare a acestuia și în cea de evaluare (Stăncescu, Drăghicescu, Petrescu, 2018).

Instrumentați cu un set de competențe digitale solide, dar și cu o atitudine pozitivă față de tehnologie, în general, profesorii pentru învățământ preșcolar trebuie să vadă, dincolo de provocări și riscuri, și oportunitățile pe care le oferă resursele digitale din perspectiva nevoii de a asigura o motivație mai puternică pentru învățare și o implicare pe măsură a preșcolarilor — nativi digitali în activitățile din grădiniță. De asemenea, deloc de neglijat sunt și beneficiile pentru procesele de predare și evaluare.

Raportându-ne, în general, la procesul de predare-învățare-evaluare circumscris educației preșcolare, se pot decela următoarele oportunități care devin, o dată în plus, argumente pentru valorificarea tehnologiilor digitale:

- ✓ cei mai mulți dintre preșcolari au interacționat deja, încă din familie, cu diverse dispozitive (tabletă, smartphone, laptop etc.), deci au un minim nivel de alfabetizare digitală (unii dintre ei știu să caute o anumită aplicație, să acceseze jocuri sau muzică, să gliseze un ecran tactil etc.);
- ✓ există numeroase aplicații și instrumente digitale (*Wordwall, Toy Theater, Book Creator, EdPuzzle, Canva* etc.) ce permit fie crearea, fie accesarea unor resurse educaționale ce adaugă un plus de atracție și eficiență activității de învățare;
- ✓ o serie de platforme de învățare și aplicații informatice au funcționalități care facilitează diferențierea și personalizarea instruirii, astfel încât fiecare copil poate primi sprijinul necesar pentru a progresa;
- ✓ anumite instrumente digitale pot fi valorificate pentru a iniția demersuri de învățare colaborativă, promovând astfel interacțiunile sociale;
- ✓ prin intermediul resurselor digitale, gamificarea devine o dimensiune intrinsecă actului educațional;
- ✓ creativitatea didactică a profesorului, dar și creativitatea copiilor sunt stimulate de numeroasele funcționalități ale instrumentelor digitale;
- ✓ activitățile didactice care integrează resurse digitale sunt mai „vii”, mai bogate în stimuli variați, mai interactive;
- ✓ tehnologia permite contactul, chiar dacă unul mediat, cu „decupaje din realitate” pe care preșcolarii nu le-au perceput încă și poate nici nu o vor face vreodată;
- ✓ investiția de timp în activitatea de proiectare a activităților didactice, de realizare a unor materiale suport pentru învățare, de elaborare a unor instrumente de evaluare, de monitorizare a progresului în învățare etc. nu mai este atât de consistentă, iar educatorii se pot concentra, în special, pe relația cu preșcolarii.

Dacă educatorii reușesc să depășească „barierele tehnice și pedagogice” care „continuă să împiedice integrarea eficientă și deliberată a

instrumentelor digitale în sala de clasă” (OECD, 2025b, p. 2) și dobândesc încredere în tehnologie și în „virtuțile” acesteia, fără să uite însă riscurile, pericolele posibile la care pot fi expuși preșcolarii, atunci, treptat, îi vor găsi „locul” potrivit în procesul educațional și vor fi capabili să îi ajute și pe copii să dezvolte o relație sănătoasă cu tot ceea ce se circumscrie mediului digital.

Concluzii

Nevoia de alfabetizare digitală, de formare a abilităților digitale ale copiilor în instituțiile de învățământ este considerată ca fiind importantă pentru realizarea dreptului lor la educație, precum și pentru furnizarea unui mijloc prin care să își realizeze celelalte drepturi (în special dreptul la informație, la exprimare, la viață privată și la participare) (Global Kids Online, 2019, p. 72). Pentru a-și dezvolta comportamente digitale responsabile, pentru a fi instrumentați cu „busola” potrivită pentru a „naviga” în lumea digitală, preșcolarii au nevoie de îndrumare, de mediere activă, asumată de către părinți și profesori, cu atât mai mult cu cât creșterea oportunităților oferite de tehnologie tinde să meargă mână în mână cu creșterea riscurilor lumii digitale pentru copii (Smahel *et al.*, 2020, p. 135).

A-i pregăti pe copiii-nativi digitali să gestioneze riscurile asociate tehnologiilor digitale este responsabilitatea principală a educatorilor, mai ales în condițiile integrării acestor tehnologii în activitățile din grădiniță.

Există însă, dincolo de riscuri, multiple beneficii ale utilizării resurselor digitale în educație, pe care le-am prezentat în cadrul acestui studiu:

- ✓ accesarea facilă, prin intermediul diferitelor aplicații și platforme, a unor resurse educaționale atractive și eficiente și crearea, de către educatori, a unor astfel de resurse, ce pot fi utilizate în toate activitățile circumscrise procesului didactic — predare, învățare și evaluare;
- ✓ posibilitatea diferențierii și individualizării instruirii, a adaptării demersului didactic la particularitățile specifice generației Alpha și ale fiecărui copil în parte;
- ✓ aport important, conform unor cercetări menționate deja, în procesul de cristalizare a personalității preșcolarilor: exersarea abilităților lingvistice și îmbogățirea vocabularului; formarea unor abilități cognitive, sociale, emoționale, digitale; dezvoltarea curiozității; facilitarea procesului de alfabetizare; creșterea motivației pentru învățare și a capacității de concentrare a atenției; modelarea unui comportament prosocial, în acord cu valori morale fundamentale; fixarea și înțelegerea unor conținuturi specifice temelor anuale abordate;

dezvoltarea elementelor precursore ale gândirii critice, ale rezolvării de probleme și luării de decizii; cultivarea treptată a autonomiei etc..

Totuși, la vârstă preșcolară, este necesar să se asigure un echilibru între tipurile de activități, formele de realizare a acestora și valorificarea tehnologiilor digitale. Preșcolarii au nevoie să fie antrenați în activități variate, în care să interacționeze cu ceilalți, să-și satisfacă nevoia de mișcare, să experimenteze, să exploreze, fără a recurge în mod excesiv la tehnologie (Catalano, Mestic, Rus, 2024). Dacă educatorii nu reușesc să asigure acest echilibru, pot apărea riscuri care pun în pericol procesul dezvoltării armonioase a copiilor din toate punctele de vedere: al sănătății fizice și mentale, al funcționării cognitive, al relațiilor sociale și al comportamentului, al dezvoltării emoționale.

Considerăm că este misiunea educatorilor, alături de părinți, să însoțească preșcolarii în procesul dezvoltării lor, în general, și al alfabetizării digitale, în special, asigurându-le securitatea și în mediul digital, punând limite „sănătoase” în ceea ce privește accesul la diverse resurse digitale și valorificând maximal beneficiile pe care tehnologia le poate oferi. Doar în acest mod, putem realiza la nivel preșcolar o educație autentică, centrată pe copil, bazată pe principiul învățării active și integrate (MEN, 2009).

Bibliografie

- Ani-Rus, A., Catalano, C., Catalano, H. (2024), *Riscurile, consecințele și beneficiile utilizării tehnologiilor digitale la vârstele timpurii*. În Catalano, H., Albulescu, I. (coord). (2024). *Educația timpurie digitală. Cadre teoretice și aplicative*, București, Didactica Publishing House.
- Catalano, H., Mestic, G., Rus, A. (2024), *Proiectarea unor activități de învățare fundamentate pe utilizarea tehnologiilor digitale*. În Catalano, H., Albulescu, I. (coord.) (2024), *Educația timpurie digitală. Cadre teoretice și aplicative*, București, Didactica Publishing House.
- Clipa, O. (2023), *Educația timpurie — necesitate, politici educaționale și strategii naționale de formare a profesioniștilor*. În Clipa, O. (coord.), *Educația timpurie. Resurse pentru dezvoltarea practicienilor*, București, Trei.
- Culatta, R. (2023), *Ghid de educație digitală. Cum ne pregătim copiii pentru o lume supertehnologizată*, Iași, Polirom.
- Desmurget, M. (2021), *Fabrica de dependenți digitali. Pericolele ecranelor pentru copiii noștri*, București, For You.
- Drăghicescu, L.M., Stăncescu, I. (2025), *Educația. Valori, fundamente, direcții de evoluție. Ghid pentru studenții-viitori profesori*, București, Editura Universitară.
- Enea, V. (2016), *Digikids sau impactul tehnologiei asupra dezvoltării copiilor*. În Stan, L. (2016), *Educația timpurie. Probleme și soluții*, Iași, Polirom.

- Fell, A. (2023), *Generation Alpha become teenagers: A look into the future*. <https://mccrindle.com.au/article/generation-alpha-become-teenagers-a-look-into-the-future/>
- Global Kids Online (2019), *Global Kids Online: Comparative Report*, UNICEF: Office of Research — Innocenti. <https://www.unicef.org/innocenti/media/7011/file/GKO-Comparative-Report-2019.pdf>
- Graber, D. (2020), *Copiii în era digitală. Cum îi ajutăm să aibă o relație sănătoasă cu tehnologia*, București, Niculescu.
- Haidt, J. (2024), *O generație în pericol. Cum afectează telefonul sănătatea mintală a copiilor noștri și cum îi putem proteja*, București, Bookzone.
- Handy, C. (2016), *A doua curbă. Să gândim diferit despre viitor*, București, Publica.
- Li, Z. (2024), *Study of the Use of Digital Technology in Preschool Education*. *Transactions on Economics, Business and Management Research*, vol. 5, ISSN: 2960-1789, eISSN: 2960-2254.
- Liu, S. et al. (2024), *The Use of Digital Technologies to Develop Young Children's Language and Literacy Skills: A Systematic Review*. *SAGE Open*, vol. 14/1. <https://doi.org/10.1177/21582440241230850>.
- Mann, S., Calvin, A., Lenhart, A., Robb, M.B. (2025), *The Common Sense census: Media use by kids zero to eight, 2025*, San Francisco, CA, Common Sense Media.
- McCrindle, M., Fell, A. (2021), *Generation Alpha. Understanding Our Children and Helping Them Thrive*, London, HEADLINE PUBLISHING GROUP.
- Ministerul Educației Naționale (2019), *Curriculum pentru educație timpurie*, București.
- OECD (2025a), *How's Life for Children in the Digital Age?*, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0854b900-en>.
- OECD (2025b), *Teacher policies to support the use of digital resources in the classroom*. *OECD Education Policy Perspectives*, No. 128, Paris, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d16e9614-en>.
- Ofcom (2021), *Children's & Parents' Media Use and Attitudes. Research 2020/21*, Critical Research. <https://www.ofcom.org.uk/siteassets/resources/documents/research-and-data/media-literacy-research/children/childrens-media-literacy-2021/children-and-parents-media-use-and-attitudes-chart-pack-2020-21.pdf?v=326329>
- Pew Research Center, (2020), *Parenting Children in the Age of Screens*. https://www.pewresearch.org/internet/wp-content/uploads/sites/9/2020/07/PI_2020.07.28_kids-and-screens_FINAL.pdf
- Rad, D., Rad, G. (2023), *Integrarea tehnologiei în educația timpurie*. În Clipa, O. (coord.) (2023), *Educația timpurie. Resurse pentru dezvoltarea practicienilor*, București, Trei.
- Rughiniș, R. (2022), *Societatea digitală. Stăpâni, cetățeni sau sclavi?*, București, Humanitas.
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., and Hasebrink, U. (2020), *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*, EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj010fo>
- Stăncescu, I., Drăghicescu, L.M., & Petrescu, A.-M.A. (2018), *The Reflective Practice of the Teacher — why it is needed*. *Journal of Pedagogy*, 2018(1), pp. 93–109.
- Ștefănescu, D. (2025), *Competențele digitale ale profesorilor din România*, Fundația Institutul pentru Educație București și Social IT. <https://educatia-digitala.ro/flash-report-competentele-digitale-ale-profesorilor-din-romania-mai-2025/>

- 434 Tripon, C., Tebeanu, A.V., Gonța, I. (2023), *Conexiuni educaționale dincolo de conținut. O perspectivă aplicativă pentru profesori*, vol. II. București, Editura Universitară.
- Twenge, J.M. Phd. (2025), *Generations. The real Differences between Gen Z, Millenials, Gen X, Boomers, and Silents — and What they Mean for America's Future*, New York, Atria Paperback.
- Valkenburg, P.M., Piotrowski, J.T. (2018), *Generația digitală și dependența de media*, București, Niculescu.
- Zigazoo (2025), *Inside the mind of Generation Alpha*. https://mccrindle.com.au/app/uploads/infographics/Inside-the-mind-of-Gen-Alpha_Zigazoo-McCrindle.pdf
- *** (f.a.) *Gen Alpha Rising, The digital Pioneers Shaping the Future of Education, Technology, and Society. Kits for Life*, Chambersburg PA, Lightning Source LLC.

Webografie

<https://bookcreator.com/>
www.canva.com
<https://edpuzzle.com/>
<https://simpleshow.com/>
<https://toytheater.com/>
<https://www.voki.com/>
<https://wordwall.net/ro>

Rolul familiei în dezvoltarea obiceiurilor digitale sănătoase în perioada timpurie. elemente-cheie în consilierea cu părinții

Asist. univ. drd. Anitha-Teodora Tața
(Universitatea Transilvania din Brașov)

Introducere. Context actual

Utilizarea tehnologiilor digitale a devenit o componentă integrantă, chiar indispensabilă, a vieții cotidiene. Indiferent dacă este vorba despre planificarea activităților profesionale, gestionarea aspectelor financiare și a responsabilităților domestice, activități educaționale, socializare sau divertisment, indivizii petrec un număr semnificativ de ore în interacțiune cu dispozitivele digitale (telefoane, televizoare, console, aplicații etc.). În ceea ce privește copiii, aceștia se nasc și cresc deja înconjurați de un mediu digital, realitatea pre- și post-tehnologie fiind, pentru noile generații, dificil de disociat (Bonchiș, 2021).

În sfera familială, modul în care tehnologia impactează relația părinte-copil este unul ambivalent. Pe de o parte, accesul copiilor la tehnologiile digitale poate accentua distanțarea între generații, astfel încât părinții care nu stăpânesc sau percep cu dificultate mediul digital pot simți că sunt depășiți, ceea ce amplifică anxietățile legate de riscurile online și poate genera tensiuni în dinamica familiei. Pe de altă parte, pentru părinții cu un nivel de competențe digitale mai crescut, utilizarea tehnologiilor digitale poate constitui o oportunitate de consolidare a relației, astfel încât aceștia pot utiliza împreună cu copiii diverse *gadget*-uri, aplicații mobile și pot purta discuții despre conținut, ceea ce permite crearea unor momente semnificative de interacțiune și susțin formarea unui atașament sigur (Gold, 2016). Studiile ce au investigat medierea parentală digitală arată că strategiile pe care părinții le aplică variază în funcție de competențele și atitudinile acestora și au implicații diferite asupra riscurilor și beneficiilor pentru copii (Livingstone & Helsper, 2008).

În acest cadru, conceptul de *dietă digitală* devine util. Aplicată în mod corect, o astfel de dietă implică responsabilizarea părinților în organizarea vieții familiale, astfel încât beneficiile tehnologice să se împletească armonios cu satisfacerea nevoii de prezență, joc fizic, somn adecvat și interacțiune directă. Dincolo de reducerea timpului petrecut în fața ecranelor, această abordare este nuanțată, luând în calcul tipul, timpul, echilibrul și contextul utilizării digitale, înclinând astfel balanța în favoarea calității utilizării digitale în detrimentul cantității (Orben, 2021).

Recomandările internaționale și ghidurile de sănătate publică evidențiază o preocupare în creștere pentru perioada timpurie a copilăriei: pentru copiii cu vârsta cuprinsă între 0–2 ani, expunerea la ecrane nu este recomandată, iar pentru copiii de 2–4 ani este indicată limitarea timpului de ecran la maximum o oră pe zi, încurajându-se în schimb activitățile interactive cu părinții (Graber, 2020). Aceste ghiduri subliniază totodată importanța unui somn de calitate, a mișcării și a interacțiunii sociale ca factori complementari în dezvoltarea sănătoasă (WHO, 2019).

Pe termen lung, relația individ–tehnologie va continua să se contureze în modalități pe care nu le putem prezice la nivel intergenerațional, mediile fizic și digital fuzionând tot mai puternic. Pentru a susține o dezvoltare cognitivă și socio-emoțională adecvată a copiilor, rolul părinților rămâne central. Ei pun bazele adoptării unor obiceiuri digitale sănătoase prin reguli clare, implicare directă și activă în gestionarea tehnologiilor digitale de către copii și prin cultivarea competențelor digitale la nivelul întregii familii. În perspectivă mai largă, cultivarea unor obiceiuri digitale sănătoase asigură fundamentele unei educații pentru cetățenie digitală, ce poate oferi cadrul durabil necesar pentru o interacțiune responsabilă în spațiul virtual. Inițiativele internaționale care definesc alfabetizarea digitală a copiilor subliniază tocmai necesitatea unei educații integrate, care nu se limitează la abilități tehnice, ci care includ dezvoltarea gândirii critice, a unui simț etic și a unei spirit civic (UNICEF, 2019).

Acest capitol are, așadar, două obiective principale: (1) descrierea obiceiurilor digitale sănătoase și cartografierea lor într-un cadru orientat spre dezvoltarea unei cetățenii digitale de durată și (2) clarificarea rolului parental în gestionarea tehnologiilor digitale și identificarea elementelor cheie pentru implementarea unor practici familiale care susțin obiceiuri digitale sănătoase, în special în primele etape ale dezvoltării copilului.

Mediul virtual este o extensie a societății în care trăim în prezent, precum și o oglindă a modului în care gândim, relaționăm și ne informăm. Tehnologiile digitale au fost dezvoltate pentru a facilita interacțiunea dintre indivizi, a accesibiliza educația, precum și a crește nivelul de confort. Ca și în mediul fizic, și în mediul virtual există la bază principii care dirijează interacțiunea umană. Fiecare comunitate este clădită pe un set de reguli și norme cu referire la comportamente dezirabile, iar în mediul virtual acestea sunt întrunite sub denumirea de „netichetă”, care stă la baza construirii unei cetățenii digitale. Asemenea unei platforme de socializare care impune reguli privind limbajul, conținutul distribuit și modul de interacțiune, neticheta stabilește cadrul în care ne exprimăm și ne raportăm unii la alții în mediul online.

Termenul de netichetă se referă la regulile cotidiene care guvernează interacțiunea online respectuoasă, clară și sigură, ceea ce reprezintă o deprindere fundamentală în primii ani de viață, cu impact direct asupra formării cetățeniei digitale (Solér-Costa *et al.*, 2021). Educarea unor practici simple în perioada timpurie prin exemplul oferit de către părinți (de pildă a face o pauză de reflecție înainte de a publica un mesaj, a cere permisiunea înainte de a distribui imagini, a folosi un limbaj politicos sau a proteja confidențialitatea celorlalți) îi ajută pe copii să interiorizeze respectul, responsabilitatea și empatia în spațiile digitale și, totodată, să reducă riscurile pentru bunăstarea și relațiile lor pe măsură ce cresc (Al-Khatib, 2023).

Încadrarea netichetei ca parte integrantă a unui curriculum mai larg de cetățenie digitală este relevantă în contextul recomandărilor de politici educaționale care subliniază importanța dezvoltării competențelor socio-emoționale și digitale încă din primii ani de viață (Li, Valdez & Du, 2025). Culatta (2023, p. 45) nuanțează faptul că a deveni membrul unei comunități virtuale presupune a-ți asuma responsabilitatea socială de a menține „un climat de dialog constructiv și sigur pentru toți cetățenii”. Devine astfel evident că acest spirit civic digital este un construct care se construiește de timpuriu, odată cu interacțiunea copiilor cu tehnologiile digitale, atât direct, cât și indirect. Iar această sarcină revine îndeosebi părinților, aceea de a le insufla aceste valori și de a-i sprijini pe copii să adopte, atât în mediul fizic, cât și digital, comportamente bazate pe acceptare și respect și în general să perceapă tehnologia ca pe o modalitate de a îmbunătăți calitatea vieții și de a contribui în mod pozitiv în societate (Culatta, 2023). Am putea denumi acest tip de educație digitală timpurie „cei șapte ani de-acasă digitali”.

Rolul familiei în dezvoltarea unor obiceiuri digitale sănătoase

Părinții joacă un rol esențial în dezvoltarea copilului, iar în ceea ce privește interacțiunea copiilor cu tehnologii digitale, aceștia au un impact crucial în gestionarea acestei interacțiuni prin practicile parentale adoptate, prin atitudinile pe care ei le au cu privire la conceptul de tehnologie, precum și propriile obiceiuri digitale pe care le transmit prin modelul parental pe care-l oferă.

În perioada timpurie, este esențial ca părinții să-și educe copiii prin modalitățile adecvate vârstei de a interacționa cu tehnologiile digitale, punând pe primul loc crearea unui atașament sigur și nepermițând tehnologiilor digitale să se interpună în relația părinte-copil (Gold, 2016). Părinții ajung să fie atât de preocupați de utilizarea tehnologiilor digitale de către copiii lor, încât pierd din vedere ceea ce este esențial, prezent mereu în fața acestora, și anume propriul telefon. În încercarea de a îndeplini multiple roluri, de a rezolva cât mai multe sarcini și de a menține o bună comunicare cu persoanele semnificative din viața lor, părinții petrec între 3–5 ore utilizând tehnologiile digitale (Hamid *et al.*, 2023; Fitzpatrick *et al.*, 2024, McDaniel *et al.*, 2024), iar adeseori, acestea devin un obstacol în relaționarea cu cei din jur. Conceptul de tehnoferență face referire la interferența tehnologiilor digitale asupra relațiilor dintre indivizi în context familial, conform autorilor McDaniel&Radesky (2018). Studiile care au investigat acest fenomen au observat nu numai o asociere între tehnoferență și comportamente disruptive prezente la copii, ci indică și o tranzacționalitate între cele două componente (Purushothaman Nair *et al.*, 2024; Zhang *et al.*, 2025). Tehnologiile digitale pot fi considerate, iată, un actor activ, bidirecțional în sistemul familial.

Fenomenul de *phubbing* a devenit, de asemenea, de interes pentru cercetători, fiind o tehnoferență în interacțiunea părinte-copil. Față de termenul-umbrelă, *phubbing* se diferențiază prin intenționalitatea unei persoane de a utiliza tehnologii digitale, cu precădere smartphone, într-un moment petrecut cu ceilalți (context social sau în familie). Wang *et al.* (2025) a evidențiat efectul moderării mediate pe care îl are *phubbing*-ul la nivelul flexibilității psihologice și dificultățile comportamentale ale copiilor, iar Gu & Zhao (2025) au examinat efectele înseriate de mediere dintre conflictul părinte-copil, timpul petrecut pe ecrane, relația cu *phubbing*ul parental și problemele comportamentale la preșcolari.

De mai bine de un deceniu, s-au realizat studii care să exploreze rolul pe care părinții îl joacă în utilizarea tehnologiei de către copii, dând naștere

unui nou concept, denumit *parenting digital* (Modecki *et al.*, 2022), adeseori suprapus cu medierea parentală digitală (sau a tehnologiilor digitale). Clark (2011) și ulterior Nikken & Jancz (2014), prin validarea unei scale, a pus bazele conceptului de mediere parentală digitală. În concepția sa, medierea parentală digitală se referă la strategiile de comunicare adoptate de părinți pentru a restricționa interacțiunea cu mediul digital al copiilor (timpul petrecut, durata și frecvența, precum și conținutul) pentru a preveni efecte negative ale mediului digital asupra copiilor (Eichen, 2021). Această teorie distinge patru tipuri de mediere parentală: activă (părintele comunică cu cel mic despre conținut), restrictivă (stabilirea unor reguli și consecințe și/sau pedepse), co-vizionare (comunicare non-verbală și prezență), propuse și de Valkenburg *et al.* (1999) și învățare participativă.

Ulterior, studiile emergente au încercat să adauge mai multă profunzime, inserând noi tipuri de mediere (Rodideal, 2020), oferind și o nouă dimensiune cronologică, afirmând că părinții adoptă strategii de mediere parentală diferite odată cu creșterea copilului, sau diferențiind între diferite tipuri de tehnologii digitale utilizate.

Rolul familiei în dezvoltarea obiceiurilor digitale în perioada timpurie se extinde de la limitarea accesului către ceea ce putem numi alfabetizare digitală, mai exact elemente ce stau la baza construirii unui cetățenii digitale (obiceiuri digitale și atitudini sănătoase în context digital). Multe studii s-au centrat inițial pe modul în care părinții gestionează utilizarea tehnologiilor digitale (mediere parentală digitală), însă treptat cercetătorii și-au îndreptat atenția către strategii precum modelarea unor comportamente digitale sănătoase, antrenarea în activități în mediul offline, implicarea activă în activitățile și interesele digitale ale copiilor ca modalități eficiente de a promova dezvoltarea obiceiurilor digitale sănătoase (Hiniker *et al.*, 2017; Tay and Jiow, 2024; Ivarianti *et al.*, 2025; Dasopang *et al.*, 2022).

Unele studii ilustrează faptul că părinții își ghidează copiii în mod direct, implicându-se activ în dezvoltarea unor obiceiuri digitale sănătoase în perioada timpurie, ce cuprind strategii de co-utilizare a tehnologiilor digitale care susțin luarea unor decizii echilibrate și conștiente (Hiniker *et al.*, 2017). De asemenea, părinții impun niște limite în funcție de context, monitorizează conținutul accesat și combină timpul petrecut pe ecrane cu activități fizice, non-digitale pentru a sprijini dezvoltarea cognitivă, socio-emoțională, precum și a limbajului copilului (Tay & Jhee, 2024). Pe de altă parte, studiile au analizat și provocările părinților. Aceștia se confruntă cu constrângeri de timp, competențe digitale reduse și presiunea setării unor limite impuse de așteptările sociale (Livingstone *et al.*, 2015).

În acest fel, se conturează un set de elemente de bază pe care părinții, precum și practicienii care consiliază părinții, să le aibă în vedere, descrise și explicate succint mai jos.

Elemente-cheie pentru părinți și practicieni

- **Dietă digitală, mai mult decât limitarea accesului la internet**

Aplicarea unei diete digitale presupune nu numai reducerea timpului efectiv petrecut în fața ecranelor, ci și selectarea conștientă a tipurilor de activități digitale la care are acces copilul (Orben, 2021). În literatură, această abordare este comparată metaforic cu o dietă alimentară, prioritizând calitatea conținutului digital în detrimentul cantității expunerii. Această paradigmă ajută părinții să facă alegeri informate: reducerea accesului la internet sau la anumite aplicații scade expunerea la conținut nepotrivit și limitează oportunitățile de jocuri excesive, dar eficacitatea depinde de calitatea alternativelor oferite copilului (Orben, 2021; Bidgood *et al.*, 2022).

Eficacitatea unei diete digitale este condiționată de consecvența comportamentelor pe care membrii familiei le adoptă. Atât timp cât părinții își conștientizează propriile obiceiuri, adoptă moderația digitală în propriul comportament și substituie timpul petrecut pe ecrane cu activități antrenante, cum ar fi activități fizice, lectură, interacțiune socială, efectele asupra dezvoltării cognitive și socio-emoționale sunt favorabile (Orben, 2021). Ghidurile internaționale recomandă limitări stricte pentru sugari și preșcolari, ceea ce susține ideea că o dietă trebuie calibrată în funcție de vârstă și etape de dezvoltare (World Health Organization, 2019; American Academy of Pediatrics, 2025).

- **Control parental: restricționarea utilizării unor site-uri și aplicații**

Controlul parental în utilizarea tehnologiilor digitale se referă la blocarea accesului la diferite site-uri sau aplicații, adăugarea unor filtre care să blocheze conținut, impunerea unei limite de timp în utilizarea unor aplicații digitale, precum jocuri sau platforme de socializare. Acest element oferă un instrument practic pentru limitarea accesului la riscuri evidente și pentru protejarea copiilor de conținut nepotrivit. Controlul parental are beneficiul de a diminua în mod semnificativ riscurile expunerii la conținut dăunător sau nepotrivit vârstei (Nikken & Schols, 2015), însă prezintă limite, întrucât pot exista erori sau modalități de a le ocoli, pe care copiii de vârstă mai mari le pot descoperi, devenind astfel ineficiente. Intervine astfel necesitatea implicării active a părinților pentru a minimiza aceste riscuri (Marshall, 2019).

Astfel, strategia exclusiv restrictivă adoptată de părinți, dacă nu este însoțită de mediere activă și de dialog, poate genera efecte nedorite. Pe de o parte, strictețea restricțiilor poate reduce timpul de expunere, dar, pe de altă parte, unele studii au relevat o asociere și cu creșterea anxietății copilului, cu o scădere generală a satisfacției și uneori cu tendința de ascundere a comportamentelor online față de părinți (Fardouly *et al.*, 2018; Symons *et al.*, 2019). Prin urmare, controlul parental trebuie luat în considerare ca fiind o opțiune, ca parte integrantă a unui model mai larg de parenting digital, incluzând alfabetizare digitală, negocierea regulilor și co-utilizare, pentru a fi cu adevărat eficace și pentru a consolida încrederea în relația părinte-copil (Nikken & Schols, 2015; Tosun & Mihci, 2020).

- **Stabilirea unui set de reguli și a unei rutine**

Trasarea unor limite și reguli clare de către părinți le asigură copiilor predictibilitate și le oferă un cadru de referință coerent pe care să se bazeze și pe care să-l urmeze. În acest fel, este favorizată adaptabilitatea copiilor și reduce incertitudinea comportamentală. În plus, atunci când părinții pun mai degrabă accentul pe activitățile digitale care sunt permise (de pildă, utilizarea unor aplicații educaționale înainte de cină, un timp limitat, sau vizionarea unui desen animat împreună cu familia la sfârșitul zilei), decât să insiste exclusiv pe interdicții, copiii pot dezvolta o mai mare capacitate de autoreglare și vor putea internaliza mai ușor regulile (Culatta, 2023; Nikolaeva *et al.*, 2023; Tosun & Mihci, 2020). Studiile asupra practicilor de parenting digital evidențiază că atitudinile pozitive, explicarea regulilor și construirea limitelor alături de copii sunt asociate cu o mai bună conformare și o reglare socio-emoțională mai crescută comparativ cu abordările bazate pe pedepsirea nerespectării regulilor (Modecki *et al.*, 2022; Tosun & Mihci, 2020; Nikken & Schols, 2015).

Cercetările recente arată că practicile parentale care prioritizează rutinele reduc conflictele zilnice și facilitează respectarea limitelor (Nikolaeva *et al.*, 2023; Raj, Padmanabhan & Kumar, 2022). Intervențiile parentale educaționale adresate familiilor cu copii de vârstă preșcolară (programe care instruiesc părinții în negocierea regulilor și în monitorizare) au demonstrat reduceri ale timpului petrecut pe ecrane și îmbunătățiri ale interacțiunii părinte-copil atunci când regulile sunt explicate și aplicate consecvent (Wu *et al.*, 2014; Raj *et al.*, 2022).

- **Implicarea activă în activitățile digitale (co-utilizare, mediere activă)**

Implicarea activă a părintelui în activitățile digitale ale copilului precum co-utilizare, discuții despre conținut, sprijin în rezolvarea activităților

442 digitale, transformă tehnologiile digitale într-un context educațional și relațional (Li, Valdez & Du, 2025). Studii recente arată că interacțiunile părinte-copil în mediul digital susțin învățarea emergentă, dezvoltarea alfabetizării digitale și consolidarea atașamentului, în special când părinții oferă sprijin pedagogic și modelare a strategiilor cognitive (Karabanov & Aram, 2024; Wu *et al.*, 2014).

Medierea activă este, de asemenea, asociată cu scăderea comportamentelor disruptive și cu o autoreglare mai bună pe termen mediu. Atunci când părintele discută despre conținut, întreabă, explică și oferă perspective critice, copilul învață să decodifice semnificații și să evalueze riscurile. Cu toate acestea, beneficiile co-utilizării depind de calitatea implicării parentale. Altfel spus, dacă un adult este absent în interacțiune se traduce prin efecte mult mai reduse decât atunci când părintele oferă interacțiune prezentă, orientată spre învățare sau reflecție (Livingstone & Helsper, 2008; Karabanov & Aram, 2024).

- **Modelarea comportamentelor digitale sănătoase de către părinți**

Modelarea parentală are un efect direct și observabil asupra comportamentelor copiilor. Obiceiurile digitale ale părinților, precum limitarea timpului de utilizare a unor aplicații sau evitarea utilizării tehnologiilor digitale în timpul meselor sunt comportamente pe care copiii adeseori le urmează. Astfel, intervențiile care vizează reducerea utilizării parentale nejustificate sau care promovează obiceiuri digitale sănătoase conduc la scăderi ale timpului petrecut pe ecrane al copiilor și la îmbunătățirea stării de bine la nivelul întregii familii (Kilbey, 2019; Guo *et al.*, 2022; Qian, 2024).

În plus, este esențial ca strategiile de modelare să fie explicite și coerente. Părinții care discută despre motivele folosirii tehnologiei și care demonstrează obiceiuri digitale sănătoase, de exemplu, utilizarea tehnologiei în scop profesional în anumite intervale și oprirea utilizării acestora în momente importante, precum mesele luate împreună sau rutinele de igienă și somn, oferă copiilor un model de urmat și un cadru de reglare socială a utilizării tehnologiilor digitale. Astfel, modelarea nu reflectă doar reducerea utilizării tehnologiilor digitale, ci este și un prilej de a ilustra anumite obiceiuri digitale sănătoase care construiesc competențe de cetățenie digitală (Tosun & Mihci, 2020; Qian, 2024).

- **Implicarea în activități alternative**

Pentru a continua analogia dietei, o strategie esențială pentru orice dietă digitală este ceea ce se substituie timpului redus de utilizare a tehnologiilor digitale, și anume oportunitățile de activități alternative pe care

părinții le oferă copiilor, care satisfac aceleași nevoi de socializare, autoreglare și dorință de cunoaștere, fără costul expunerii digitale (Raj *et al.*, 2022).

Împlicarea activă a familiei în activități în mediul fizic, cum este jocul liber, lecturarea unor povești, hobby-uri sau activități sportive, nu doar reduce timpul petrecut pe dispozitive digitale, dar și cultivă competențe socio-emoționale și motorii esențiale pentru dezvoltarea timpurie (Sari *et al.*, 2024; Ibrahim, Zaki & Abdelwahab, 2024). Programele care sprijină părinții în oferirea de resurse, idei de activități și rețele de suport s-au dovedit mai eficiente decât recomandările izolate, deoarece schimbarea depinde de resursele familiale și de capacitatea de a menține rutine alternative pe termen lung. Un astfel de exemplu este *Stop & Play*, un program de intervenție parentală care a instruit și a oferit sprijin părinților în adoptarea consecventă a unor activități alternative, reducând în mod semnificativ timpul petrecut de copii pe dispozitive digitale (Raj *et al.*, 2022).

- **Alfabetizare digitală timpurie**

Alfabetizarea digitală timpurie se referă la dezvoltarea unor competențe fundamentale cu privire la mediul digital, precum înțelegerea funcției unui dispozitiv, recunoașterea unor elemente de siguranță online, evaluarea simplă a surselor și cultivarea unor atitudini bazate pe toleranță și empatie (Rogers-Whitehead, 2025; Masoumi *et al.*, 2024). Documentele recente și demersurile organizațiilor internaționale promovează introducerea acestor teme într-un mod adecvat vârstei, integrat în activitățile cotidiene, astfel încât copiii să dobândească de timpuriu obiceiuri digitale sănătoase (OECD, 2023; Rogers-Whitehead, 2025).

Educația timpurie pentru cetățenie digitală ar trebui să includă elemente de ordin practic — cum este protejată identitatea prin distribuirea de fotografii proprii sau alte date personale, ce reprezintă un comentariu respectuos, exemplificarea unor situații în care copiii trebuie să ceară ajutor adultului — și să fie livrată prin metode interactive și ludice în acord cu etapele de dezvoltare cognitivă ale copilului (Masoumi *et al.*, 2024). Studiile asupra competențelor digitale la vârste mici subliniază necesitatea formării atât a copiilor, cât și a adulților implicați în educația copilului, părinți și cadre didactice deopotrivă, pentru a asigura o implementare coerentă și etică în mediul familial și preșcolar (Masoumi *et al.*, 2024; OECD, 2023).

Concluzii

În concluzie, utilizarea tehnologiilor digitale în context familial merge dincolo de timpul petrecut în fața ecranelor, fiind un proces complex care

444 implică cultivarea echilibrului, al discernământului și al responsabilității. Părinții rămân principalii actori ai formării obiceiurilor digitale sănătoase, atât prin stabilirea unor reguli și rutine clare, cât și prin modelarea propriului comportament și implicarea activă în activitățile digitale ale copiilor. Privind în perspectivă, părinții devin un pilon esențial în construirea cetățeniei digitale ce se dezvoltă pe tot parcursul vieții, oferind copiilor nu doar protecție, ci și instrumente de gândire critică, empatie și spirit civic.

Bibliografie

- Al-Khatib, T. (2023), *Netiquette rules in online learning through the lens of digital citizenship scale in the post-Corona era*. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 21(2), 181–201. <https://doi.org/10.1108/JICES-08-2021-0089>
- American Academy of Pediatrics (2025), *Screen time guidelines/Center of Excellence on Social Media and Youth Mental Health*. Accesat pe 15 septembrie 2025 la adresa: <https://www.aap.org/en/patient-care/media-and-children/center-of-excellence-on-social-media-and-youth-mental-health/qa-portal/qa-portal-library/qa-portal-library-questions/screen-time-guidelines/?slide=AfmBOopnQJkeTo2iCB2rWmZTv2qz3cDddID583fXHaN1qIT73UjsAKIT>
- Bidgood, A., Taylor, G., Kolak, J., Bent, E.M., & Hickman, N. (2022), *A balanced digital diet for under 5s: A commentary on Orben (2021)*, *Infant and Child Development*, 31(3), e2292. <https://doi.org/10.1002/icd.2292>
- Bonchiș, E. (2021), *Generația Z: O perspectivă psihologică și educațională*. Polirom.
- Clark, L.S. (2011), *Parental Mediation Theory for the Digital Age*. *Communication Theory*, 21(4), 323–343. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x>
- Culatta, R. (2023), *Ghid de Educație Digitală: Cum ne pregătim copiii pentru o lume super-tehnologizată*, Polirom.
- Dasopang, M.D., Lubis, A.H., & Dasopang, H.R. (2022), *How do Millennial Parents Internalize Islamic Values in Their Early Childhood in the Digital Era?* *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 14(1), 697–708. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i1.1062>
- Eichen, L., Hackl-Wimmer, S., Eglmaier, M.T.W., Lackner, H.K., Paechter, M., Rettenbacher, K., Rominger, C., & Walter-Laager, C. (2021), *Families' digital media use: Intentions, rules and activities*. *British Journal of Educational Technology*, 52(6), 2162–2177. <https://doi.org/10.1111/bjet.13161>
- Fardouly, J., Magson, N.R., Johnco, C.J., Oar, E.L., & Rapee, R.M. (2018), *Parental Control of the Time Preadolescents Spend on Social Media: Links with Preadolescents' Social Media Appearance Comparisons and Mental Health*. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(7), 1456–1468. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0870-1>
- Fitzpatrick, C., Johnson, A., Laurent, A., Bégin, M., & Harvey, E. (2024), *Do parent media habits contribute to child global development?* *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1279893>
- Gold, J. (2016), *Părinți în era digitală: Învăță-ți copilul cum să folosească adecvat rețelele sociale și aparatele digitale*, Trei.
- Graber, D. (2020), *Copiii în era digitală: Cum să ajutăm să aibă o relație sănătoasă cu tehnologia*, Niculescu.

- Gu, Q., & Zhao, M. (2025), *The Chain Mediating Effects of Parent–Child Conflict and Screen Time on the Relationship Between Parental Phubbing and Problem Behaviors in Preschoolers*. *Behavioral Sciences*, 15(2), 203. <https://doi.org/10.3390/bs15020203>
- Guo, H., Ma, J., Chua, T.B.K., Tay, L.Y., Chia, M.Y.H., & Kim, H. (2022), *Associations between Parents' Digital Media Habits, Engagement, Awareness, and Movement Guidelines among Preschool-Age Children: International Ipschooler Surveillance Study*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10484. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710484>
- Hamid, N.A., Rashid, S.M., Yazan, M.F., & Amin, N.A. (2023), *Gadgets, Parents And Children: Navigating the Digital Landscape in Families*. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*. <https://doi.org/10.35631/ijepc.852041>
- Hiniker, A., Lee, B., Sobel, K., & Choe, E. (2017), *Plan & Play: Supporting Intentional Media Use in Early Childhood*. *Proceedings of the 2017 Conference on Interaction Design and Children*. <https://doi.org/10.1145/3078072.3079752>
- Ibrahim, E., Zaki, S., & Abdelwahab, A. (2024), *Effect of Implementing Parental Strategies on Preventing Digital Overdependence Among Their Preschool Children*. *Tanta Scientific Nursing Journal*. <https://doi.org/10.21608/tsnj.2024.361844>
- Ivarianti, K., Putri, A.A.P., & Azainil, A. (2025), *The Role of Parents in Using Gadgets for Early Childhood Development*. *Al Hikmah Indonesian Journal of Early Childhood Islamic Education*, 9(1), 97–108. <https://doi.org/10.35896/ijecie.v9i1.998>
- Karabanov, G., & Aram, D. (2024), *'Let's write a shopping list on the phone together': Parents' digital literacy activities with their preschoolers and the children's early literacy skills*. *Journal of Research in Reading*. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12469>
- Kilbey, E. (2019), *Creșterea copilului în era digitală: Ghid de parenting responsabil*, Niculescu.
- Li, L., Valdez, J.P.M., & Du, Y. (2025), *Digital citizenship education at the early childhood level: How is it implemented? A systematic review*. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 19(1), 13. <https://doi.org/10.1186/s40723-025-00153-2>
- Livingstone, S., & Helsper, E.J. (2008), *Parental mediation of children's internet use*. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581–599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., & Lagae, K. (2015), *How parents of young children manage digital devices at home: the role of income, education and parental style*. Accesat pe 15 septembrie la adresa: https://eprints.lse.ac.uk/63378/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_EU%20Kids%20Online_EU_Kids_Online_How%20parents%20manage%20digital%20devices_2016.pdf
- Marshall, B. (2019), *Copiii și lumea virtuală: Dieta digitală*, For You.
- Masoumi, D., & Bourbour, M. (2024), *Framing adequate digital competence in early childhood education*. *Educ. Inf. Technol.*, 29, 20613–20631. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12646-7>
- McDaniel, B.T., & Radesky, J.S. (2018), *Technoference: Parent Distraction With Technology and Associations With Child Behavior Problems*. *Child Development*, 89(1), 100–109. <https://doi.org/10.1111/cdev.12822>
- McDaniel, B.T., Radesky, J., Pater, J., Galovan, A.M., Harrison, A., Cornet, V., Reining, L., Schaller, A., & Drouin, M. (2024), *Heavy Users, Mobile Gamers,*

- and Social Networkers: Patterns of Objective Smartphone Use in Parents of Infants and Associations With Parent Depression, Sleep, Parenting, and Problematic Phone Use. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2024(1), 3601969. <https://doi.org/10.1155/2024/3601969>
- Modecki, K.L., Goldberg, R.E., Wisniewski, P., & Orben, A. (2022), *What Is Digital Parenting? A Systematic Review of Past Measurement and Blueprint for the Future*. *Perspectives on Psychological Science*, 17(6), 1673–1691. <https://doi.org/10.1177/17456916211072458>
- Nikken, P., & Jansz, J. (2014), *Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use*. *Learning, Media and Technology*, 39(2), 250–266. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.782038>
- Nikken, P., & Schols, M. (2015), *How and why parents guide the media use of young children*. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423–3435. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4>
- Nikolaeva, E., Kalabina, I., Progackaya, T., & Ivanova, E. (2023), *Ground Rules for Preschooler Exposure to the Digital Environment: A Review of Studies*. *Psychology in Russia*, 16, 37–54. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0403>
- OECD (2023), *Empowering Young Children in the Digital Age* (report). Accesat pe 14 septembrie la adresa: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/04/empowering-young-children-in-the-digital-age_a72e8254/50967622-en.pdf
- Orben, A. (2021), *Digital diet: A 21st century approach to understanding digital technologies and development*. *Infant and Child Development*, e2228. <https://doi.org/10.1002/icd.2228>.
- Purushothaman Nair, R.K., Mengi, N., & Jose, S.A. (2024), *Domestication of Information and Communication Technologies into Family Systems: A Conceptual Framework Evaluating Family Health*. *Social Work*, 69(4), 356–366. <https://doi.org/10.1093/sw/swae033>
- Qian, M. (2024), *Parenting in the digital age: Toward a framework of healthy digital modeling*. *Child Development Perspectives*, 18 (2), 67–73. <https://doi.org/10.1111/cdep.12492>
- Raj, D., Ahmad, N., Zulkefli, N., & Lim, P. (2022), *Stop and Play Digital Health Education Intervention for Reducing Excessive Screen Time Among Preschoolers From Low Socioeconomic Families: Cluster Randomized Controlled Trial*. *Journal of Medical Internet Research*, 25. <https://doi.org/10.2196/40955>
- Rodideal, A.A. (2020), *A Systematic Literature Review Searching for a Comprehensive Dynamic Model of Parental Digital Mediation Strategies*. *Revista de Științe Politice. Revue Des Sciences Politiques*, 65, 157–174.
- Rogers-Whitehead, C. (2025), *Technology for littles: Helping young children navigate the internet responsibly*, Rowman & Littlefield.
- Sari, E., Aydın, B., & Kaplan, M. (2024), *Offline alternatives in digital parenting: Supporting socio-emotional development through family-based activities*. *Journal of Family Studies*, 30 (1), 45–60. <https://doi.org/10.1080/13229400.2022.2075486>
- Solér-Costa, R., Lafarga-Ostáriz, P., Mauri-Medrano, M., & Moreno-Guerrero, A.-J. (2021), *Netiquette: Ethic, education, and behavior on internet — A systematic literature review*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1212. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031212>

- Symons, K., Ponnet, K., Vanwesenbeeck, I., Walrave, M., & Van Ouytsel, J. (2019), *Parent-Child Communication about Internet Use and Acceptance of Parental Authority*. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 64(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/08838151.2019.1681870>
- Tay, A., & Jhee, J.H. (2024), *Nurturing early learners in the digital world: A parental perspective*. *First Monday*. <https://doi.org/10.5210/fm.v29i7.13385>
- Tosun, N., & Mihci, C. (2020), *An Examination of Digital Parenting Behavior in Parents with Preschool Children in the Context of Lifelong Learning*. *Sustainability*, 12(18), Article 18. <https://doi.org/10.3390/su12187654>
- UNICEF (2019), *Digital Literacy for children: Exploring definitions and frameworks*. Accesat pe 15 septembrie 2025 la adresa: <https://www.unicef.org/innocenti/media/1216/file/%20UNICEF-Global-Insight-digital-literacy-scoping-paper-2020.pdf>
- Valkenburg, P.M., Krcmar, Marina, Peeters, Allerd L., & and Marseille, N.M. (1999), *Developing a scale to assess three styles of television mediation: „Instructive mediation“, restrictive mediation and „social coviewing“*, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43(1), 52–66. <https://doi.org/10.1080/08838159909364474>
- Wang, J., Liu, R.-D., & Lin, J. (2025), *The effect of parental psychological flexibility on children's behavioral problems: A moderated mediation model*. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 19(1), 8. <https://doi.org/10.1186/s13034-025-00863-y>
- World Health Organization (2019), *To grow up healthy, children need to sit less and play more*, World Health Organization. Accesat pe 15 septembrie 2025 la adresa: <https://www.who.int/news/item/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more>
- Wu, C.S.T., Fowler, C., Lam, W.Y.Y., Wong, H.T., Wong, C.H.M., & Loke, A.Y. (2014), *Parenting approaches and digital media use of preschool-age children in a Chinese community*. *Italian Journal of Pediatrics*, 40 (1), 44. <https://doi.org/10.1186/1824-7288-40-44>
- Zhang, J., Zhang, Q., Xiao, B., Cao, Y., Chen, Y., & Li, Y. (2025), *Parental Technoference and Child Problematic Media Use: Meta-Analysis*. *Journal of Medical Internet Research*, 27(1), e57636. <https://doi.org/10.2196/57636>

Riscuri și bune practici în accesul (ante)preșcolarilor la tehnologiile digitale

Asist. univ. dr. Ana-Maria Andrei
(Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava)

Contextul educației timpurii în era digitală: fundamente și orientări internaționale

Se spune despre cei mici că reprezintă generația nativilor digitali, însă acest termen face referire la ușurința și intuiția cu care ei învață să acceseze tehnologia, și nu la capacitatea lor de a utiliza tehnologia într-o manieră responsabilă sau sănătoasă (Li *et al.*, 2025). Accesul la tehnologie în primii ani de viață a atras tot mai mult atenția cercetătorilor, stârnind îngrijorări majore din cauza vulnerabilității cognitive specifice vârstei și a creșterii rapide a volumului de produse digitale destinate celor mici (Zhao *et al.*, 2022). În ultimii ani, digitalizarea accelerată, impulsionată de criza globală provocată de pandemia COVID-19, a dus la o creștere semnificativă a accesului copiilor mici la dispozitive digitale și la internet (Trott *et al.*, 2022), remodelând profund mediile lor de învățare și de interacțiune timpurie. Majoritatea copiilor cresc în medii intens digitalizate. În ciuda faptului că părinții depun eforturi în a limita timpul petrecut de copii pe dispozitive electronice și în a controla conținutul tehnologic, acest timp se ridică la aproximativ 3 ore în fiecare zi, iar cel al părinților la 4,5 ore (Konca, 2022). Un maxim al utilizării ecranelor este atins la 36 luni, după care urmează o scădere, pe fondul intrării la grădiniță, cel mai probabil (McArthur *et al.*, 2020). Unul din cinci preșcolari care utilizează dispozitive electronice este și dependent de ele (Park & Park, 2021).

Tiparele de utilizare a dispozitivelor digitale se formează în copilăria timpurie (McArthur *et al.*, 2020) și, în această etapă, mediul de învățare este extrem de important, deoarece el este un predictor semnificativ al abilităților academice de mai târziu, abilități care se mențin până la începutul adolescenței (Tamis-LeMonda *et al.*, 2019). Aceste tipare de utilizare modelează comportamentul, astfel că utilizarea excesivă alterează, în timp, obiceiurile sănătoase, interferând cu somnul și cu obiceiurile alimentare și

determinând chiar copilul să amâne satisfacerea nevoilor fiziologice (Selak *et al.*, 2025).

Organizația Mondială a Sănătății recomandă ca, până la vârsta de 2 ani, cei mici să nu fie deloc expuși pasiv la dispozitive electronice de niciun fel, iar până la vârsta de 4 ani ar trebui limitat accesul la o oră pe zi, dar, cu cât acest timp este mai redus, iar calitatea conținutului la care sunt expuși mai mare, cu atât este mai bine; se recomandă, totodată, înlocuirea acestui timp petrecut în fața ecranelor cu activități fizice diverse sau cu sesiuni de somn pentru a spori sănătatea și starea de bine a celor mici (WHO, 2019). Însă, din nefericire, doar unul din patru copii cu vârste mai mici de 2 ani și unul din trei cu vârste cuprinse între 2 și 5 ani se încadrează în aceste recomandări (McArthur *et al.*, 2022). Numeroși părinți aleg să ignore aceste recomandări fie pentru că sunt de părere că petrecerea timpului în fața ecranelor este educativă și/sau distractivă, fie pentru că este foarte comod (mama câștigă astfel timp pentru desfășurarea activităților casnice sau se bucură de liniște în timp ce familia ia masa în oraș) (Domingues Montanari, 2017). Totuși, părinții competenți digital își încurajează copiii să utilizeze dispozitive digitale de la vârste fragede, ghidându-i în a beneficia de oportunitățile pe care Internetul le oferă (Su & Yang, 2024).

Caracteristici și factori de risc

Mediul în care copilul își petrece cea mai mare parte din timp joacă un rol important în utilizarea ecranelor, iar copiii dezavantajați din punct de vedere socio-demografic (venit mic pe familie, nivel scăzut al studiilor părinților) (Eirich *et al.*, 2022; McArthur *et al.*, 2020), care sunt de sex masculin (Selak *et al.*, 2025), își petrec copilăria alături de frați mai mari și au mame mai în vârstă sunt mai predispuși la a utiliza excesiv dispozitivele electronice (McArthur *et al.*, 2020). Cercetările făcute pe femeile aflate în perioada postpartum (care au născut în ultimele 12 luni) arată că mamele care recurg la comportamente tehnologice foarte des (care petrec foarte mult timp pe telefonul mobil, spre exemplu) au dificultăți în a crea legături afective sănătoase cu bebelușul lor (Andrei & Enea, 2025). Armonia familială este astfel afectată, fiind create premisele unui mediu emoțional conflictual (Domoff *et al.*, 2019). Un (ante)preșcolar care petrece foarte mult timp în fața ecranelor are o mamă care procedează la fel (Madigan *et al.*, 2020; McArthur *et al.*, 2020). Având în vedere că interacțiunile dintre părinți și copii sunt întrerupte, în medie, de 12–16 ori pe zi din cauza dispozitivelor electronice (Carson & Kuzik, 2021), menținerea unei igiene digitale riguroase și oferirea exemplului personal devin cu atât mai importante. Totodată, cu cât

450 antepreșcolarul întâmpină mai multe dificultăți de autoreglare (dificultăți de a se liniști pe cont propriu, probleme de somn, probleme de atenție), cu atât este mai înclinat la a petrece mai mult timp pe dispozitive electronice, consumând conținut video sau petrecând timp în fața televizorului (Radesky *et al.*, 2014). Mamele copiilor foarte expuși la tehnologie remarcă adesea că aceștia devin mai mofturoși și se liniștesc rapid doar atunci când li se oferă acces la ecrane (Hyde *et al.*, 2012). O mamă care are abilitățile necesare pentru a-și îngriji emoțional copilul, va reuși să creeze un cadru în care acesta să se simtă în siguranță, nefiind necesar, așadar, ca cel mic să se refugieze în fața unui ecran pentru a-și genera sentimente de securitate psihologică (Lee & Kim, 2022). Toate acestea subliniază că, pentru a insufla comportamente tehnologice sănătoase copiilor, e important să ne uităm la factorii parentali, care sunt fie factori protectori, fie de risc.

Majoritatea părinților manifestă o atitudine optimistă față de utilizarea dispozitivelor digitale de către copii, atât timp cât acestea sunt folosite sub supraveghere. Tabletele sunt utilizate pe scară largă în rândul copiilor de toate vârstele. Totuși, un număr semnificativ de copii nu au acces la universul digital, ceea ce poate duce la discrepanțe în oportunitățile de învățare (Su & Yang, 2024).

Impactul tehnologiei asupra dezvoltării timpurii

Utilizarea intensă a ecranelor de către copiii de vârste fragede este corelată cu mai multe aspecte negative ce țin de dezvoltarea cognitivă, emoțională și chiar fizică a celor mici (Domingues Montanari, 2017). Una dintre cele mai studiate legături este cea dintre expunerea îndelungată la conținut digital și o slabă capacitate de menținere a atenției (Tamana *et al.*, 2019). *Ipoteza suprastimulării* postulează că excesul de stimuli audio-vizuali ar putea afecta dezvoltarea creierului, determinându-l pe acesta să se aștepte la aceeași cantitate de stimuli și în viața de zi cu zi (fapt imposibil), explicând astfel cum apare deficitul de atenție în acest context (Christakis *et al.*, 2018). Alte asocieri au fost subliniate de cercetări existente cu diverse comportamente externalizatoare, precum agresivitatea (Eirich *et al.*, 2022; McArthur *et al.*, 2020), cu abilități reduse de adaptare socială și șanse mari de a nu atinge bornele de dezvoltare tipice (McArthur *et al.*, 2020), dar și cu comportamente internalizatoare, precum depresia și anxietatea (Eirich *et al.*, 2022). Mai mult, se poate ajunge la comportamente adictive, îndeosebi în cazul jocurilor digitale, existând riscul dezvoltării mai târziu a tulburării de jocuri pe internet (Christakis *et al.*, 2018). Totodată, copiii expuși în mod repetat și îndelungat la conținut TV la vârste foarte mici sunt mai reactivi

emoțional și mai predispuși la *bullying* în primii ani de școală, riscând probleme de sănătate mintală mai târziu (Domingues Montanari, 2017). Chiar și televizorul care rulează pe fundal în timp ce copilul desfășoară alte activități poate genera efecte nedorite, întrucât a fost asociat cu abilități lingvistice mai slabe (Madigan *et al.*, 2020).

Copiii care petrec foarte mult timp utilizând dispozitive digitale au șanse mai mari de a avea tipare deficitare de somn și strategii mai puțin eficiente de reglare emoțională, iar toate aceste riscuri sunt mai mari pentru băieți decât pentru fete (Eirich *et al.*, 2022). Este posibil ca dedesubturile acestor asocieri să fie mai fine, spre exemplu, asocierea semnificativă dintre expunerea îndelungată la ecrane și agresivitate să fie mai bine explicată de calitatea conținutului urmărit, în cazul în care acesta este unul violent sau nepotrivit, iar utilizarea mai îndelungată de către băieți și corelația cu agresivitatea să fie mai degrabă explicată prin interacțiuni stereotipice genului masculin (Eirich *et al.*, 2022). Totodată, e posibil ca, odată cu normalizarea utilizării dispozitivelor electronice de la vârste mici, să fie normalizat și conținutul agresiv, în urma unei desensibilizări rezultate prin expunere repetată la stimuli violenți. Totuși, este esențial ca adulții să se asigure că cei mici au acces controlat la tehnologie, atât din punct de vedere al timpului petrecut în fața ecranelor, cât și în ceea ce privește conținutul media accesat (Eirich *et al.*, 2022).

Expunerea frecventă și îndelungată la ecrane în copilăria timpurie poate reduce accesul la experiențe de învățare, precum dezvoltarea limbajului și a abilităților de comunicare (Madigan *et al.*, 2020) și interacțiunile cu părinții și cu alți copii, îngreunând formarea competențelor interpersonale și alterând bunăstarea emoțională (Eirich *et al.*, 2022; Madigan *et al.*, 2020). Mai mult, cu cât copilul are o vârstă mai fragedă, cu atât abilitățile de a pune în practică informațiile vizualizate pe ecrane sunt mai reduse (Madigan *et al.*, 2020). Acest lucru, cunoscut sub numele de *deficit de transfer*, reflectă incapacitatea copiilor mici de a transfera informațiile dintr-un context în altul, în cazul de față, din mediul virtual în cel real (Choi *et al.*, 2018) și întărește concluzia cercetărilor existente că cei mici învață mai multe din experiențele reale decât din cele virtuale. În experimentul tipic (Jing & Kirkorian, 2020), copilului mic i se arată un comportament-țintă performat de un actor, atât într-un video, cât și față în față, după care i se testează memoria cu ajutorul unor obiecte reale. În urma demonstrațiilor față în față, copiii imită mai bine comportamentul-țintă, cu mai puține erori, iar acest lucru se menține și la 24 ore de la demonstrația inițială. Mai mult, comportamentul respectiv este păstrat un timp mai îndelungat în memorie dacă a fost vizualizat față în față, comparativ cu formatul digital.

452 Acest deficit de transfer pare să se mențină pe tot parcursul preșcolarității, cu unele variabilități în funcție de dificultatea sarcinii și de momentul de dezvoltare a abilității vizate (Jing & Kirkorian, 2020).

Accesul îndelungat la ecrane fură din timpul dedicat de cei mici jocului tradițional, mișcării și activităților de învățare diverse (Madigan *et al.*, 2020), afectându-le negativ motricitatea grosieră și facilitând obezitatea, copiii expuși intens la ecrane având preferințe alimentare mai nesănătoase, probabil și influențați de reclamele pe care le vizionează (Domingues Montanari, 2017). Totodată, utilizarea tehnologiei la vârste mici este asociată negativ cu starea de bine psihosocială, cu funcționarea socială și calitatea relației părinte-copil (Harverson *et al.*, 2025).

Resurse educaționale și perspective optimiste

Cercetările recente privind efectele negative ale tehnologiei subliniază faptul că aceste efecte sunt potențate de factori precum accesul timpuriu la tehnologie, utilizarea dispozitivelor tehnologice înainte de somn și în timpul meselor sau utilizarea solitară sau pentru reglare emoțională și diminuate de factori precum întârzierea accesului la dispozitive electronice și utilizare ghidată prin interacțiuni verbale în timpul accesării conținutului digital în primii doi ani de viață (Selak *et al.*, 2025). Atunci când vorbim de eventualele urmări ale accesului la tehnologia digitală asupra dezvoltării, pentru o abordare comprehensivă, e necesar să luăm în calcul mai multe elemente, precum tipul de dispozitiv electronic utilizat, tipul de activități digitale desfășurate, conținutul accesat, durata și frecvența accesării sau contextul în care are loc accesul (Harverson *et al.*, 2025).

Beneficiile consumului de conținut digital se reflectă și pe plan psiho-social, îndeosebi în cazul copiilor care trăiesc în medii defavorizate, facilitând dezvoltarea abilităților lingvistice ale acestora. Întrucât efectele pot fi atât benefice, cât și dăunătoare, este esențial ca acest conținut să fie unul calitativ, cu atenție la mesaje legate de gen, aspect fizic, violență sau diversitate culturală (Canadian Paediatric Society, 2017). Astfel, atunci când conținutul este unul educativ și când este vizionat împreună cu un adult, beneficiile sunt evidente, de facilitare a dezvoltării limbajului și abilităților de comunicare, iar efectele sunt mai vizibile la copiii care încep să utilizeze ecranele mai târziu în copilărie și în cantități moderate de timp, întărind astfel recomandările OMS de a restricționa total accesul sub 12 luni (Madigan *et al.*, 2020). Vizionarea conținutului digital împreună cu cel mic este importantă, deoarece facilitează interacțiunile verbale pornind de la materialul urmărit și dezvoltarea gândirii critice. Totodată, urmărirea împreună asigură o calitate

mai ridicată a programelor vizualizate, crescând astfel șansele ca cei mici să urmărească un conținut adecvat vârstei (Eirich *et al.*, 2022). Consumul media în familie poate facilita dezvoltarea vocabularului emoțional și eficientizarea strategiilor de reglare emoțională atât pentru copii, cât și pentru părinți (Foulds, 2023), sporind comunicarea și facilitând conectarea emoțională în cadrul familiei (Work, 2017), iar toate aceste efecte benefice sunt mai mari în cazul băieților decât al fetelor (Madigan *et al.*, 2020).

Așa cum am menționat deja, majoritatea ghidurilor de sănătate publică recomandă limitarea timpului petrecut în fața ecranelor pentru copiii de vârste mici, însă aceste recomandări par să omită aspecte precum natura utilizării sau conținutul urmărit (Zabatiero *et al.*, 2018), cercetările arătând că mai degrabă calitatea, și nu cantitatea, mediază efectele accesului la ecrane (Christakis, 2011). Mai mult, dacă inițial timpul petrecut în fața ecranelor făcea referire la timpul petrecut la televizor, astăzi ecranele pot fi computere, dispozitive mobile de tip tabletă sau iPad, smartphone, laptop sau computer, console de jocuri (Ponti, 2023). Există studii care aduc în prim-plan efecte benefice ale programelor educative: spre exemplu, la vârsta de 30 luni, vizionarea unor desene animate precum *Dora Exploratoarea* sau *Pe urmele lui Blue* — două programe educative care interacționează cu copiii, adresându-le întrebări și oferindu-le spațiu să răspundă, au facilitat dezvoltarea vocabularului și a limbajului expresiv; programe precum *Clifford*, *Marele Câine Roșu* sau *Arthur* — programe narative atractive pentru copiii de vârste mici, au facilitat, prin reprezentările vizuale ale cuvintelor, îmbogățirea vocabularului acestora (Linebarger & Walker, 2005). Jocurile video par să îmbunătățească atenția vizuală, iar cele în care personajele se ajută reciproc încurajează și sporesc comportamentele prosoziale (Domingues Montanari, 2017). Un *review* sistematic realizat de Thakkar și colaboratorii (2006) privind impactul timpului petrecut la televizor asupra (ante)preșcolarilor evidențiază că programele educaționale pot contribui la dezvoltarea cunoștințelor acestora, la modelarea pozitivă a atitudinilor față de diversitate și la stimularea imaginației.

Strategii pedagogice în educația timpurie digitală

În copilăria timpurie, învățarea se bazează în principal pe explorarea senzorio-motorie, fiind modelată de interacțiunile sociale și de sprijinul oferit de adulți în cadrul zonei proximei dezvoltări, conform teoriilor lui Jean Piaget (1952) și Lev Vîgotsky (1978). În acest cadru, învățarea prin observare și imitație joacă un rol esențial, așa cum a evidențiat Albert Bandura în teoria învățării sociale (1969). Această capacitate de a învăța prin

modelare stă la baza multor procese timpurii de achiziție: de la limbaj și reguli sociale, până la utilizarea tehnologiei. În contextul digital actual, modelele de comportament oferite copiilor — fie prin interacțiuni reale, fie prin conținut media — capătă o importanță sporită, influențând dezvoltarea socio-emoțională, autoreglarea și formarea unor atitudini față de tehnologie, învățare și relații.

În ciuda evidențierii beneficiilor și limitelor de către literatura de specialitate, în practică, integrarea tehnologiei în educația timpurie este adesea privită cu rezerve, fie din cauza unor informații incomplete sau inexacte, fie din pricina reticenței exprimate de părinți privind utilizarea dispozitivelor electronice ca mijloace educaționale. Există îngrijorări pe care cadrele didactice le au în ceea ce privește educația digitală timpurie și, prin urmare, pot restricționa accesul copiilor la tehnologie. Printre aceste îngrijorări se numără faptul că includerea dispozitivelor electronice în activități ce au scopul de a învăța prin joacă ar putea limita dezvoltarea imaginației celor mici și chiar afecta dezvoltarea limbajului. Aceste îngrijorări pot fi însă contracarate de dezvoltarea unei noi perspective asupra educației timpurii digitale, deoarece aceasta oferă un cadru în care cei mici pot învăța prin joc și se pot juca în timp ce învață (Murcia *et al.*, 2018).

Integrarea sănătoasă a tehnologiilor digitale în educația timpurie este necesar să respecte câteva principii clare:

- principiul echilibrului: utilizarea echilibrată a tehnologiilor digitale și nu eliminarea totală a acestora;
- principiul egalității în accesul la tehnologie și resurse digitale pentru toți copiii, pentru a facilita oportunități egale de învățare;
- utilizarea intenționată, în detrimentul celei pasive: utilizarea tehnologiei digitale trebuie să aibă scopuri educaționale precise, și nu simpla umplere a timpului copilului (e.g. desen digital pentru stimularea creativității sau jocuri interactive pentru dezvoltarea logicii sau a limbajului);
- integrarea tehnologiei în activități complementare, prioritate având jocul senzorial, explorarea naturii și activitățile fizice: dispozitivele electronice sunt unelte care sporesc experiența de învățare, dar nu trebuie să o domine;
- colaborarea cu părintele, astfel încât să se asigure de respectarea recomandărilor internaționale de utilizare a tehnologiei digitale specifice fiecărei etape de vârstă în parte;
- formarea continuă a practicienilor și sporirea literației digitale, astfel încât aceștia să aleagă întotdeauna instrumente digitale adecvate, care să faciliteze atingerea obiectivelor de învățare.

În contextul educației timpurii, integrarea tehnologiilor digitale în procesele de învățare, predare și dezvoltare a copiilor mici poate fi facilitată prin accesul la povești, povestiri și activități digitale de *storytelling*. Utilizate în mod adecvat, acestea pot îmbunătăți semnificativ competențele lingvistice și digitale ale celor mici, iar jocul simbolic poate constitui o metodă eficientă de a învăța despre tehnologiile digitale, stimulând creativitatea, comunicarea, colaborarea, gândirea critică și rezolvarea de probleme (Murcia *et al.*, 2018; Su & Yang, 2024).

Rolul cadrului didactic în integrarea sănătoasă a tehnologiilor digitale în viața celor mici se reflectă și prin maniera prin care acesta ghidează părinții în implementarea unor reguli digitale corespunzătoare. Fie că vorbim de strategii pedagogice, fie că ne referim la *parenting*-ul digital sănătos, literatura de specialitate a relevat patru principii bazate pe dovezi care ar trebui să ne ghideze în abordarea educației digitale timpurii: minimizarea (limitarea strictă a timpului și frecvenței de utilizare, cu respectarea recomandărilor oficiale), diminuarea (reducerea riscurilor asociate utilizării intense a ecranelor și atenuarea efectelor negative), utilizarea conștientă și modelarea unui comportament sănătos în ceea ce privește utilizarea dispozitivelor electronice (Ponti, 2023).

Strategii de parenting digital

Stilul parental influențează semnificativ felul în care copilul își formează obiceiurile legate de utilizarea tehnologiei. Pornind de la cele trei stiluri parentale inițial teoretizate de Diana Baumrind (1966) în funcție de gradul de căldură/afecțiune și nivelul de exigență/control — autoritar, autoritativ și permisiv —, cărora li s-a adăugat ulterior și un al patrulea stil, *laissez-faire* (Maccoby & Martin, 1983), aceste concepte au fost adaptate și aplicate în contextul parentalității digitale. Astfel, stilul autoritativ este mai responsiv emoțional decât media, dar și cu exigențe mai ridicate, stilul autoritar e caracterizat de exigențe ridicate, dar de puțină căldură oferită, stilul permisiv oferă mult sprijin emoțional și căldură afectivă, însă are puține cerințe, iar stilul *laissez-faire* oferă puțin și cere puțin, fiind și cel mai dăunător prin neglijența manifestată. Un rol cheie în stilul de *parenting* digital pare să îl dețină percepția părinților în ceea ce privește propriile competențe digitale (Livingstone *et al.*, 2017). Astfel, cu cât un părinte consideră că are mai puține competențe digitale, cu atât el va fi mai restrictiv cu accesul copilului său la tehnologie, mai ales dacă este vorba de o fată. Părinții care consideră că au suficiente abilități digitale aleg să nu limiteze accesul copilului la tehnologie, fiind mai permisivi și mai conștienți de

456 beneficiile acesteia. Un stil permisiv este asociat cu mai multe oportunități digitale la care copilul este expus, pe când unul autoritar, restrictiv reduce riscurile, însă limitează și oportunitățile de explorare digitală, întrucât copiii care au părinți ce adoptă un stil de parenting permisiv petrec mai mult timp pe dispozitive electronice decât cei cu părinți autoritari sau care au un stil autoritativ (Gath & Swit, 2024).

Inteligența emoțională a părinților are și ea un cuvânt de spus. Astfel, mamele cu o bună dezvoltare emoțională practică un *parenting* mai eficient, iar acest *parenting* eficient facilitează o mai bună igienă digitală a copiilor lor (Lee & Kim, 2022). Comportamente parentale negative (e.g. neglijarea, supraprotecția) sunt strâns legate de obiceiurile digitale ale copiilor mici. O mamă care va țipa la copilul ei, nervoasă fiind că acesta petrece mult timp pe telefonul mobil, nu va face altceva decât să întărească astfel de comportamente și să-i sporească dependența, determinându-l pe acesta să se refugieze în lumea digitală pentru a se liniști, din dorința de a compensa carențele generate de nevoile emoționale nesatisfăcute (Lee & Kim, 2022).

Preșcolarii au nevoie de timp dedicat jocului activ și interacțiunilor familiale de calitate pentru a dezvolta abilități esențiale unei bune creșteri fizice și psiho-emoționale. Astfel, printre strategiile ce pot fi implementate pentru a insufla obiceiuri digitale sănătoase, se numără:

- oferirea unui model demn de urmat: fără acces la tehnologie în jurul copilului, în timpul meselor sau înainte de somn;
- petrecerea unui timp de calitate cu cel mic, bazat pe interacțiuni, comunicare, joacă activă și respectarea unor obiceiuri sănătoase;
- expunerea controlată a copilului la tehnologie digitală, sub coordonarea părintelui, astfel încât să existe posibilitatea de a discuta pe marginea conținutului la care cel mic este expus;
- evitarea materialelor problematice (e.g. stereotipice, agresive, etc).

Siguranță, echitate și grija pentru copil în lumea digitală

Integrarea fulminantă a inteligenței artificiale și a tehnologiilor digitale în educația timpurie ridică și îngrijorări de natură etică, legate nu doar de dezvoltarea copilului, ci și de protecția datelor, existând vulnerabilități la breșe de securitate, profilare digitală și utilizare abuzivă a informațiilor, pe fondul absenței unui cadru de reglementare transparent, coerent și coeziv, cu prevederi specifice și mecanisme eficiente de aplicare la nivel global (Berson *et al.*, 2025). În acest context, termenul de cetățenie digitală prinde tot mai mult contur, chiar și atunci când discutăm de educația digitală timpurie. Astfel, conceptul face referire la consumul digital responsabil

și pune accent pe dezvoltarea abilităților copiilor mici de a interacționa în siguranță în mediul digital, prin ghidare adultă, promovând comportamente online pozitive, alfabetizare digitală timpurie și luarea de decizii etice în utilizarea tehnologiilor digitale. Aceasta implică nu doar consumul și producția responsabilă de conținut digital, ci și formarea unor atitudini civice și sociale adaptate lumii digitale, într-un cadru educațional sigur și structurat (Li *et al.*, 2025).

Deși ghidarea adultă și cadrele educaționale structurate pot sprijini dezvoltarea competențelor de cetățenie digitală la copii, faptul că cei mai mari au acces la o varietate de dispozitive digitale (Su & Yang, 2024) crește riscul de a fi expuși la material video neconcordanț cu vârsta, marketing necorespunzător, conținut inadecvat sau explicit sau chiar la *cyberbullying* (Gath & Swit, 2024). Copiii manifestă o preferință crescută pentru consumul de conținut digital video, iar în prezent există numeroase canale *YouTube* care oferă programe cu caracter educațional, accesibile și preșcolarilor sau antepreșcolarilor. Totuși, algoritmi platformei (inclusiv ai platformei *Youtube Kids*) pot recomanda frecvent video-uri cu un conținut nepotrivit vârstei (e.g. limbaj sexual explicit sau abuziv, țipete sau sunete înspăimântătoare pentru copii, etc), ceea ce ridică probleme legate de siguranța digitală și de supravegherea necesară din partea adulților (Papadamou *et al.*, 2020). Devine, astfel, esențial rolul educației preventive și a supravegherii active de către un adult a conținutului digital accesat, astfel încât să existe posibilitatea analizei critice a materialului vizionat, care să aibă drept scop dezvoltarea abilităților de recunoaștere a riscurilor din mediul online.

În mod ideal, politicile naționale și internaționale urmăresc asigurarea egalității de acces la internet și la resurse digitale pentru toate familiile. Totuși, chiar dacă decalajul clasic al conectivității începe să se reducă, se conturează o nouă formă de inegalitate: copiii ai căror părinți au resursele și competențele necesare pentru a ghida și selecta experiențele digitale beneficiază de avantaje semnificative față de cei din familii cu resurse mai limitate sau cu părinți mai puțin implicați (Canadian Paediatric Society, 2017).

Concluzii și sugestii practice

Strategiile de mediere a utilizării tehnologiilor digitale includ mai multe abordări specifice: co-utilizarea activă (de exemplu, discuții și ghidare în timp real cu copiii despre activitățile online, fie în fața calculatorului, fie în aceeași cameră), restricții tehnice (de exemplu, filtrarea, monitorizarea sau blocarea activităților sau materialelor online riscante), restricții de interacțiune (de exemplu, stabilirea unor reguli care limitează sau interzic

458 anumite activități între copii) și supravegherea parentală (de exemplu, verificarea ascunsă sau deschisă a activităților online ale copiilor) (Livingstone & Helsper, 2008).

Nu putem utiliza tehnologiile digitale fără a ne dezvolta și obiceiul de a reflecta critic asupra acestei utilizări, având întotdeauna în minte faptul că tehnologiile digitale sunt instrumente eficiente doar atunci când sunt utilizate corespunzător, în caz contrar, aducând mai degrabă neajunsuri decât beneficii.

Redăm mai jos, în traducerea autorului, un set de întrebări recomandate de *Canadian Paediatric Health* (2017) pe care practicianul le poate adresa părinților, pornind de la cele patru principii menționate mai sus:

Ce fel de ecrane aveți în casă (TV, tabletă, computer, smartphone)? La care are copilul dumneavoastră acces?

Privitul la televizor sau vizionarea de filme sau video-uri este o activitate care are loc în comun? Cât de des rulează TV-ul pe fundal, chiar dacă nu se uită nimeni la vreun program?

Folosește vreun membru al familiei telefonul în timpul servirii mesei?

La ce vă uitați împreună cu cel mic? La ce se uită singur?

Încurajați conversațiile cu cel mic atunci când petreceți timp împreună în fața ecranelor?

Vă uitați vreodată la programe pentru adulți/reclame, când cel mic este prezent?

Copilul dumneavoastră petrece timp în fața ecranelor în timp ce faceți treburi casnice? Cât de des?

Copilul dumneavoastră petrece timp în fața ecranelor înainte de culcare? Cu cât timp înainte? Există un TV sau computer în camera copilului?

Ați stabilit în familia dumneavoastră reguli clare de utilizare a dispozitivelor electronice pe care toată lumea să le respecte?

Bibliografie

- Andrei, A.M., Enea, V. (2025), *Parental phubbing mediates the association between postpartum depression symptoms and the mother-infant bonding among mothers with infants under 12 months*. *Scandinavian Journal of Psychology*. [www.doi.org/10.1111/sjop.70031](https://doi.org/10.1111/sjop.70031)
- Bandura, A. (1969), *Social-learning theory of identification processes*. In D.A. Goslin (ed.), *Handbook of socialization theory and research*, pp. 213–262, Rand McNally.
- Baumrind, D. (1966), *Effects of authoritative parental control on child behavior*. *Child Development*, 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Berson, I.R., Berson, M.J., & Luo, W. (2025), *Innovating responsibly: Ethical considerations for AI in early childhood education*. *AI, Brain and Child*, 1(1), 2. <https://doi.org/10.1007/s44436-025-00003-5>

- Canadian Paediatric Society, Digital Health Task Force, Ottawa, Ontario (2017), *Screen time and young children: Promoting health and development in a digital world. Paediatrics & Child Health*, 22(8), 461–477. <https://doi.org/10.1093/pch/pxx123>
- Carson, V., & Kuzik, N. (2021), *The association between parent–child technology interference and cognitive and social–emotional development in preschool–aged children. Child: Care, Health and Development*, 47(4), 477–483. <https://doi.org/10.1111/cch.12859>
- Choi, K., Kirkorian, H.L., & Pempek, T.A. (2018), *Understanding the transfer deficit: Contextual mismatch, proactive interference, and working memory affect toddlers' video–based transfer. Child Development*, 89(4), 1378–1393. <https://doi.org/10.1111/cdev.12810>
- Christakis, D.A. (2011), *The effects of fast-paced cartoons. Pediatrics*, 128(4), 772–774. www.doi.org/10.1542/peds.2011-2071
- Christakis, D.A., Ramirez, J.S.B., Ferguson, S.M., Ravinder, S., & Ramirez, J.M. (2018), *How early media exposure may affect cognitive function: A review of results from observations in humans and experiments in mice. Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(40), 9851–9858. <https://doi.org/10.1073/pnas.1711548115>
- Domingues Montanari, S. (2017), *Clinical and psychological effects of excessive screen time on children. Journal of Paediatrics and Child Health*, 53(4), 333–338. <https://doi.org/10.1111/jpc.13462>
- Domoff, S.E., Harrison, K., Gearhardt, A.N., Gentile, D.A., Lumeng, J.C., Miller, A.L. (2019), *Development and validation of the problematic media use measure: a parent report measure of screen media „addiction“ in children. Psychology of Popular Media Culture*, 8, 2–11. <https://doi.org/10.1037/ppm0000163>
- Gath, M., & Swit, C. (2024), *Digital media in early childhood: risk factors for online harm and psychosocial correlates. Frontiers in Developmental Psychology*, 2, 1390276. <https://doi.org/10.3389/fdyps.2024.1390276>
- Konca, A.S. (2022), *Digital technology usage of young children: Screen time and families. Early Childhood Education Journal*, 50(7), 1097–1108. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01245-7>
- Eirich, R., McArthur, B.A., Anhorn, C., McGuinness, C., Christakis, D.A., & Madigan, S. (2022), *Association of screen time with internalizing and externalizing behavior problems in children 12 years or younger: A systematic review and meta-analysis. JAMA Psychiatry*, 79(5), 393–405. www.doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2022.0155
- Foulds, K. (2023), *Co-viewing mass media to support children and parents' emotional ABCs: An evaluation of Ahlan Simsim. Early Childhood Education Journal*, 51(8), 1479–1488. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01408-0>
- Harverson, J., Paatsch, L., Anglim, J., & Horwood, S. (2025), *Digital technology use and well-being in young children: A systematic review and meta-analysis. Computers in Human Behavior*, 108660. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2025.108660>
- Hyde, R., O'Callaghan, M.J., Bor, W., Williams, G.M., & Najman, J.M. (2012), *Long-term outcomes of infant behavioral dysregulation. Pediatrics*, 130(5), e1243–e1251. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-3517>

- 460 Jing, M., & Kirkorian, H.L. (2020), *Video deficit in children's early learning*. *The International Encyclopedia of Media Psychology*, 1–8. www.doi.org/10.1002/9781119011071.iemp0239
- Lee, G., & Kim, S. (2022), *Relationship between mother's emotional intelligence, negative parenting behaviour, preschooler's attachment instability, and smart device overdependence*. *BMC Public Health*, 22(1), 752. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13171-3>
- Li, L., Valdez, J.P.M., & Du, Y. (2025), *Digital citizenship education at the early childhood level: how is it implemented? A systematic review*. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 19(1), 13. <https://doi.org/10.1186/s40723-025-00153-2>
- Linebarger, D.L., & Walker, D. (2005), *Infants' and toddlers' television viewing and language outcomes*. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 624–645. <https://doi.org/10.1177/0002764204271505>
- Livingstone, S., and Helsper, E.J. (2008), *Parental mediation of children's internet use*. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52, 581–599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E.J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G.A., & Folkvord, F. (2017), *Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation*. *Journal of Communication*, 67(1), 82–105. <https://doi.org/10.1111/jcom.12277>
- Maccoby, E.E. & Martin, J.A. (1983), *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction*. In P.H. Mussen (ed.), *Handbook of child psychology*, Academic Press
- Madigan, S., Racine, N., & Tough, S. (2020), *Prevalence of preschoolers meeting vs exceeding screen time guidelines*. *JAMA Pediatrics*, 174(1), 93–95. www.doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.4495
- McArthur, B.A., Browne, D., Tough, S., & Madigan, S. (2020), *Trajectories of screen use during early childhood: Predictors and associated behavior and learning outcomes*. *Computers in Human Behavior*, 113, 106501. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106501>
- McArthur, B.A., Volkova, V., Tomopoulos, S., & Madigan, S. (2022), *Global prevalence of meeting screen time guidelines among children 5 years and younger: A systematic review and meta-analysis*. *JAMA Pediatrics*, 176(4), 373–383. www.doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.6386
- Murcia, K., Campbell, C., & Aranda, G. (2018), *Trends in early childhood education practice and professional learning with digital technologies*. *Pedagogika*, 68(3). <https://doi.org/10.14712/23362189.2018.858>
- Papadamou, K., Papasavva, A., Zannettou, S., Blackburn, J., Kourtellis, N., Leontiadis, I., ... & Sirivianos, M. (2020), *Disturbed YouTube for kids: Characterizing and detecting inappropriate videos targeting young children*. In *Proceedings of the international AAAI conference on web and social media*, 14, 522–533. <https://doi.org/10.1609/icwsm.v14i1.7320>
- Park, J.H., and Park, M. (2021), *Smartphone use patterns and problematic smartphone use among preschool children*. *PLoS One*, 16(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244276>
- Piaget, J. (1952), *The origins of intelligence in children*, New York, International Universities Press.

- Ponti, M. (2023), *Screen time and preschool children: Promoting health and development in a digital world*. *Paediatrics & Child Health*, 28(3), 184–192. <https://doi.org/10.1093/pch/pxac125>
- Radesky, J.S., Silverstein, M., Zuckerman, B., & Christakis, D.A. (2014), *Infant self-regulation and early childhood media exposure*. *Pediatrics*, 133(5), e1172–e1178. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-2367>
- Selak, Š., Horvat, J., & Žmavc, M. (2025), Problematic digital technology use measures in children aged 0 to 6 years, Scoping review, *JMIR Mental Health*, 12(1), e59869. www.doi.org/10.2196/59869
- Su, J., & Yang, W. (2024), *Digital competence in early childhood education: A systematic review*. *Education and Information Technologies*, 29(4), 4885–4933. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11972-6>
- Tamana, S.K., Ezeugwu, V., Chikuma, J., Lefebvre, D.L., Azad, M. B., Moraes, T.J., ... Mandhane, P.J. (2019), *Screen-time is associated with inattention problems in preschoolers: Results from the CHILD birth cohort study*. *PloS One*, 14(4), Article e0213995. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213995>
- Tamis-LeMonda, C.S., Luo, R., McFadden, K.E., Bandel, E.T., & Vallotton, C. (2019), *Early home learning environment predicts children's 5th grade academic skills*. *Applied Developmental Science*, 23(2), 153–169. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1345634>
- Thakkar, R.R., Garrison, M.M., & Christakis, D.A. (2006), *A systematic review for the effects of television viewing by infants and preschoolers*. *Pediatrics*, 118(5), 2025–2031. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-1307>
- Trott, M., Driscoll, R., Iraldo, E., & Pardhan, S. (2022), *Changes and correlates of screen time in adults and children during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis*. *EClinicalMedicine*, 48. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2022.101452>
- Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press.
- Work, A. (2017), *The value of parental co-viewing on children and families*. *Cinesthesia*, 6(1), 3. Available at: <https://scholarworks.gvsu.edu/cine/vol6/iss1/3>
- World Health Organization (2019), *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. <https://iris.who.int/handle/10665/311664>.
- Zabatiero, J., Mantilla, A., Edwards, S., Danby, S., & Straker, L. (2018), *Young children and digital technology: Australian early childhood education and care sector adults' perspectives*. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(2), 14–22. <http://dx.doi.org/10.23965/AJEC.43.2.02>
- Zhao, J., Yu, Z., Sun, X., Wu, S., Zhang, J., Zhang, D., ... & Jiang, F. (2022), *Association between screen time trajectory and early childhood development in children in China*. *JAMA Pediatrics*, 176(8), 768–775. www.doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.1630

Realitatea virtuală și dezvoltarea limbajului în primii ani de viață. Cercetări, beneficii, provocări

Asist. univ. drd. Cristina Mihaela Zanfir (Universitatea „Valahia” din Târgoviște),
prof. univ. dr. Liliana Stan (Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași)

Considerată *vârsta de aur a copilăriei* (Șchiopu, 2009, p. 164), preșcolaritatea, în toate cele trei etape pe care le integrează (preșcolaritatea mică, mijlocie și mare), are implicații definitorii în sfera comunicării copiilor mici. Prin comunicare, ea marchează semnificativ câmpul relațiilor stabilite de preșcolari cu lumea. Dezvoltarea limbajului preșcolarilor reprezintă o componentă direct legată de comunicarea pe care aceștia o pot materializa, astfel încât tot ceea ce preșcolarul trăiește, experimentează, în ultimă instanță asimilează, trebuie să fie valorizat *în același timp* drept cadru sau context de susținere a limbajului, a dezvoltării lui. Achiziția și dezvoltarea limbajului constituie experiențe umane și pedagogice deosebit de complexe; demersurile ce susțin dezvoltarea vorbirii/limbajului se cer configurate treptat, pe măsura ritmului propriu al fiecărui copil. Pentru copiii de vârstă mică (antepreșcolari, preșcolari, dar și școlari mici), activitățile circumscrise dezvoltării limbajului implică inevitabil o anumită unicitate, solicită un tip specific de relevanță.

Resurse tradiționale și resurse digitale în sprijinul dezvoltării limbajului copiilor

Tradițional, în mediul instituțional al grădiniței, dezvoltarea limbajului preșcolarilor se sprijină pe activități didactice ce antrenează contactul cu diverse obiecte, situații, activități, utilizarea materialelor didactice ce suplinesc prezența efectivă a obiectelor concrete, situațiilor sau acțiunilor, explorarea mediului înconjurător, povestirea/lectura textelor/cărților, derularea conversațiilor (cu alți copii sau cu adulții), practicarea jocurilor simbolice etc. Contextul existențial și comunicațional din ultimele decenii este însă profund marcat de multiple reconfigurări (de ordin general și particular).

Expresie a adaptării societăților, ca întreg, și a indivizilor, ca entități distincte, la noile realități, în prezentul context analitic avem în vedere în mod specific tehnologia informațiilor, IT (termen utilizat începând cu anii 1970).

Actualmente, societatea însăși este reprezentată ca societate informațională, evoluția comunităților și a indivizilor fiind intrinsec legată de promovarea culturii informaționale. Indicată în prezent prin formula *tehnologii ale informațiilor și comunicării (TIC)*, această nouă componentă a vieții umane trebuie asociată cu acele produse care pot stoca, manipula/prelua, transmite, respectiv, primi informații în formă digitală, cu infrastructura informațională corespunzătoare (calculatoare în rețea, dispozitive și software-ul aferent, internetul). Toate acestea fac parte în prezent și din viața copiilor de vârstă mică, astfel că identitatea copiilor născuți după anii 2000/2004 este indicată (de către analiștii interesați de specificul și succesiunea generațiilor) cu referire la digital.

După *generația X* (persoane născute între 1965–1980/decreștii), cei din *generația Y* (născuți între 1981–1996/milenialii) deja s-au confruntat cu era digitală (chiar dacă unii nu din primii ani de viață). *Generația Z* (a persoanelor născute între 1997–2012), evocată drept *Generația Net* sau *Generația Digitală*, este larg cunoscută ca generația *nativilor digitali*. Viața copiilor mici, în egală măsură cu a celor mari/mai mari, a tinerilor și adulților, este marcată major, inevitabil și cel mai probabil ireversibil de interacțiunea cu mediul digital, cu tehnologia digitală în tot ce are ea mai surprinzător. Mai mult, *generația Alpha* (persoanele născute în perioada 2010–2024) se confruntă cu tehnologia portabilă, cu lumea inteligenței artificiale, a rețelelor de socializare diverse (*Facebook/Meta, TikTok, Instagram, Snapchat*), cu folosirea curentă a aplicațiilor (*FaceTime, Skype* sau *Messenger*), a jocurilor online, a realităților extinse.

Apelul exclusiv la categoria resurselor tradiționale de educație devine, în mod evident, insuficient pentru a răspunde cerințelor educaționale în noile contexte, atât cerințe generale, cât și specifice educației copiilor de vârstă mică. După cum în deceniile din urmă, la momentul lor, radioul și televiziunea au fost asimilate și subordonate scopurilor specifice și de către instituțiile de educație, actualmente, tehnologia digitală reclamă o orientare către moduri de lucru, de interacțiune cu educația, adaptate profilului de învățare al nativului digital (McCrindle & Fell, 2020). Acest fapt se impune mai cu seamă pentru motivul că preșcolarii încep să utilizeze tehnologiile de la vârste foarte fragede, uneori chiar înainte de a învăța să meargă sau să vorbească (Catalano & Albulescu, 2024; Teichert & Salman, 2021).

Dispozitivele digitale și toate categoriile de oferte acționale pe care ele le fac posibile devin (independent de voința și dorința adulților) instrumente

prin care copiii de vârstă mică își construiesc imaginea despre lume, sensul acordat unor componente ale realității sau ale lumii, ca ansamblu, și mijloace prin care cei mici își satisfac curiozitățile despre segmente existențiale diverse. Toate acestea accentuează necesitatea alfabetizării digitale timpurii a preșcolarilor, ca și nevoia promovării unei pedagogii actualizate prin prisma raportării la universul digital (pentru cei care activează în domeniu) Mantilla&Edward, 2019).

Sistemul actual al științelor educației se îmbogățește continuu prin prisma abordării provocărilor generate de universul digital; noua ramură a acestui sistem, pedagogia digitală, recomandă abordările hibride în actul educațional, adică acele modalități de transmitere și evaluare a mesajelor care combină resursele tradiționale cu cele analogice și mai ales cu cele digitale.

Caracterul multimodal al învățării (Istrate, Velea & Ceobanu, 2025; Yelland, 2018) este tot mai mult invocat/revendicat/recomandat deoarece în epoca digitalului copiii nu mai învață doar pe baza mesajelor — imagini statice (oricât de atractive, provocatoare sau „pedagogice” ar fi acestea) sau doar prin mesaje-text. Copiii agreează mesajele ce parvin de la stimuli vizuali — dinamici, auditivi, tactili, kinestezici, chiar și olfactivi. Mai ales combinațiile de stimuli și caracterul dinamic al acestora captează atenția și stimulează curiozitatea celor mici. Dincolo de multimedia tradițională, progresul tehnologiei digitale a facilitat apariția realităților extinse (XR) care includ realitatea augmentată (AR), realitatea virtuală (VR) și realitatea mixtă (MR) (Alexandru, 2022).

Realitatea extinsă (*Extended Reality* — XR) este un termen umbrelă care grupează toate tehnologiile ce modifică percepția realității fizice prin adăugarea de elemente digitale (Figura 1 — Dimensiunile realității extinse).

Realitatea augmentată (*Augmented Reality* — AR) reprezintă o formă de suprapunere spațială a elementelor virtuale peste lumea fizică. Utilizatorul poate vedea în timp real mediul din jur, compus din obiecte virtuale, integrate în lumea sa prin intermediul dispozitivelor portabile (tablete, smartphone). Tehnologia interactivă în timp real oferă utilizatorului senzația că obiectele virtuale există printre cele reale, ca și cum s-ar afla în lumea fizică. De exemplu, utilizatorul poate vedea un pahar virtual așezat lângă un pahar fizic pe o masă (Rebbani et. al, 2021).

Realitatea virtuală (*Virtual Reality* — VR) este un instrument de maximă imersiune: utilizatorul este plasat complet într-un mediu digital generat de computer. Mediul digital înlocuiește complet realitatea fizică. Ivan Sutherland, dezvoltatorul unuia dintre primele sisteme de realitate virtuală, a descris VR ca o „fereastră” prin care utilizatorul percepe lumea

virtuală *ca și cum* ar fi reală la nivel vizual, tactil și auditiv și în cadrul căreia utilizatorul ar putea acționa într-un mod realist (Sutherland, 1965). Lumea virtuală este creată cu motoare grafice 3D, cu geometrii, texturi, lumini, animații. VR constituie o simulare sau o recreere artificială a unui mediu fictiv sau a unei situații din viața reală. Realitatea virtuală îl imersează pe utilizator, astfel încât acesta trăiește senzația/impresia că face parte din spațiul computațional. Utilizatorul poate percepe, se poate deplasa etc. și interacționa într-un spațiu tridimensional generat digital. Experiența utilizatorului în contact cu VR poate fi descrisă prin măsurarea prezenței, realismului și a nivelurilor de imersiune (Slater & Sanchez-Vives, 2016). Sistemele imersive oferă această experiență complet simulată datorită dispozitivelor de ieșire senzorială, care pot fi mai puțin imersive (monitorul unui computer) până la cele mai imersive, precum ochelarii sau căștile de VR, HMD-urile (*head-mounted displays*) ori sistemele CAVE (*Cave Automatic Virtual Environment*), care îmbunătățesc vizualizarea stereoscopică (fiecare ochi percepe o imagine ușor diferită, pentru efectul 3D) a mediului prin mișcarea capului utilizatorului, precum și prin dispozitive audio (Park, Cooper & Thong, 2022). HMD-urile și sistemele CAVE sunt dispozitivele care permit utilizatorilor să fie imersați într-un mediu virtual tridimensional, oferind experiențe interactive și senzoriale care pot sprijini dezvoltarea abilităților cognitive și lingvistice ale copiilor. HMD-urile sunt dispozitive portabile, în timp ce CAVE-urile sunt echipamente complexe și de mari dimensiuni.

Realitatea mixtă (*Mixed Reality* — MR) se situează între AR și VR; ea reprezintă un mediu hibrid care nu doar suprapune elemente, ci le face să interacționeze cu mediul real (Rebbani et. al, 2021).

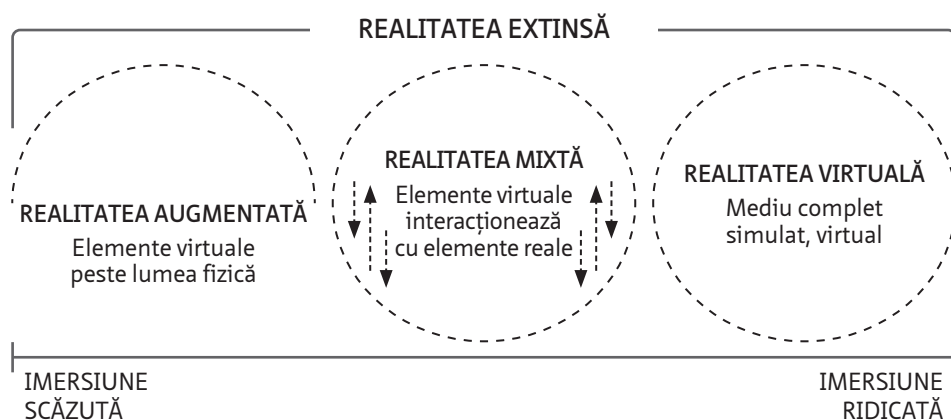


Figura 1. Dimensiunile realității extinse

Realitatea virtuală deschide noi posibilități pentru învățarea continuă și accesul global la educație, facilitând colaborarea între copii și profesori din diverse colțuri ale lumii.

Fascinația pentru realitatea virtuală provine tocmai din faptul că participantul la experiența imersiunii în realitatea virtuală poate reda înțelesul a ceea ce receptează fără a fi necesară o explicație (din partea unui terț). Echivalentul textului este vorbirea naturală (Ouellet *et al.*, 2018). Realitatea virtuală devine semnificativă atunci când participantul, bazându-se pe ceea ce vede și aude, nu solicită explicații; el doar are intuiția a ceea ce trăiește. De exemplu, o casă redată în/de realitatea virtuală este similară cu una fizică; dar folosirea ochelarilor speciali îi permite utilizatorului să vadă casa, să se plimbe în jurul ei, să intre pe ușa (din față, din spate, din lateral) și să exploreze fiecare cameră. Spre deosebire de o descriere textuală (care necesită abilități de citire sau o bază de date procedurală ce implică decodificare), o casă în realitatea virtuală are semantici naturale, la fel cum ar sta lucrurile într-o casă reală/fizică. Experiența utilizatorului nu are nevoie sau nu presupune explicații suplimentare. Un copil învață semanticile naturale oferite de realitatea virtuală, observă analiștii, înainte de a învăța simbolurile școlare (Beck, 2019).

Realitatea virtuală și povestea imersivă pentru preșcolari

Preșcolarii progresează pe linia comunicării verbale, nonverbale, para-verbale și a creării premiselor citirii și scrierii în raport cu experiențele de învățare practice în care interacționează cu obiecte din lumea reală (Hobjilă, 2023). Experiențele respective definesc capacitatea preșcolarilor de a percepe obiectele, de a observa trăsăturile comune sau diferite ale lor, de a înțelege cuvintele în contexte diferite (Goswami, 2002). Copilul realizează legătura între cuvânt și obiect, între realitatea concretă și simbol, percepe relația semnificant-semnificat/semnificație (la nivelul său specific, desigur), iar ulterior, pe baza tuturor acestor achiziții, își construiește harta cognitivă unică, prin care înțelege lumea înconjurătoare (Oranç & Küntay, 2019).

În mediul grădiniței, dezvoltarea abilităților de comunicare constituie un proces continuu, sprijinit prin activități care integrează (așa cum am arătat anterior) povestirea, lectura după imagini/ilustrații, conversațiile, jocurile didactice, exercițiile de memorare etc. (Boca-Miron & Chichișan, 2002). Dintre acestea, povestirea ocupă un loc central, fiind recunoscută ca instrument esențial pentru transmiterea mesajelor de diferite tipuri și stimularea comunicării (Baciu, Bocoș & Verdeș, 2022). Pe măsură ce profilul de învățare al nativilor digitali se schimbă (Măirean, 2024), strategia

didactică tradițională *poate* cunoaște o inevitabilă extindere a funcțiilor și valențelor prin integrarea realității virtuale. Noua abordare îl transformă pe copil din spectator pasiv în participant activ, capabil să exploreze și să influențeze mediul narativ (Yamada-Rice, 2021).

Cooper *et al.* (2019) și-au concentrat cercetările asupra percepțiilor cadrelor didactice cu privire la utilizarea realității virtuale în educație, investigând opiniile acestora despre potențialul tehnologiei de a fi folosită ca instrument pedagogic. În cadrul analizei realizate, autorii au identificat trei elemente esențiale ce diferențiază povestirea susținută de realitatea virtuală de formele tradiționale de narare și care pot determina cadrele didactice să adopte această abordare. Este vorba despre *imersiune*, *prezență* și *experiență*, componente ce vor fi descrise în cele ce urmează.

Imersiunea. Imersiunea în poveștile livrate prin realitatea virtuală se referă la capacitatea utilizatorului de a se simți complet integrat într-o realitate alternativă, asemănătoare lumii fizice (Jeunet *et al.*, 2018). Experiența de a fi parte a narațiunii este facilitată de utilizarea căștilor VR, ce fac posibilă interactivitatea și sporesc impresia de realitate trăită/de realism, oferind o experiență psihologică deosebit de profundă (Slater, 2018).

Literatura de specialitate definește imersiunea narativă ca o stare în care utilizatorul este complet captivat de mediul virtual, similar unei scufundări în apă; toate simțurile sunt captivate de noua realitate (Polydorou, 2024). Starea de imersiune este frecvent asociată cu conceptul de „absorbție” sau de „iluzie estetică” (Elmezeny, Edenhofer & Wimmer, 2018). Esența imersiunii este dată de trăirea de către utilizator a senzației de participare la evenimentele narate — utilizatorul devine parte din poveste (Yamada-Rice, 2021). Modul tradițional de percepere a poveștilor este depășit total prin imersiunea permisă de folosirea realității virtuale. Procesele cognitive și emoționale sunt afectate direct; emoțiile resimțite față de acțiunile receptate sunt mult intensificate, astfel că utilizatorul este/devine mult mai implicat în firul narativ. Prin conectarea lumii reale cu lumea virtuală, experiențele VR crează senzația că mediul digital este real (Yip *et al.*, 2019).

Prezența. În mediile generate prin realitatea virtuală, copiii răspund adesea fizic (de exemplu, ei au reacții faciale, mișcă brațele) și reacționează emoțional (de exemplu, exprimă uimire) la o gamă largă de stimuli. Comparând experiența imersivă multisenzorială specifică mediilor de realitate virtuală cu formele liniare (acum considerate aproape tradiționale) de media digitală (precum video, audio sau site-uri web), se observă că realitatea virtuală poate avea un impact mult mai profund în creșterea angajamentului și a implicării preșcolarilor (Mestic & Poptean, 2024). Alte studii (Krokos *et al.*, 2019) evidențiază ideea că nivelurile ridicate de prezență și

468 implicare emoțională, caracteristice experiențelor generate de realitatea virtuală, contribuie la o concentrare mai bună și reduc impactul factorilor perturbatori, favorizând o codificare mai eficientă a materialului educațional. Realismul vizual prin experiență spațială 3D oferă credibilitate mediului (Sala, 2021, p. 41).

Experiența. Natura captivantă a mediilor educaționale digitale de tip VR permite preșcolarilor să acceseze spații/locuri îndepărtate, mult diferite față de limitele fizice ale sălii de grupă. Experiența de explorare virtuală facilitează investigarea unor fenomene care, în mod obișnuit, sunt inaccesibile sau greu de observat în realitatea cotidiană; în plus, se realizează și manipularea structurilor care, în mod normal, nu pot fi modificate (Lee & Wong, 2014). Interacțiunea directă cu obiecte în medii virtuale reduce distanța dintre experiența reală și cea simbolică și, aspect semnificativ în analiza prezentă, sprijină înțelegerea și utilizarea limbajului în contexte variate (Krokos, Plaisant & Varshney, 2019). Mediile virtuale oferă copiilor mici oportunități unice de a participa la practici de comunicare relevante, chiar înainte de a fi capabili să citească sau să scrie în mod convențional (McPake *et al.*, 2013). Prin imersiunea senzorială și caracterul intuitiv al interacțiunii, VR devine un instrument pentru captarea atenției, menținerea interesului, facilitarea înțelegerii conceptelor abstracte, dar și pentru stimularea exprimării verbale (Calvert & Hume, 2022).

Beneficiile integrării realității virtuale în activitățile de dezvoltare a limbajului

Integrarea, în grădiniță, a realității virtuale în substanța activităților ce vizează dezvoltarea limbajului copiilor este recomandată în ultimii ani de tot mai mulți analiști, teoreticieni și practicieni deopotrivă. Aceștia invocă un ansamblu de beneficii, pe care cercetările realizate cu/pe grupuri de preșcolari le evidențiază relevant. Este vorba în primul rând despre foloase pe direcția vocabularului (care este lărgit/îmbogățit, nuanțat și astfel activizat, implicit, consolidat), dar în al doilea rând este vorba și despre alte direcții, complementare cu cea menționată anterior: direcția cunoașterii realității (comprehensiunea devine mai profundă, mai complexă și vizează câmpuri de realitate din ce în ce mai diferite, astfel oferind substanță diversă vocabularului), pe direcția memoriei (exprimarea devine mai ușoară, mai rafinată, mai exactă în nuanțe), a interesului general pentru lumea propusă spre cunoaștere (declanșarea dorinței de a exprima idei, de a avea reacții verbale este mai facilă și se menține mai mult timp), a motivației. Se invocă și creșterea nivelului de implicare emoțională a

copiilor preșcolari în experiențele pe care le trăiesc. Toate aceste componente cunosc o creștere cantitativă și calitativă.

Îmbogățirea, activizarea, nuanțarea, consolidarea vocabularului. Unul dintre cele mai des menționate avantaje ale folosirii realității virtuale pentru dezvoltarea limbajului la preșcolari, sau pentru achiziția vocabularului, este capacitatea acesteia de a oferi contexte de prezentare a conținutului propus spre asimilare foarte bogate și, aspect specific, multisenzoriale. În procesul formativ tradițional, cuvintele noi ce trebuie învățate sunt introduse prin contactul direct cu obiectele de interes, cu imaginile statice (ce le înlocuiesc pe primele) sau prin explicații verbale. Realitatea virtuală integrează cuvintele în contexte auditive, vizuale și motorii, ceea ce îi permite copilului să trăiască experiențe complexe. Experiențele multisenzoriale sunt esențiale pentru consolidarea limbajului (Manea & Bocoș, 2023). De exemplu, atunci când copilul explorează o pădure virtuală în care trăiește o bufniță, el *aude* termenul „bufniță”, *aude* sunetul produs de ea și, în plus, *vede* pasărea, *vede/observă* zborul acesteia, o urmărește/percepe în mediul natural în care trăiește. Experiența multisenzorială trăită de copil creează legături semantice puternice cu rol esențial în a facilita învățarea (în general, pentru toate categoriile de mesaje), în a reține pe termen lung cuvintele și înțelesurile corespunzătoare lor. Studiile arată că vocabularul dobândit prin experiențe interactive se dovedește mai stabil și mai ușor de utilizat ulterior în contexte conversaționale (Smeets & Bus, 2015) comparativ cu achizițiile dobândite în manieră clasică, tradițională.

Un alt aspect important relevat de studiile în domeniu este acela că realitatea virtuală oferă posibilitatea de a îmbogăți fondul de cuvinte al copilului despre structuri sau componente ale realității ce sunt dificil de ilustrat prin metode tradiționale. Copiii pot asimila cuvinte legate de spațiul cosmic, de animale dispărute sau de fenomene naturale care nu fac parte din experiența lor directă. Prin utilizare repetată, noile cuvinte pot trece treptat în vocabularul activ; astfel, acesta se extinde (iar vocabularul pasiv se restrânge), diversificând exprimarea și sprijinind formularea unor idei mai complexe (Ryan, 2015).

Dezvoltarea comprehensiunii și consolidarea memoriei. Stimulii multisenzoriali prezenți în mediile generate de realitatea virtuală consolidează memoria prin crearea de „ancore” puternice (Mayer, 2003; Calvert & Hume, 2022). Asocierea unui cuvânt cu o imagine, dar și cu un sunet și cu o acțiune, sporește șansele de retenție pe termen lung. De exemplu, sunetele ambientale sau specifice (cum ar fi zgomotul unei uși care se închide/deschide sau o reacție chimică) contribuie la crearea unui mediu realist și accesibil, facilitând astfel înțelegerea și reținerea cuvintelor/conceptelor.

Legault *et al.* (2019) au observat că implicarea cognitivă este semnificativ crescută atunci când copiii sunt imersați într-un scenariu virtual centrat pe utilizator. Copiii interacționează activ cu elementele din poveste folosindu-și simțurile (vizual, auditiv, tactil, olfactiv) pentru a accesa și înțelege mesajul poveștii (Palmeira *et al.*, 2020). Interacțiunea directă le permite să observe, dar să și „experimenteze” povestea într-un mod (mai) concret și tangibil; aspectele respective facilitează înțelegerea mai profundă a conținutului narativ (Yamada-Rice, 2021). Studiile (Krokos, Plaisant și Varshney, 2019) au arătat că participanții care au utilizat tehnologia de realitate virtuală pentru a memora fețe afișate într-un mediu virtual au avut o performanță semnificativ mai bună în reamintirea acestor fețe, comparativ cu cei care au folosit ecrane bidimensionale. Constatarea anterioară este susținută și de alte studii care arată beneficiile VR în căutarea vizuală, în detectarea informațiilor și în reamintirea conceptelor cheie (Kaplan-Rakowski & Gruber, 2023; Zanfır, Stan, 2024).

Stimularea interesului și a motivației pentru descoperirea diverselor realități. Creșterea nivelului de implicare emoțională. Prin plasarea copiilor într-o lume plină de elemente apreciate/agreate/„gustate” de ei, tehnologia realității virtuale are un impact pozitiv asupra angajamentului cognitiv al celor mici. Yamada-Rice (2021) arată că mediile imersive stimulează gândirea narativă prin faptul că oferă „stimuli declanșatori” ai poveștii; decorurile realiste, personajele cu care copilul poate dialoga, situațiile problematice care cer soluții îl transformă pe copil din spectator sau ascultător al unei povești în participant la poveste, în creator/co-creator al poveștii. Aceste situații dezvoltă fluența verbală (ca efect al folosirii cuvintelor), susțin și încurajează capacitatea de a organiza logic un discurs (prin utilizarea conectorilor lingvistici „după aceea”, „pentru că”, „în timp ce”). Nivelul crescut de implicare a preșcolarilor în poveste îi determină să simtă că sunt co-autori ai poveștii.

Realitatea virtuală probează un impact pozitiv și asupra componenței emoționale a vieții preșcolarilor. Uygun & Girgin (2022) au evidențiat faptul că utilizarea realității virtuale în grădiniță crește nivelul de implicare emoțională și entuziasmul copiilor pentru activitățile lingvistice, mai cu seamă când realitatea virtuală valorifică principiul învățării prin joc. În preșcolaritate, jocul constituie forma dominantă de activitate, iar în activități ludice copiii dovedesc atât naturalețe în exprimare, cât și motivație intrinsecă. Spre exemplu, un joc pe aplicațiile de realitate virtuală în care copilul trebuie să ajute un personaj să găsească obiecte ascunse nu doar că antrenează vocabularul, dar creează și o experiență distractivă, ceea ce face procesul de învățare mai atractiv, mai eficient.

Integrarea realității virtuale în educația timpurie, în general, și în activitățile de dezvoltare a limbajului, în special, nu este lipsită de provocări, chiar de dificultăți. De altfel, studiile care inventariază beneficiile utilizării VR, fac trimitere și la o serie de provocări, indică anumite limite în folosirea acestui tip de experiență în educația copiilor de vârstă mică, în ultimă instanță, tot atâtea îngrijorări legate de utilizarea VR în educația copiilor mici.

Îngrijorări privind compromiterea atenției conștiente. Este dovedit științific faptul că preșcolarii învață prin interacțiune directă cu realitatea, cu elementele ce sunt propuse spre asimilare, învață prin explorări scurte și repetate. Tehnologia aduce o mare bogăție de mesaje în multiple ipostaze, ceea ce poate genera o supraîncărcare informațională pentru copii. În mediile imersive, copilul, expus simultan la stimuli vizuali, auditivi, motori, poate avea dificultăți de focalizare pentru o categorie de stimuli de interes la un anumit moment (Sakr, 2019). În acest sens, anumite studii (Otterborn, Sundberg & Schönborn, 2024) descriu modul în care unii copii întâmpină dificultăți de concentrare atunci când utilizează instrumente digitale cu multiple forme de stimulare, cum ar fi realitatea virtuală.

Îngrijorări privind timpul neocupat al copiilor. O atenționare adesea menționată în literatura de specialitate privește reducerea timpului în care copiii au posibilitatea de a experimenta plictiseala, element considerat fundamental pentru stimularea creativității și a imaginației (Terebush, 2020). Realitatea virtuală oferă reprezentări vizuale și sonore predefinite; „Preșcolarii mai au cum să-și creioneze construcții mentale proprii?” — se întreabă cercetătorii. Stimularea multisenzorială poate conduce la internalizarea unui tipar insuficient în structurile cognitive ale copilului, unul care ar putea diminua posibilitatea acestora de a-și imagina obiecte sau întâmplări (Firth *et al.*, 2020). Totuși, raportându-ne la dezvoltarea timpurie, este de subliniat faptul că preșcolarii se află într-o etapă senzorio-motorie, în care învățarea se realizează preponderent prin interacțiunea cu stimuli concreți. Din această perspectivă, utilizarea suporturilor vizuale nu este o practică nouă, ci o continuare a unor metode tradiționale.

Practica (nu doar studiile de specialitate) evidențiază că educatorii au recurs constant la instrumente precum siluetele, imaginile, jocurile de umbre/lumini sau proiecțiile, tocmai pentru a susține atenția copiilor și pentru a facilita comprehensiunea narațiunii (Șimșek & Işıkoğlu, 2021). Tehnologia bazată pe realitatea virtuală nu substituie complet procesul de imaginație, ci îl reorientează, oferind copilului cadre interactive care

472 stimulează participarea activă la construcția poveștii, fără a exclude producerea receptării pasive (Polydorou, 2024; Gowenlock *et al.*, 2024). Constatările de acest gen sunt susținute și de cercetări recente care demonstrează că VR facilitează transferul dintre universul simbolic al textelor și experiențele concrete ale copilului, consolidând astfel legătura dintre carte și realitate (Kaplan-Rakowski & Gruber, 2023; Brodin & Renblad, 2020).

Recomandări metodice privind integrarea realității virtuale în activitățile de povestire

Specialiștii din cadrul unor instituții naționale (cum ar fi Ministerul Educației și Cercetării — cf. *MEN*, 2020) sau a unor structuri internaționale (*National Association for the Education of Young Children* — NAEYC, cf. NAEYC, 2012) încurajează folosirea, nu evitarea tehnologiei în scop formativ, aduc argumente pentru integrarea VR în contexte educaționale echilibrate, sub supravegherea atentă a cadrelor didactice. Așa cum manipularea cărților este esențială pentru dezvoltarea competențelor de alfabetizare, familiarizarea timpurie cu instrumente tehnologice de calitate este inevitabilă când se urmărește componenta alfabetizării digitale (Lee, 2024).

Integrarea realității virtuale în activitățile de povestire adresate preșcolarilor necesită o pregătire specifică, în afară de faptul că rămâne valabilă cerința respectării principiilor pedagogice fundamentale. Pornind de la recomandările oferite de Calvert și Hume (2022), proiectarea unei activități de povestire asistată de realitatea virtuală trebuie realizată având în vedere următoarele componente: obiectivele urmărite, conținutul selectat, introducerea copiilor în mediul generat de realitatea virtuală, poziția copilului în experiența VR/„intrarea în poveste”, experiența imersiunii, monitorizarea experienței copiilor în VR, evaluarea reprezentărilor copiilor după experiența povestirii imersive.

Obiectivele urmărite. Primul pas în implementarea realității virtuale (ca experiență pentru copii) constă în stabilirea obiectivelor pedagogice în mod clar, precis, relevant. Obiectivele se cer decantate cu precizie deoarece ele vor ghida selecția conținutului poveștii imersive, structura activității bazate pe VR și metodele de evaluare a impactului educațional generat de utilizarea VR. Intenționalitatea trebuie descrisă sub câteva aspecte:

- stabilirea scopului poveștii imersive; sub acest aspect, experiența VR are ca miză majoră, generică, aprofundarea înțelegerii narative, îmbogățirea vocabularului sau consolidarea achizițiilor lingvistice;
- adaptarea obiectivelor la structura și durata activității susținute de realitatea virtuală, astfel încât ele să fie/să rămână măsurabile;

- determinarea comportamentelor pe care copiii trebuie să le dezvolte prin experiența generată de realitatea virtuală.

Conținutul selectat. Selecția conținutului narativ trebuie să aibă în vedere mai multe aspecte:

- calitatea și valoarea educațională a poveștii imersive;
- adaptarea mesajului poveștii la particularitățile de vârstă și la nivelul de înțelegere al copiilor;
- numărul și complexitatea/dificultatea termenilor necunoscuți vehiculați; aceștia trebuie să fie adecvați nivelului de înțelegere a copilului și contextualizați mediului de viață al celor mici;
- mărimea secvențelor narative: „paragrafele” trebuie să fie scurte, inclusiv pentru situația în care există dialoguri. Ultimele presupun schimburi de mesaje clare și dinamice, pentru a menține atenția și implicarea copiilor;
- potențialul poveștii de a stimula emoțiile, pe cele pozitive, mai ales, și implicarea activă a preșcolarilor.

O componentă importantă în alegerea poveștilor ce pot fi susținute de realitatea virtuală este utilizarea formatului 360° deoarece el face posibilă vizualizarea conținutului din toate unghiurile, deci oferă copiilor o experiență imersivă completă (Buchner, 2018). Acest format poate include imagini panoramice, animații, sunet și elemente interactive, permițând copiilor să exploreze scenele, să interacționeze cu obiectele și să aprofundeze anumite aspecte ale poveștii.

O înțelegere mai bună a modului în care se poate structura o experiență narativă VR ce răspunde exigențelor arătate mai sus este favorizată de apelul la un exemplu, respectiv, povestea *Henry*. Creată în 2015 sub îndrumarea actorului și producătorului Elijah Jordan Wood (în cadrul Oculus Story Studio) povestea constituie o realizare VR deosebit de valoroasă, recunoscută ca atare prin obținerea premiului Emmy în 2016. *Henry* combină animația cu interacțiuni imersive pentru a relata întâmplările trăite de un arici simpatic și curajos în încercarea de a-și face prieteni. Designul vizual și narativ stimulează imaginația copiilor și oferă o experiență educativă captivantă, demonstrând modul în care poveștile VR bine concepute pot îmbogăți vocabularul și competențele narative ale preșcolarilor.

Poziția copilului în experiența VR sau „intrarea în poveste”. Introducerea/intrarea în poveste (sau etapa de *onboarding*) se referă la tranziția de la domeniul fizic la cel virtual pe care trebuie să o parcurgă preșcolarii antrenați în experiențe VR. Încă din primele momente ale contactului

copiilor cu mediul generat de VR este esențială familiarizarea cu noul context virtual, crearea unui sentiment de siguranță, de confort în acest mediu inedit și, finalmente, pregătirea dispoziției, a disponibilității celor mici de a participa activ la provocările structurate prin povestea imersivă. În sprijinul copiilor se poate apela la identificarea unui punct de referință stabil în mediul VR (capabil să asigure orientarea și echilibrul copilului), la furnizarea de explicații preliminare despre mediul virtual, despre elementele pe care le integrează sau la încurajarea explorării pasive a spațiului *înainte* de a trece la interacțiuni active.

Experiența imersiunii. Fiind în lumea virtuală, explorând mediul imersiv, copiii trăiesc experiențe intense deosebite. În același timp însă, cadrul didactic — și el prezent în situația respectivă — trebuie să acționeze asemenea unui narator. Profesorul trebuie să expună povestea cu naturalețe, cu entuziasmul caracteristic faptului de a relata o poveste, trebuie să-și modeleze vocea în funcție de comportamentele și atitudinile personajelor. Pentru a crea în „jurul” poveștii o comunitate umană degajată, relaxată, disponibilă maxim să participe la experiența propusă, se recomandă poziționarea copiilor într-un semicerc, pe covor, în poziția preferată/aleasă de preșcolari.

Monitorizarea experienței copiilor în VR. Prin instrumente de analiză a timpului de interacțiune și prin vizualizarea în timp real a perspectivei copiilor pe un dispozitiv extern (*Remote View*/vizualizare la distanță), are loc un proces distinct de monitorizare a experienței copiilor în VR. Expunerea trebuie să fie expresivă, dar firească, iar sincronizarea cu imaginile vizibile copiilor, urmărite pe dispozitivul extern, tabletă sau calculator, trebuie să fie atent controlată.

Evaluarea reprezentărilor copiilor după experiența povestirii imersive. Componenta evaluativă trebuie să fie în atenția cadrului didactic ce apelează la povestea imersivă deoarece ea permite educatorului să măsoare gradul de implicare a celor mici și să adapteze ulterior activitățile VR pentru a susține dezvoltarea competențelor lingvistice și socio-emoționale. Realizarea evaluării finale vizează o succesiune de acțiuni complementare efectuate, bineînțeles, de către profesor. Mai precis:

- cadrul didactic inițiază un dialog cu copiii despre tema și mesajul poveștii;
- profesorul solicită pe copii să repovestească fragmente semnificative din povestea VR pentru consolidarea înțelegerii mesajului/sensului narat VR;
- cadrul didactic accentuează în dialogul cu cei mici aspectul legat de emoțiile trăite de personajele poveștii imersive (a le identifica, a le descrie, a le motiva apariția etc.). Este indicat ca profesorul să facă

posibile comparații între emoțiile personajelor din povestea imersivă și cele ale copiilor (când aceștia s-au aflat în situații similare).

Integrată într-un cadru educațional mai larg, care include și metodele didactice de tip tradițional, realitatea virtuală constituie o modalitate complementară de lucru cu preșcolarii; ea este valoroasă prin faptul că intensifică experiența narativă a copiilor de vârstă mică și facilitează practicarea abilităților lingvistice în situații de comunicare controlate. Intervenția educatorului — prin calitatea expunerii (ritm, tonalitate, intensitate a vocii), prin formularea de întrebări (pentru a face posibil dialogul) — asigură menținerea coerenței și relevanței pedagogice, prevenind riscul ca atenția copilului să fie distrasă către detalii periferice și redundante ale mediului virtual (Ryan, 2015). Chiar dacă abilitățile digitale de bază ale preșcolarilor există sau sunt (deja) la un bun nivel de dezvoltare, copiii au nevoie de sprijin, îndrumare, siguranță pentru a se angaja conștient în activități bazate pe realitatea virtuală.

Observații concluzive

Realitatea virtuală este definită ca o tehnologie de simulare non-invasivă care permite utilizatorilor să interacționeze cu un mediu generat de computer, în dimensiunile lățime–înălțime–adâncime (Elmezeny, Edenhofer & Wimmer, 2018). Acest tip de tehnologie poate elimina granița dintre artificial și realitate. Bailenson și Steyer (2018, p. 2) afirmă că „VR este, argumentat, cel mai puternic mediu din istorie și cercetarea efectelor sale asupra copiilor abia începe să apară”.

Integrarea elementelor din realitatea virtuală în educația timpurie necesită o analiză atentă a modului în care acestea pot interacționa cu abordările pedagogice tradiționale. Prin imersiunea 3D, perspectivele multiple și multisenzorialitate, mediile virtuale aduc beneficii numeroase pentru dezvoltarea limbajului, dar și pentru alte componente ale dezvoltării preșcolarilor. Experiențele generate prin această tehnologie pot sprijini atât limbajul receptiv (prin expunerea la povești interactive, medii bogate în stimuli vizuali și auditivi), cât și limbajul expresiv (prin stimularea narativității, a descrierii și a exprimării orale în contexte simulate). Explorarea potențialului tehnologiilor emergente solicită însă o perspectivă critică onestă, permanentă, acceptarea ideii că nu toate intervențiile digitale pot duce la rezultate mai bune decât cele provocate de modalitățile non-digitale de lucru cu elevii de vârstă mică. Eficacitatea instrumentelor și strategiilor digitale depinde de factori diverși: charactersiticile preșcolarilor,

476 contextul specific de învățare, infrastructura folosită, dar și competențele digitale ale cadrelor didactice.

În cele din urmă, educația timpurie se află astăzi în situația de a utiliza un cumul de resurse pedagogice; suporturile tradiționale pot fi completate *în mod firesc* de cele ale mediului digital, de mediile virtuale imersive. Fiecare categorie nu anulează pe cea precedentă, ci o extinde, oferind un cadru strategic mai complex și mai flexibil pentru dezvoltarea copilului. Realitatea virtuală nu trebuie privită ca o tehnologie izolată, ci ca o componentă a unui cadru educațional hibrid, unde metodele tradiționale, resursele digitale și mediile virtuale coexistă și se completează reciproc, sprijinind dezvoltarea globală a copilului, cu un accent deosebit pe limbaj și comunicare.

Bibliografie

- Alexandru, M. (2022), Promisiunea tehnologiilor AR, VR, MR. Perspectivele învățării imersive și posibilele implicații ale metaversului. În C. Ceobanu, C. Cucoș, O. Istrate, & I.-O. Pânișoară (coord.), *Educația digitală*, ediția a II-a revăzută și adăugită, 317–323, Iași, Polirom.
- Baciu, C., Bocoș, M.-D., & Verdeș, L.-I. (2022), *Poveste, povestire, narațiune. Perspectivă educațională și didactică*, Presa Universitară Clujeană.
- Bailenson, J., & Steyer, J. (2018), *Virtual Reality 101: What You Need to Know About Kids and VR*. Common Sense Media.
- Beck, D. (2019), *Augmented and virtual reality in education: Immersive learning research*. *Journal of Educational Computing Research*, 57(7), 1619–1625.
- Boca-Miron, E., & Chichișan, E. (2002), *Documentar metodic pentru activitățile de educare a limbajului la preșcolari*, Integral.
- Brodin, J., & Renblad, K. (2020), *Improvement of preschool children's speech and language skills*. *Early child development and care*, 190(14), 2205–2213.
- Bucher, J. (2018), *Storytelling for Virtual Reality: Methods and Principles for Crafting Immersive Narratives*, Routledge.
- Calvert, J., & Hume, M. (2022), Immersing learners in stories: A systematic literature review of educational narratives in virtual reality. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(5), 45–61. <https://doi.org/10.14742/ajet.7032>
- Catalano, H., Albulescu, I. (2024), *Educația timpurie digitală. Cadre teoretice și aplicative*, București, DPH.
- Cooper, G., Park, H., Nasr, Z., Thong, L.P., & Johnson, R. (2019), *Using virtual reality in the classroom: Preservice teachers' perceptions of its use as a teaching and learning tool*. *Educational Media International*, 56(1), 1–13. DOI:[10.1080/09523987.2019.1583461](https://doi.org/10.1080/09523987.2019.1583461)
- Elmezeny, A., Edenhofer, N., & Wimmer, J. (2018), *Immersive storytelling in 360-degree videos: An analysis of interplay between narrative and technical immersion*. *Journal of Virtual Worlds Research*, 11(1), 1–13. <https://doi.org/10.4101/jvwr.v11i1.7298>
- Firth, J.A., Torous, J., & Firth, J. (2020), *Exploring the impact of internet use on memory and attention processes*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9481. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249481>

- Goswami, U. (2002), *Phonology, reading development, and dyslexia: A cross-linguistic perspective*. *Annals of Dyslexia*, 52(1), 1–27. <https://doi.org/10.1007/s11881-002-0010-0>
- Gowenlock, A.E., Norbury, C. & Rodd, J.M. (2024), *Exposure to Language in Video and its Impact on Linguistic Development in Children Aged 3–11: A Scoping Review*. *Journal of Cognition*, 7(1): 57, 1–36. DOI: <https://doi.org/10.5334/joc.385>
- Hobjilă, A. (2023), *Didactica domeniului limbă și comunicare. Învățământ preșcolar, Iași, Polirom*.
- Istrate, O., Velea, S., Ceobanu, C. (2025), *Pedagogia digitală*, Iași, Polirom.
- Jeunet, C., Albert, L., Argelaguet, F., & Lecuyer, A. (2018), „Do you feel in control?”: Towards novel approaches to characterise, manipulate and measure the sense of agency in virtual environments. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 24(4), 1486–1495.
- Kaplan-Rakowski, R., & Gruber, A. (2023), *An Experimental Study on Reading in High-Immersion Virtual Reality*, SSRN. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4262124>
- Krokos, E., Plaisant, C., & Varshney, A. (2019), *Virtual memory palaces: immersion aids recall*. *Virtual reality*, 23(1), 1–15.
- Lee, B.Y. (2024), *Technology/Media Use in Early Childhood Education: Publication Trends in the U.S. from 2013 to 2022*. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01684-y>
- Lee, E.A., & Wong, K.W. (2014), *Learning with desktop virtual reality: Low spatial ability learners are more positively affected*. *Computers & Education*, 79, 49–58.
- Legault, J., Zhao, J., Chi, Y.-A., Chen, W., Klippel, A., & Li, P. (2019), *Immersive virtual reality as an effective tool for second language vocabulary learning*. *Languages*, 4(1):13.
- Măirean, C. (2024), *Modificarea profilului învățării individuale în era tehnologiilor digitale*. În C. Ceobanu, C. Cucos, O. Istrate, & I.-O. Pânișoară (coord.), *Educația digitală*, ediția a II-a revăzută și adăugită, 197–206, Iași, Polirom.
- Manea, M.-C., & Bocoș, M.-D. (2023), *Language Education Activities for Young Preschoolers Involving Embodied Cognition Versus Traditional Language Education Activities for Young Preschoolers*. *Educatia* 21, 25, 348–354. <https://educatia21.reviste.ubbcluj.ro/>
- Mantilla, A., & Edwards, S. (2019), *Digital technology use by and with young children: A systematic review for the Statement on Young Children and Digital Technologies*. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(2), 182–195. <https://doi.org/10.1177/1836939119832744>
- Mayer, R.E. (2003), *Multimedia learning*, Cambridge University Press.
- McCrindle, M., & Fell, A. (2020), *Understanding Generation Alpha*. McCrindle Research. Retrieved June 3, 2021 from <https://generationalalpha.com/wp-content/uploads/2020/02/Understanding-Generation-Alpha-McCrindle.pdf>
- McPake, J., Plowman, L., & Stephen, C. (2013), *Pre-school children creating and communicating with digital technologies in the home*. *British Journal of Educational Technology*, 44(5), 754–766. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01323.x>
- Mestic, A., & Poptean, I. (2024), *Desenul animat ca strategie didactică de formare și dezvoltare a limbajului și a comportamentelor prosociale*. În H. Catalano & I. Albușescu (coord.), *Educația timpurie digitală. Cadre teoretice și aplicative*, Editura Didactica Publishing House.

- 478 Ministerul Educației și Cercetării (2020), *Strategia privind digitalizarea educației din România 2021–2027* — SMART.Edu. <https://www.edu.ro/sites/default/files/SMART.Edu%20-%20document%20consultare.pdf>
- NAEYC & Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media (2012), *Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8*. http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PS_technology_WEB2.pdf
- Oranç, C., & Kuntay, A.C. (2019), *Learning from the real and the virtual worlds: Educational use of augmented reality in early childhood*. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 21, 104–111.
- Otterborn, A., Sundberg, B., & Schönborn, K. (2024), *The impact of digital and analog approaches on a multidimensional preschool science education*. *Research in science education*, 54(2), 185–203.
- Ouellet, E., Boller, B., Corriveau-Lecavalier, N., Cloutier, S., & Belleville, S. (2018), *The Virtual Shop: A new immersive virtual reality environment and scenario for the assessment of everyday memory*. *Journal of neuroscience methods*, 303, 126–135.
- Palmeira, E.G.Q., Saint Martin, V.B., Gonçalves, V.B., Moraes, Í.A., Júnior, E.A.L., & Cardoso, A. (2020), *The use of immersive virtual reality for vocabulary acquisition: A systematic literature review*. *Anais do XXXI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 532–541.
- Park, H., Cooper, G., & Thong, L.P. (2022), *Designing an immersive virtual reality classroom exploring behaviour support strategies: Visuality design in and for education*. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 7(1), 1–17.
- Polydorou, D. (2024), *Immersive storytelling experiences: a design methodology*. *Digital Creativity*, 1–20.
- Rebbani, Z., Azougagh, D., Bahatti, L., & Bouattane, O. (2021), *Definitions and applications of augmented/virtual reality: A survey*. *International Journal of Emerging Trends in Engineering Research*, 9(3), 279–285. <https://doi.org/10.30534/ijeter/2021/21932021>
- Ryan, M.L. (2015), *Narrative as virtual reality 2: Revisiting immersion and interactivity in literature and electronic media*, Baltimore, John Hopkins University Press.
- Sakr, M. (2019), *Young children drawing together on the iPad versus paper: How collaborative creativity is shaped by different semiotic resources*. *International Journal of Education & the Arts*, 20(20). <https://doi.org/10.26209/ijea20n20>
- Sala, N. (2021), *Virtual reality, augmented reality, and mixed reality in education: A brief overview*. *Current and prospective applications of virtual reality in higher education*, 48–73.
- Slater, M. (2018), *Immersion and the illusion of presence in virtual reality*. *British Journal of Psychology*, 109(3), 431–433. <https://doi.org/10.1111/bjop.12305>
- Slater, M., Sanchez-Vives, M.V. (2016), *Enhancing our lives with immersive virtual reality*. *Front. Robot. AI*. Doi: [10.3389/frobt.2016.00074](https://doi.org/10.3389/frobt.2016.00074)
- Smeets, D.J., & Bus, A.G. (2015), *The interactive animated e-book as a word learning device for kindergartners*. *Applied Psycholinguistics*, 36(4), 899–920. <https://doi.org/10.1017/S014271641400014X>
- Sutherland, I.E. (1965), *The Ultimate Display*. *Multimedia: From Wagner to Virtual Reality*, New York, NY, Norton.
- Șchiopu, U. (2009), *Psihologia copilului*, București, Diana Press SRL.

- Şimşek, Z.C., & Işıkoğlu Erdoğan, N. (2021), *Comparing the effects of different book reading techniques on young children's language development*. *Reading and Writing*, 34(4), 817–839.
- Teichert, L., & Salman, M. (2021), *Digital technology in the early years: A reflection of the literature*, *McGill Journal of Education*, 56(2-3), 292–313. <https://doi.org/10.7202/1096456ar>
- Terebush, C. (2020), *Educatia integrata a prescolarilor. Cum să le stimulăm mințile aflate în dezvoltare*, Trei.
- Uygun, E. & Girgin, D. (2022), *Integration of virtual reality (VR) technology into vocabulary teaching in primary school English lessons*. *Journal of Theory & Practice in Education*, 18(2), 85–94. <https://doi.org/10.17244/eku.1175087>
- Yamada-Rice, D. (2021), *Children's interactive storytelling in Virtual Reality*. *Multimodality & Society*, 1(1), 48–67.
- Yelland, N.J. (2018), *A pedagogy of multiliteracies: Young children and multimodal learning with tablets*. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 847–858. <https://doi.org/10.1111/bjet.12635>
- Yip, J., Wong, S.H., Yick, K.L., Chan, K., & Wong, K.H. (2019), *Improving quality of teaching and learning in classes by using augmented reality video*. *Computers & Education*, 128, 88–101. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.014>
- Zanfir, C.M., Stan, L. (2024), *Impactul povestirilor immersive asupra reamintirii la preșcolari. O abordare prin realitate virtuală*, în volumul *Inovare, integrare și comunicare în spațiul educațional*, Editori Opriș, D., Scheau, I., Negru, M., Eikon, 40–47.

Surse WEB

- *** Declarația NAEYC și a Centrului pentru învățare timpurie și mass-media pentru copii Fred Rogers (2012), *Tehnologie și media interactivă ca instrumente în programele pentru copii mici de la naștere până la vârsta de 8 ani*. URL: https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/ps_technology.pdf

Influența jocului digital vs. jocul tradițional asupra funcțiilor executive și a creativității la preșcolari

Psihol. drd. Simona Cotorobai, asist. univ. drd. Tania Maria Colniceanu,
prof. univ. dr. Lucian Ciolan (Universitatea din București)

Context general: expunerea copiilor la ecrane

Potrivit ghidului OMS (2019), recomandările privind timpul petrecut de copii în fața ecranelor sunt deosebite clar, pe etape de vârstă, fiind vizibilă indicația generală de a limita cât mai mult timpul sedentar petrecut în fața ecranelor. Astfel, OMS specifică în mod explicit că până la vârsta de un an copiii nu ar trebui să aibă acces la tehnologie, cu excepția video-call-urilor interactive cu un adult (fără a se specifica un timp alocat, însă chiar și această activitate ar fi bine să tindă spre zero). Timp de ecran sedentar nu este recomandat pentru 1 an (sigur) și pentru 2 ani; pentru 2 ani, maxim o oră pe zi, dar mai puțin este mai bine. Timpul sedentar petrecut citindu-i-se o poveste aduce mult mai multe beneficii dezvoltării. Aceeași recomandare, de maxim 1 oră pe zi, se păstrează și pentru etapa de vârstă 3–4 ani.

Studii recente susțin aceste recomandări oficiale și adaugă dimensiuni suplimentare. De exemplu, Mustuloğlu *et al.* (2024) arată că, pentru copiii de 2–4 ani, expunerea la ecrane ar trebui să rămână sub o oră pe zi, subliniind riscurile asociate. Panjeti-Madan și Ranganathan (2023) confirmă importanța limitării timpului de ecran și evidențiază rolul calității conținutului și al implicării adulților în activitățile digitale (jocuri interactive, vizionare de materiale educaționale).

În context național, campanii de reducere a timpului petrecut pe ecrane au fost realizate în principal de organizații nonguvernamentale, precum *Organizația Salvați Copiii*, dar și de instituții publice, cum ar fi Institutul de Sănătate Publică. O astfel de preocupare este vizibilă în mod informal pe diferite bloguri sau site-uri dedicate părinților și educatorilor. Raportul *Organizației Salvați Copiii* semnalează un aspect îngrijorător — în timpul

vacanțelor, copiii petrec chiar și zece ore pe zi în fața ecranelor, mult peste recomandările OMS.

Deși există date punctuale, studiile dedicate impactului timpului petrecut în mediul digital asupra dezvoltării copiilor din România sunt foarte puține, fiind de cele mai multe ori analize cu caracter sociologic. În literatura de specialitate găsim totuși studiul calitativ realizat de Velicu și Mitraca (2016), care evidențiază faptul că majoritatea copiilor cu vârsta între 0 și 8 ani utilizează tehnologiile digitale în special pentru jocuri video sau pentru a urmări desene animate și alte materiale cu conținut de divertisment. Același studiu sondează percepția părinților, care, în general, privesc tehnologiile digitale ca pe un aspect pozitiv, chiar dacă nu sunt de acord cu utilizarea telefoanelor inteligente la aceste vârste ori cu achiziționarea de aplicații plătite. Totuși, părinții recunosc oportunitățile oferite de tehnologiile digitale, atât pentru copii, cât și pentru familie (prin activități comune) și chiar pentru ei înșiși, folosind uneori tehnologia pe post de *baby-sitter* (Velicu & Mitraca, 2016).

În concluzie, recomandările internaționale și datele naționale converg către aceeași idee fundamentală: expunerea copiilor mici la ecrane trebuie să fie atent limitată, nu doar ca durată, ci mai ales ca tip de conținut și prin implicarea activă a adultului.

Dacă timpul excesiv în fața ecranelor poate avea un impact negativ asupra dezvoltării cognitive, socio-emoționale și fizice, jocul poate deveni cea mai utilă și la îndemână intervenție prin care copilul își poate exercita funcțiile executive, își poate dezvolta creativitatea și poate învăța să construiască relații cu ceilalți. Tocmai de aceea, înțelegerea jocului ca fenomen complex, în care dimensiunile biologice, psihologice și sociale se împletesc, devine esențială pentru educația timpurie. În cele ce urmează vom aborda jocul din această perspectivă, bio–psiho–socială, punând în lumină rolul său fundamental în dezvoltarea armonioasă a copilului.

Jocul și joaca: factori esențiali în dezvoltare.

O abordare bio–psiho–socială

Jocul, mai mult decât o simplă activitate de divertisment, reprezintă un proces fundamental al copilăriei timpurii, prin care se articulează dimensiunile biologice ale dezvoltării, mecanismele psihologice ale învățării și adaptării, precum și contextul social în care copilul trăiește și se formează.

Activitatea de joacă nu este specifică doar omului; aceasta se regăsește și la mamifere, păsări sau unele reptile. Nevoia de joacă este reglată homeostatic (la fel ca foamea, setea etc.). Studiile pe rozătoare au arătat că, dacă un

482 șobolan este restricționat de la joacă (fiind separat de ceilalți șobolani), acesta se va juca mai mult atunci când va avea ocazia (Siviy & Panksepp, 2011).

Comportamentul de joc reprezintă un proces neurocomportamental fundamental și intrinsec în creierul mamiferelor. Utilizând jocul de tip *rough-and-tumble* (hârjoneală fizică) la șobolanul tânăr ca sistem-model pentru studierea ludicității la mamifere, au fost identificate unele dintre substraturile neurobiologice relevante pentru acest comportament (Siviy & Panksepp, 2011). Potrivit studiilor realizate de autorii citați, joaca este susținută și generată prin conectarea mai multor arii cerebrale (un rol foarte important avându-l sistemul limbic — talamus, hipotalamus, girusul cingulat, amigdala și sistemul dopaminergic —, calea mesolimbică). Un rol foarte important în joacă îl are PAG (eng. *periaqueductal gray*) — o zonă de materie cenușie din mezencefal. Această arie este cunoscută ca fiind centrul inhibării durerii, fiind bogată în neuroni care produc opioide endogene. Astfel, joaca și anticiparea acesteia duc la eliberarea de doze mici de opioide endogene în sistem, iar aceste opioide permit activarea anumitor zone din creier. Una dintre aceste zone este cortexul prefrontal.

De ce este importantă această activare a cortexului prefrontal în activitatea de joacă? Dacă datele obținute pe animale reprezintă un ghid valid (Panksepp și colab., 2003), jocul va facilita maturizarea abilităților inhibitorii ale lobului frontal, care ajung treptat să regleze impulsurile emoționale de tip primar/impulsiv ale copiilor (Panksepp, 2007). Cu cât copiii se implică mai mult în jocuri pro-sociale, cu atât mai repede și complet își vor dezvolta funcțiile de reglare ale lobului frontal (idem), care le permit să inhibe impulsurile disruptive, oferindu-le posibilitatea de a „se opri, privi, asculta și simți”. Astfel de abilități de reglare frontală favorizează capacități sporite de autorefecție, imaginație, empatie și creativitate/joc, susținând tipul de flexibilitate comportamentală și previziune care constituie comportamente bine focalizate și orientate către scop, ce pot dura o viață întreagă (idem).

Prin joacă se dezvoltă mecanismele de inhibare a impulsurilor disruptive, nonadaptive, pentru a se ajunge la autoreglare. Prin joacă, copilul își dezvoltă abilitatea de a experimenta diferite roluri și de a explora consecințe neprevăzute (Güneş, 2021) — toate acestea în condiții de siguranță și cu mize mici. Dacă am dori să surprindem în câteva cuvinte rolul jocului, am putea afirma fără dubiu că: prin joacă, creierul devine mai deștept!

Etapale jocului în funcție de dezvoltarea copilului

Etapale jocului pot fi deduse indirect din conceptele teoretice care descriu evoluția dezvoltării cognitive, afective și sociale, dimensiuni ce

fundamentează progresia jocului de la forme simple, exploratorii, către activități complexe și simbolice (Papalia *et al.*, 2010).

În perioada sugarului (0–1 an), interacțiunea cu lumea este în mare parte reglată de sistemul nervos autonom simpatic. Manifestările de disconfort și nevoile, exprimate prin plâns, reprezintă principalul mijloc prin care copilul solicită răspunsul și îngrijirea părintelui. În această etapă, copilul explorează și cunoaște mediul prin intermediul simțurilor, fiind situat în stadiul senzorio-motor al dezvoltării. Tot acum se conturează bazele stilului de atașament și se construiește încrederea fundamentală în lumea exterioară (Papalia, 2010, p. 189). Jocul are, în primul rând, funcția de stimulare a ariilor senzoriale primare — auditive, vizuale, tactile, olfactive și motorii. Prima formă de joc care se evidențiază este jocul funcțional (sau locomotor), centrat pe activitatea corporală imediată.

La vârsta antepreșcolară (1–3 ani), copilul își orientează gândirea tot mai mult către înțelegerea raportului dintre sine și mediul înconjurător (Papalia, 2010, p. 197), respectiv dintre ceea ce posedă și ceea ce se află în jurul său. Se produce tranziția către stadiul preoperațional, marcat încă de egocentrism și de atenția focalizată predominant pe stimulii imediat prezenți. În această perioadă, autonomia personală devine o achiziție esențială, copilul manifestând dorința de a realiza singur activități cotidiene. Corespunzător acestei evoluții, se conturează o nouă formă de joc — jocul de construcție —, care reflectă atât dezvoltarea motrică și cognitivă, cât și dorința de explorare activă a mediului.

Etapă preșcolară (3–6 ani) are o importanță majoră pentru dezvoltarea jocului (Papalia, 2010, p. 267) deoarece marchează apariția socializării. Copilul învață să recunoască faptul că lumea nu îi aparține exclusiv și că interacțiunea cu ceilalți presupune împărtășirea și negocierea resurselor. Jocul devine astfel contextul privilegiat prin care copilul exersează reguli de conviețuire, descoperă diferența dintre sine și ceilalți și își asumă roluri variate. Tranziția de la jocul individual la cel colectiv implică adesea un anumit disconfort, dar acest proces are valoare formativă, oferind creierului oportunități de experimentare în contexte cu miză redusă. În această etapă se dezvoltă jocul de rol/imaginar, care sprijină atât creativitatea, cât și învățarea prin asumarea diferitelor poziții și perspective în cadrul grupului de joacă.

Tipurile de joc în care copiii se angajează au un caracter evolutiv și sunt diferențiate în funcție de etapa de dezvoltare, fiind în strânsă legătură cu specificul achizițiilor bio–psihosociale ale fiecărei vârste.

Natura evolutivă a jocului, care poate fi definită ca identitatea specializată complexă a unui individ, este modelată de interacțiunea continuă a

unor factori precum mediul sociocultural, economia și tehnologia. Odată creată, această identitate de joc permite transferarea ei către generațiile următoare. Cu alte cuvinte, modul în care ne-am jucat când eram mici va determina abordarea jocului în viața adultă — fie cu propriii copii, fie cu prietenii sau în alte situații sociale. Astfel, identitatea de joc are o forță capabilă să producă o diferență pozitivă în viața oamenilor, întrucât susține o dezvoltare sănătoasă a majorității abilităților și atitudinilor care determină calitatea vieții, cum ar fi găsirea de soluții la problemele întâlnite de-a lungul vieții, stabilirea de relații sociale, formarea identității și capacitatea de a face față dificultăților (Güneş, 2021).

Jocul digital versus jocul tradițional

Influența jocului digital, comparativ cu jocul tradițional, asupra funcțiilor executive și creativității în copilăria timpurie reprezintă un domeniu de cercetare aflat într-o evoluție rapidă, reflectând integrarea tot mai accentuată a tehnologiei în viața copiilor mici.

În acest context, impactul folosirii jocurilor digitale sau al timpului petrecut pe dispozitive cu ecran asupra dezvoltării proceselor și mecanismelor psihice ale copiilor preșcolari a atras atenția cercetătorilor. În general, studiile recente sugerează că atât jocul digital, cât și cel tradițional pot influența pozitiv funcțiile executive (FE) precum memoria de lucru, inhibiția și flexibilitatea cognitivă, însă efectele pot varia în funcție de tipul și contextul jocului (Veraksa *et al.*, 2023; Veraksa *et al.*, 2022; Gashaj *et al.*, 2021). Jocul tradițional, în special jocul de rol și jocurile cu reguli, demonstrează constant beneficii robuste și de durată asupra FE, în timp ce jocul digital prezintă efecte mai selective sau pe termen scurt, adesea limitate la anumite componente ale FE, cum ar fi inhibiția sau memoria de scurtă durată (Veraksa *et al.*, 2023; Veraksa *et al.*, 2022; Gashaj *et al.*, 2021).

Atunci când analizăm efectele asupra creativității, jocul digital — în special atunci când implică activități deschise, interactive sau de programare — poate stimula gândirea creativă și rezolvarea de probleme, deși designul și conținutul instrumentelor digitale sunt factori determinanți esențiali (Behnamnia *et al.*, 2020; Chen & Ding, 2024; Leung *et al.*, 2019). La nivel general persistă însă îngrijorări legate de timpul excesiv sau pasiv petrecut în fața ecranelor, care poate afecta negativ anumite abilități cognitive și de autoreglare (Bal *et al.*, 2024; Fitzpatrick *et al.*, 2025). În ansamblu, studiile din domeniu subliniază importanța echilibrării jocului digital cu cel tradițional, luând în considerare calitatea jocului, implicarea adultului și rezultatele cognitive sau creative urmărite (Tang *et al.*, 2024).

Funcțiile executive sunt procese cognitive superioare, conceptualizate frecvent ca memoria de lucru, controlul inhibitor și flexibilitatea cognitivă (Miyake *et al.*, 2000; Diamond, 2013). Acestea se dezvoltă semnificativ în perioada preșcolară și în școala primară, influențând pregătirea pentru școală și succesul academic. Dintre aceste componente, controlul inhibitor ocupă un rol central, întrucât permite copilului să-și regleze impulsurile, să amâne recompensele imediate și să manifeste comportamente adaptative în contexte educaționale și sociale, motiv pentru care merită o analiză detaliată a modului în care jocul îl influențează.

Jocurile digitale și influența asupra controlului inhibitor

În general, observăm că studiile subliniază rolul negativ al jocurilor digitale asupra dezvoltării controlului inhibitor (Gashaj *et al.*, 2021; Fitzpatrick *et al.*, 2025; Bal *et al.*, 2024) — fapt pe care îl vedem și în practică, dacă lucrăm cu preșcolari. Cu toate acestea, rezultatele trebuie nuanțate, întrucât aceste efecte pot varia în funcție de alți factori importanți, necesari pentru a înțelege *cum, cât și ce tipuri* de jocuri digitale sunt benefice la vârsta preșcolară.

Un studiu realizat de Bal *et al.* (2024) arată că expunerea excesivă la ecrane este asociată cu diminuarea componentelor funcțiilor executive. Însă jocurile digitale pot susține dezvoltarea unor aspecte cognitive dacă sunt educaționale și interactive; dacă expunerea este pasivă (TV, conținut neghidat), atunci controlul inhibitor și autoreglarea vor înregistra un declin. Avem astfel un prim element-cheie, util pentru educatori și părinți: folosirea tehnologiei în mod activ, prin jocuri digitale antrenante, cu conținut educațional.

Importanța diferitelor conținuturi și tipuri de jocuri digitale a fost surprinsă și în cercetările despre programarea roboților la preșcolari. Aceste activități, deși *screen-free*, sunt similare jocurilor digitale prin structură. Ele susțin dezvoltarea funcțiilor executive, inclusiv memoria de lucru și abilitățile de inhibiție, prin cerința de a urma reguli, de a secvenția corect acțiuni și de a regla comportamentul conform instrucțiunilor (Di Lieto *et al.*, 2017, *apud* Yang *et al.*, 2022). Veraksa *et al.* (2022) au comparat mai multe tipuri de joc (rol, jocuri cu reguli, jocuri digitale). Rezultatele arată că jocurile digitale îmbunătățesc memoria de lucru și atenția, dar efectele asupra controlului inhibitor sunt ambigue: unele sarcini arată progrese (inhibarea reacțiilor motorii sau a interferențelor), pe când altele nu (oprirea unei acțiuni în curs).

Un exemplu relevant este oferit de Gashaj *et al.* (2021). Studiul lor a arătat că jocurile electronice pe ecran tactil, practicate mai mult de 30 min./zi, s-au asociat cu inhibiție mai slabă un an mai târziu, comparativ cu utilizarea pasivă a ecranelor. În schimb, așa numitele *exergames* (jocuri pe consolă, *wee*) și puzzle-urile electronice au fost predictorii pozitivi pentru dezvoltarea FE. În aceeași direcție, Yang *et al.* (2020) au demonstrat că timpul zilnic petrecut cu jocuri electronice a fost pozitiv corelat cu funcțiile executive (inclusiv inhibiția), după controlul pentru vârstă, gen și statut socio-economic; însă conținutul de tip acțiune a fost negativ asociat cu inhibiția (chiar dacă nu cu memoria de lucru sau planificarea). Așadar, nu timpul în sine, ci tipul de joc poate afecta controlul inhibitor.

Aducem astfel în atenție timpul alocat jocurilor digitale, întrucât recomandările oficiale (OMS, 2019) vizează în special această dimensiune. Multe cercetări subliniază efectele negative ale timpului excesiv în fața ecranelor asupra dezvoltării cognitive (dar nu numai) a copiilor mici. De pildă, studiul longitudinal pe preșcolari (Fitzpatrick *et al.*, 2025) a arătat că cei cu niveluri ridicate și constante de utilizare a ecranelor (≈ 6 ore/zi) au obținut scoruri semnificativ mai mici la control inhibitor comparativ cu cei cu expunere redusă (mai puțin de 1 oră/zi), precum și un nivel mai scăzut al control voluntar al efortului. Reținem așadar cel de-al doilea element-cheie: timpul petrecut în fața ecranului.

Cu toate acestea, există și factori protectori pe care fiecare părinte sau educator trebuie să îi aibă în vedere atunci când deschid copilului ușa către lumea digitală: tipurile și conținuturile jocurilor digitale influențează dezvoltarea controlului inhibitor (jocurile de gândire, jocurile de construcție, jocurile pe consolă), dar la fel de importantă este nevoia copiilor de a fi ghidați de un adult sau de a interacționa cu alți copii, chiar și în cadrul jocurilor digitale. În sprijinul acestui factor protector, Jirout *et al.* (2022) au analizat sincronizarea mamă-copil în jocuri spațiale fizice și digitale. Ei notează că jocurile digitale pot oferi ocazii de exersare a controlului inhibitor atunci când copilul trebuie să urmeze reguli, să își inhibe răspunsurile impulsive și să colaboreze cu adultul. Spre deosebire de vizionarea pasivă a media, interacțiunea activă, prin aplicații educaționale, nu a redus controlul inhibitor și chiar s-a asociat cu o mai bună autoreglare în unele studii (Li *et al.*, 2021, *apud* Jirout *et al.*, 2022). Rezultate similare raportează și Veraksa *et al.* (2021), care evidențiază că efectele asupra FE depind de tipul de activitate digitală și de prezența adulților. Folosirea activă și ghidată poate sprijini dezvoltarea autoreglării, în timp ce utilizarea pasivă excesivă o poate afecta negativ.

Concluzia intermediară este aceea că nu toate jocurile digitale sunt dăunătoare. Contează nu doar timpul, ci și modul de utilizare. Jocurile educaționale, cele care implică rezolvare de probleme, construcții sau colaborarea cu un adult pot sprijini atenția și autocontrolul. În schimb, jocurile de acțiune rapidă sau expunerea pasivă la conținut neghidat pot slăbi controlul impulsurilor.

În ceea ce privește potențialele idei de pus în practică la nivelul controlului inhibitor, putem recomanda:

- Joc tradițional
 - „Simon spune” — copiii execută doar comenzile care încep cu „Simon spune...”, inhibând răspunsurile automate.
 - „Statuile” / „Îngheață!” — mișcare/dans, apoi oprire imediată la semnal.
 - „De-a v-ați ascunselea”.
- Joc digital
 - Go/No-Go, varianta digitală — răspuns doar la anumiți stimuli.
 - Simon Says digital — alternanță între instrucțiuni corecte și „înșelătoare”.
 - Exergames cu reguli (ex. *Just Dance Kids*, *Kinect Adventures*) — inhibarea reacțiilor nepotrivite, adaptare la feedback.

Astfel, în timp ce controlul inhibitor este esențial pentru reglarea comportamentelor imediate și prevenirea răspunsurilor impulsive, memoria de lucru completează acest proces prin capacitatea de a menține și manipula informații relevante, oferind copilului resurse pentru rezolvarea sarcinilor complexe și adaptarea la cerințe educaționale.

Jocurile digitale și memoria de scurtă durată

Analizele indică, de cele mai multe ori, efecte pozitive asupra memoriei vizuo-spațiale de scurtă durată (Plotnikova *et al.*, 2023; Yang, Wang, Qiu, & Zhu, 2020). Ca și în cazul controlului inhibitor, impactul diferă în funcție de timp, tip/conținut și implicarea adulților.

Exemple: copiii care au jucat jocuri de reacție rapidă au obținut scoruri mai bune la memoria vizuală de lucru decât cei fără acces la astfel de jocuri; jocurile logice s-au asociat cu procesare mai rapidă, iar simulatoarele au contribuit la un control inhibitor mai bun (Plotnikova *et al.*, 2023). Totuși, nu toate rezultatele sunt pozitive: un studiu longitudinal (Gashaj *et al.*, 2021) a arătat că timpul petrecut în jocuri electronice a fost negativ, asociat cu actualizarea vizuo-spațială la vârsta preșcolară, chiar dacă nu a prezis FE

488 la doi ani distanță. În plus, expunerea prelungită și nestructurată la medii digitale a fost legată de scăderea memoriei verbale (Lakicevic *et al.*, 2025).

În ceea ce privește potențialele idei de pus în practică la nivelul memoriei de scurtă durată, putem recomanda:

- Jocuri tradiționale
 - „Ține minte și adaugă” — repetă șirul și adaugă un element nou.
 - „Telefonul fără fir”.
 - Jocuri de cărți simple („Război”, „Uno” adaptat).
- Jocuri digitale
 - Memory Match/Pairs — potrivirea perechilor de imagini.
 - N-back games — reamintirea poziției/imaginii „cu un pas în urmă”.
 - Jocuri de reacție rapidă (*Fruit Ninja*, *Whack-a-Mole* digital).

Flexibilitate cognitivă și jocurile digitale

Flexibilitatea cognitivă, parte a FE, reflectă capacitatea copilului de a-și schimba criteriile și de a se adapta la reguli în schimbare (Plotnikova *et al.*, 2023). Ea beneficiază mai ales de jocuri digitale care includ provocări variate, schimbări de reguli și, uneori de o componentă motrică (*exergames*). Jocurile cu mecanică simplă și stabilă tind să nu producă câștiguri pe această componentă, în timp ce programele concepute explicit pentru FE pot susține transferul pe flexibilitate (Gashaj *et al.*, 2021; Veraksa *et al.*, 2022).

În ceea ce privește potențialele idei de pus în practică la nivelul flexibilității cognitive, putem recomanda:

- Jocuri tradiționale
 - „Șotron” — adăugarea treptată de reguli (numere pare, schimb de picior).
 - „Ursul doarme și se trezește” — adaptarea comportamentului la stări.
 - „Cine știe câștigă” — schimbarea criteriilor (categorie, culoare, inițială).
- Jocuri digitale
 - Dimensional Change Card Sort (DCCS) digital — schimb de regulă (culoare → formă).
 - Exergames complexe (ex. *Wii Fit*, *Dance Dance Revolution*).
 - Minecraft Education — alternarea între planificare, construcție, rezolvare de probleme.

Impactul jocurilor digitale asupra dezvoltării cognitive nu este uniform: expunerea excesivă și nestructurată se asociază cu un control inhibitor și

o memorie de lucru mai slabe; jocurile educaționale, interactive și cele cu reguli variabile pot sprijini atenția, memoria vizuo-spațială și flexibilitatea. Tipul de joc, conținutul și implicarea adulților sunt factori-cheie care transformă jocurile digitale într-un risc sau într-o resursă pentru FE.

Jocurile tradiționale și dezvoltarea funcțiilor executive

Deoarece am pus în opoziție cele două tipuri de joc, este important să analizăm impactul jocurilor tradiționale asupra susținerii funcțiilor executive la vârsta preșcolară. În accepțiune largă, jocurile tradiționale sunt forme non-digitale de joc axate pe reguli și interacțiune socială — jocuri de cărți/masă și jocul de rol (ghidat sau liber).

Pentru a testa rolul jocului tradițional asupra FE, Gu, Gai și Wang (2024) au realizat un studiu experimental pe copii cu vârsta de 4–5 ani (N final = 127) și au comparat efectele, pe parcursul a 5 săptămâni, ale jocurilor de cărți concepute din sarcini tipice FE, jucate acasă (părinte-copil) vs. la grădiniță (între egali), cu control activ (carduri enciclopedice). Rezultatele au indicat creșteri semnificative la control inhibitor și flexibilitate cognitivă în ambele grupuri de antrenament la post-test; efectele pe control inhibitor s-au menținut pe o durată mai îndelungată. Scorul global FE a devenit semnificativ mai bun doar în grupul familial la urmărire (probabil datorită practicării spontane ulterioare acasă). Nu s-au observat efecte robuste pe memoria de lucru. Studiul subliniază efectele pozitive, cu costuri reduse, ale jocului în familie.

De ce jocul de cărți are efecte atât de clare? În „fereastra” de vârstă 4–6 ani, acest tip de joc antrenează inhibiția (suprimarea răspunsului dominant), are reguli clare, ritm, competiție și feedback imediat. Copilul trebuie să fie atent la propriul joc și la al celorlalți, să-și schimbe atenția între jucători, să învețe să piardă și să-și regleze emoțiile. Așadar, jocurile de societate antrenează atât latura cognitivă, cât și pe cea socială, într-un mediu sigur, cu mize mici.

În studiul „Ce joc e mai bun?” (Veraksa, Sukhikh, Veresov, & Almazova, 2022), cercetătorii au implementat un program de 14 sesiuni (20–30 min, 2/săpt.; N = 199, 52–69 luni) și au comparat cinci condiții: jocuri cu reguli (*board/card games*), joc de rol (liber, dirijat de adult, dirijat de copil), jocuri digitale, versus control. Toate condițiile ludice au produs îmbunătățiri în mai multe măsuri FE, însă profilurile au fost diferențiate: jocurile cu reguli au generat cel mai mare răspuns pe memoria de lucru vizuo-spațială și îmbunătățiri în mai multe indicatoare FE, sugerând că complexitatea instrucțiunilor/regulilor și cerința de actualizare susțin memoria de lucru

și flexibilitatea. Jocul de rol dirijat de adult a fost deosebit de eficient pentru inhibiție, probabil prin structurare socială și reguli implicite, iar jocul de rol dirijat de copil/liber a produs câștiguri, dar mai puțin accentuate în inhibiție decât varianta dirijată de adult.

Putem afirma în continuare că jocurile tradiționale își păstrează rolul consistent de formator al FE; *exergames* și jocurile cu reguli par a fi cele mai eficiente când vorbim de digital/tradițional combinat.

Jocul digital versus jocul tradițional în dezvoltarea creativității la preșcolari

Ori de câte ori o persoană se confruntă cu o situație nouă, pentru care nu dispune de o soluție deja cunoscută sau aplicată anterior, intervine nevoia de a recurge la gândire creativă. În astfel de momente, individul este determinat să găsească răspunsuri originale și să exploreze alternative care depășesc tiparele obișnuite de rezolvare a problemelor (Torrance, 1995).

Înainte de a analiza impactul diferitelor tipuri de jocuri asupra creativității, este important să înțelegem cum este definită și operaționalizată în literatura de specialitate. Creativitatea a fost definită ca ansamblul de abilități, competențe, motivație și capacitatea de a găsi soluții pentru a face față situațiilor dificile sau provocatoare (Torrance, 1972; Williams, 1972, *apud* Behnamnia, Kamsin, & Ismail, 2020, p. 2). O altă perspectivă pune accent pe produsele demersului creativ, acestea fiind originale, cu valoare socială sau personală, și care pot spori creativitatea utilizatorilor (Hu & Adey, 2002, *apud* Behnamnia *et al.*, 2020, p. 2). O a treia conceptualizare subliniază gândirea/comportamentul imaginativ orientat spre atingerea unui scop și conducând la un rezultat original și valoros (NACCCE, 1999, p. 29, *apud* Marsh, 2018, p. 867).

Această ultimă definiție, care evidențiază atât latura cognitivă, cât și imaginația, pare cea mai potrivită în raport cu creativitatea copiilor mici, întrucât nu putem lua încă în calcul utilitatea socială a produselor.

Potrivit lui Torrance (2019), creativitatea face parte din ceea ce numim inteligență, iar evaluarea surprinde nivelul de dezvoltare a cinci indicatori: fluența, flexibilitatea, elaborarea, originalitatea și rezistența la închiderea prematură a imaginii. Creativitatea nu poate fi pusă în valoare fără dezvoltarea armonioasă a funcțiilor executive, existând puncte de intersecție: fluența/flexibilitatea ideilor sunt sprijinite de memoria de lucru și schimbarea rapidă a strategiilor; elaborarea/originalitatea depind de controlul inhibitor (oprirea răspunsurilor banale pentru a accesa soluții neobișnuite); rezistența la închiderea prematură presupune menținerea activă a mai

multor informații și explorarea lor din perspective diverse. Dezvoltarea FE în perioada preșcolară nu doar că susține adaptarea școlară, ci constituie baza gândirii creative. Indirect, influența tipurilor de joc asupra FE impactează și creativitatea.

Folosind conceptualizarea lui Torrance, Chen & Ding (2024) au realizat un studiu experimental privind impactul digitalizării asupra dezvoltării cognitive și creative a preșcolarilor (N = 80; 4 grupuri: control/training pe copii cu vârste cuprinse între 3–4 ani, respectiv 5–6 ani). Instrumente: TTCT-A și WPPSI-IV. Intervenția: programul digital *Preschoolers: Digital Adventures*. Rezultatele: ambele grupuri de training au obținut creșteri semnificative la creativitate; pentru vârsta de 3–4 ani s-au observat îmbunătățiri pe toate subscalele WPPSI-IV; la vârsta de 5–6 ani, grupul de training a avut scoruri mai ridicate pe toate subscalele, în timp ce grupul de control a arătat progrese limitate. Concluzie: intervențiile digitale pot sprijini creativitatea și funcțiile cognitive, oferind direcții de integrare în curriculumul preșcolar.

Efecte pozitive similare sunt raportate și în alte cercetări (Behnamnia *et al.*, 2020; Marsh, 2018; Fleeer, 2018; Leung *et al.*, 2019): aplicațiile digitale pot stimula creativitatea (prin jocuri educaționale, animație digitală, video-art, aplicații creative), dar anumite caracteristici de design pot inhiba procesele creative (Marsh, 2018) — ceea ce confirmă importanța selecției atente a aplicațiilor.

Astfel, jocurile digitale, dacă sunt atent selectate, favorizează în general creativitatea copiilor, mai ales când sunt completate de jocuri tradiționale cu implicarea simțurilor, interacțiune socială și medierea adultului.

Factori protectori în dezvoltarea creativității prin joc

Creativitatea copiilor este susținută și protejată de factori de mediu și educaționali care facilitează imaginația și rezolvarea originală de probleme. Jocul de rol (*pretend play*) este un context esențial pentru dezvoltarea proceselor cognitive și afective implicate în actul creativ (Russ, 2003), alături de obiceiul de a asocia creativ și de întrebările de tip „cum altfel?”/„ce-ar fi dacă?”. *Play tutoring*-ul — sprijinul și modelarea jocului de către adulți — crește bogăția și complexitatea jocului, protejând dezvoltarea creativității (Dansky, 1999, *apud* Russ, 2003). În mediile digitale, factorii protectori includ fantezia, curiozitatea și provocarea — elemente de design care stimulează motivația și implicarea (Behnamnia *et al.*, 2020) —, precum și integrarea unor dispozitive cu oportunități multimodale (limbaj, gesturi, manipulări, reprezentări spațiale) în programele preșcolare (Tang *et al.*, 2024). Dezvoltarea creativității este consolidată prin acțiuni

492 educaționale bine focalizate și selecția atentă a jocurilor digitale, care pot deveni adevărați facilitatori ai creativității (Ott & Pozzi, 2012).

Din perspectiva ideilor de pus în practică în domeniul creativității, putem recomanda:

- Aplicații/jocuri digitale (creativitate)
 - Muzică: *GarageBand* (Apple); *Loopimal* (Yatatoy); *Chrome Music Lab*.
 - Povești/Animație/Video-art: *MyCreate* (Fleer, 2018); *Stop Motion Studio*; *Puppet Pals HD*.
 - Codare timpuriu: *Bee-Bot*, *KIBO* și alte dispozitive de codare.
 - Puzzle-uri: *The Room* (Fireproof Games); *Monument Valley* (ustwo); *Thinkrolls* (Avokiddo).
- Jocuri tradiționale (creativitate)
 - Jocuri de rol: „De-a familia”, „De-a doctorul/polițistul/profesorul”; teatru de păpuși.
 - Construcții: cuburi de lemn, LEGO®; „căsuțe” din perne/pături; mozaicuri.
 - Arte: desen liber, modelaj (plastilină/lut), origami, colaje.
 - Narațiuni: povestiri colective, improvizație verbală, cărți fără text (copiii creează narațiunea).

Concluzie

Analiza comparativă a jocului digital și a celui tradițional evidențiază că ambele tipuri de activități pot contribui la dezvoltarea funcțiilor executive și a creativității în copilăria timpurie, însă în moduri distincte și adesea complementare. Jocurile tradiționale, în special cele de rol și cele bazate pe reguli, s-au dovedit factori consistenți și de durată în consolidarea autoreglării, flexibilității cognitive și abilităților creative, prin imersiunea copilului în contexte sociale, multisenzoriale și simbolice. Jocurile digitale, atent selectate și mediate de adult, pot deveni facilitatori ai învățării și creativității, prin diversitatea mediilor, oportunitățile de explorare multimodală și stimularea curiozității.

Totuși, literatura atrage atenția asupra riscurilor asociate cu expunerea excesivă și pasivă la medii digitale, care poate afecta negativ autoreglarea și gândirea flexibilă. În acest context, rolul părinților și educatorilor este esențial în mediarea experiențelor digitale și echilibrarea lor cu jocurile tradiționale.

Cheia unei dezvoltări armonioase constă în integrarea echilibrată a celor două tipuri de joc, valorificând factorii protectori — calitatea conținutului, implicarea activă a adultului și oportunitățile de explorare colaborativă.

Astfel, jocul, indiferent de formă, își păstrează rolul fundamental de a susține dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a copilului și de a cultiva creativitatea ca resursă pentru viitor.

Bibliografie

- Bal, M., Kara Aydemir, A.G., Tepetaş Cengiz, G.Ş., & Altındağ, A. (2024), *Examining the relationship between language development, executive function, and screen time: A systematic review*, PLOS ONE, 19(12), e0314540. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0314540>
- Barron, F., & Harrington, D.M. (1981), *Creativity, intelligence, and personality*. *Annual Review of Psychology*, 32(1), 439–476. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.32.020181.002255>
- Behnamnia, N., Kamsin, A., & Ismail, M.A.B. (2020), *The landscape of research on the use of digital game-based learning apps to nurture creativity among young children: A review*. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100666. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100666>
- Blair, C., & Diamond, A. (2008), *Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure*. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899–911. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000436>
- Chen, Y., & Ding, Z. (2024), *Effects of digitalization in preschool education on the creative and cognitive development of children*. *Education and Information Technologies*, 29, 21567–21591. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12730-y>
- Fitzpatrick, C., Florit, E., Lemieux, A., Garon-Carrier, G., & Mason, L. (2025), *Associations between preschooler screen time trajectories and executive function*. *Academic Pediatrics*, 25(2), 102603. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2024.102603>
- Gashaj, V., Dapp, L.C., Trninic, D., & Roebers, C.M. (2021), *The effect of video games, exergames and board games on executive functions in kindergarten and 2nd grade: An explorative longitudinal study*. *Trends in Neuroscience and Education*, 25, 100162. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2021.100162>
- Güneş, G. (2021), *Personal play identity and the fundamental elements in its development process*. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02058-y>
- Hu, W., & Adey, P. (2002), *A scientific creativity test for secondary school students*. *International Journal of Science Education*, 24(4), 389–403. <https://doi.org/10.1080/09500690110098912>
- Iliescu, D., Dincă, M., & Panc, I. (2019), *Manual tehnic și interpretativ pentru Testele Torrance de Gândire Creativă (TTCT)*, Cluj-Napoca, Sinapsis Publishing.
- Jirout, J.J., Eisen, S., Robertson, Z.S., & Evans, T.M. (2022), *Mother-child synchrony is high across child executive function levels for both physical and digital spatial play*. *Trends in Neuroscience and Education*, 29, 100183. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2022.100183>
- Marsh, J. (2018), *Play and creativity in young children's use of apps*. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 870–882. <https://doi.org/10.1111/bjet.12622>
- Mustuloglu, Ş., Tezol, Ö., & Yalçın, S.S. (2024), *Problematic screen exposure and oral health in preschool children: A comparison study*, *BMC Oral Health*, 24, 1200. <https://doi.org/10.1186/s12903-024-04979-z>

- 494 National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE) (1999), *All our futures: Creativity, culture and education*, DFEE.
- Panksepp, J. (2007), *Can play diminish ADHD and facilitate the construction of the social brain?* *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 16(2), 57–66.
- Papalia, D., Wendkos Olds, S., Duskin Feldman, R. (2010), *Dezvoltarea umană, Trei, București*.
- Plotnikova, V.A., Bukhalenkova, D.A., & Chichinina, E.A. (2023), *The relationship of the preferred types of digital games and executive functions in 6–7-year-old children. Psychological Science and Education*, 28(4), 32–51. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280402>
- Russ, S.W. (2003), *Play and creativity: Developmental issues. Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 291–303. <https://doi.org/10.1080/00313830308594>
- Runco, M.A., & Jaeger, G.J. (2012), *The standard definition of creativity. Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Siviy, S.M., & Panksepp, J. (2011), *In search of the neurobiological substrates for social playfulness in mammalian brains. Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 35(9), 1821–1830. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2011.03.006>
- Torrance, E.P. (1972), *Predictive validity of the Torrance Tests of Creative Thinking*, Lexington, MA, Ginn.
- Torrance, E.P. (1995), *The survival definition of creativity*. In G.W. Millar (ed.), E. Paul Torrance, *The Creativity Man*, p. 39, Alberta Teachers' Association.
- Velicu, A., & Mitarcă, M. (2016), *Copiii mici (0–8 ani) și tehnologiile digitale: Un studiu exploratoriu calitativ. Rezultate preliminare pentru România*, București, Institutul de Sociologie, Academia Română. Recuperat din <https://www.insoc.ro/institut/RaportCopiiiSiTehnologiileDigitale.pdf>
- Veraksa, A., Sukhikh, V., Veresov, N., & Almazova, O. (2022), *Which play is better? Different play types and development of executive functions in early childhood. International Journal of Early Years Education*, 30(3), 560–576. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2091979>
- Veraksa, N.E., Veraksa, A.N., Bukhalenkova, D.A., & Säljö, R. (2021), *Exploring the development of executive functions in children in a digital world. European Journal of Psychology of Education*, 37(4), 1035–1050. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00584-8>
- Williams, F.E. (1972), *Creativity assessment packet*. DOK.
- Yang, W., Ng, D.T.K., & Gao, H. (2022), *Robot programming versus block play in early childhood education: Effects on computational thinking, sequencing ability, and self-regulation*, *British Journal of Educational Technology*, 53(6), 1817–1841. <https://doi.org/10.1111/bjet.13215>
- Yang, X., Wang, Z., Qiu, X., & Zhu, L. (2020), *The relation between electronic game play and executive function among preschoolers. Journal of Child and Family Studies*, 29(12), 3456–3468. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01754-w>
- Zakharova, M.N., & Machinskaya, R.I. (2023), *Voluntary control of cognitive activity in preschool children: Age-dependent changes from ages 3–4 to 4–5. Psychology in Russia: State of the Art*, 16(3), 123–142. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0308>

Surse online

Salvați Copiii România (2025), *Copiii petrec chiar și zece ore pe ecrane, în vacanță. Pragul de vârstă a coborât la cinci ani*, Salvați Copiii România. Disponibil la: https://www.salvaticopiii.ro/sites/ro/files/2025-07/copiii-petrec-chiar-si-zece-ore-pe-ecrane-in-vacanta_pragul-de-varsta-a-coborat-la-cinci-ani.pdf

Institutul Național de Sănătate Publică (INSP) (2025), *Pliant — Dependența de ecrane pentru copii*, INSP. Disponibil la: <https://insp.gov.ro/wp-content/uploads/2025/01/Pliant-dependenta-de-ecrane-pentru-copii.pdf>

AI-ChatGpt a fost folosit pentru reformulare ideii, aranjare text și generare exemple de jocuri digitale și tradiționale.

Copilul digital: dileme și oportunități ale integrării tehnologiei în educația timpurie

Lect. univ. dr. Monica Turturean
(Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava)

Educația timpurie în tranziție: de la repere teoretice la adaptări în contextul digitalizării

Fundamente clasice și perspective neuroștiințifice asupra copilului de vârstă timpurie

Educația timpurie care stă la baza dezvoltării armonioase a copilului, atât pe plan cognitiv, dar mai ales pe plan socio-emoțional, se află sub semnul transformărilor profunde, ca o consecință a schimbărilor majore ale societății de astăzi. Dacă, până de curând, jocul liber, interacțiunea cu mediul social și cu mediul natural erau obiective prioritare în dezvoltarea copilului, astăzi, smartphone-urile, tabletele, consolele fac parte din viața acestuia încă de la o vârstă fragedă, acestea având o influență extrem de mare, atât din punct de vedere educațional, cât și din punct de vedere personal. În acest context, apare o dilemă majoră: ce ar trebui să facă părinții și educatorii: să integreze resursele educaționale în educația formală și non-formală a copiilor sau să o interzică total pentru a-i proteja de consecințele negative ale utilizării excesive?

Teoriile clasice ale dezvoltării copilului stau la baza înțelegerii modului în care acesta reușește să facă progrese și să dobândească achizițiile necesare în viitor. În timp ce Piaget (1972) vorbește despre faptul că dezvoltarea cognitivă este o consecință a interacțiunii constante și active a copilului cu mediul, Vygotsky subliniază importanța mediului social și cultural, dar și a zonei proximei dezvoltări (Vygotsky, 1978), iar Bruner evidențiază importanța învățării prin descoperire (Bruner, 1961), toate aceste teorii subliniind importanța mediului pentru învățare și, implicit, pentru dezvoltarea armonioasă a copilului.

Neuroștiințele vorbesc despre plasticitatea cerebrală în primii ani de viață, atunci când copilul mic are nevoie de multiple experiențe senzoriale pentru a se dezvolta (Center on the Developing Child, 2016; Knudsen, 2004), iar expunerea excesivă la diverse *device*-uri electronice poate afecta propria-i dezvoltare, prin reducerea timpului alocat jocului liber și interacțiunii în plan fizic, real, cu ceilalți (Verywell Mind, 2023).

Pe de altă parte, **modelul ecologic al lui Bronfenbrenner** subliniază faptul că cei mici se dezvoltă prin interacțiunea constantă cu mai multe sisteme, nu doar cu unul singur: sistemul familial, sistemul educațional, sistemul comunitar, între acestea existând o relație de interdependență, tehnologia nefiind altceva decât parte a unui sistem extrem de complex (Bronfenbrenner, 1979/1992).

Copilul digital: între realitate și teorie

Schimbările rapide ale societății moderne, aflate sub semnul tehnologiei, modelează profund copilul mic, numit adeseori **copilul digital** datorită expunerii timpurii la tehnologie. Marc Prensky (2001) a folosit termenul **nativ digital** pentru a desemna copiii și tinerii care cresc direct în mediul tehnologic și dobândesc, de timpuriu, limbajul digital al dispozitivelor și internetului.

Investopedia face o comparație între *nativii digitali* pentru care limbajul tehnologic este unul natural și *imigranții digitali* care au fost nevoiți să se adapteze din mers la acest limbaj, mult mai târziu și mai greu decât copiii (Investopedia, 2015).

Australian Institute of Family Studies a realizat o cercetare care confirmă faptul că tehnologia este prezentă constant în viața copiilor, reprezentând o realitate concretă, nu o alegere (AIFS, 2025).

Partea pozitivă a acestei realități este că tehnologia transformă fundamental modul de gândire a copiilor, iar Prensky (2001) subliniază faptul că nativii digitali își formează o gândire digitală altfel, care presupune viteză și *multitasking*. În acest context, Livingstone subliniază faptul că nu doar timpul alocat diverselor *device*-uri electronice este important, ci, mai degrabă, calitatea experiențelor digitale la care copilul mic este expus (Livingstone, 2023–2024).

De aceea, identitatea copilului de astăzi presupune și o puternică competență digitală, Wikipedia (2025) menționând faptul că **literația digitală** și **inteligența digitală** (DQ) sunt 2 competențe fundamentale care se dezvoltă încă din copilăria mică, ceea ce implică nu doar utilizarea propriu-zisă a tehnologiei, dar și creativitatea, siguranța online, etica, (Wikipedia, 2025a,

498 2025b), astfel copilul nefiind doar *un consumator pasiv de tehnologie*, ci un *actor activ* care își formează propria identitate în mediul digital.

Pornind de la această realitate, vom face o delimitare între termenii folosiți astăzi în mediul educațional și care descriu nativii digitali:

- a. **produser** (*producer + user*) — Bruns (2008) propune termenul „produser” pentru a desemna utilizatorii care, simultan, consumă și generează conținut digital, participând activ la cultura online.
- b. **digital creator/creator digital** — termen utilizat frecvent în educație — scoate în evidență faptul că tehnologia transformă copilul din *receptor* în *creator de conținut* (National Association for the Education of Young Children-NAEYC & Fred Rogers Center, 2017)
- c. **prosumer** (*producer + consumer*, Alvin Toffler, 1980) — deși inițial a avut o conotație economică, astăzi acest termen este utilizat în mod special pentru cei care consumă produse digitale, dar și pentru creatorii de conținut, de exemplu, cei care postează în social media, cei care crează diferite materiale educaționale (Prosumer, Wikipedia, 2025)
- d. **digital self/identitate digitală** — folosit în psihologie și în studiile media, ceea ce implică faptul că *identitatea copilului se formează parțial prin intermediul mediilor online* (Livingstone, 2023).
- e. **child as digital citizen/copil cetățean digital** — concept promovat de către UNESCO și UNICEF, unde accentul este pus pe *drepturile, responsabilitățile și siguranța copilului în mediul digital* (UNESCO, 2019).

Date și statistici internaționale legate de timpul petrecut în fața ecranelor

La nivel global, diverse statistici arată că extrem de mulți copii nu respectă recomandările Organizației Mondiale a Sănătății (WHO, 2019), care insistă asupra evitării totale a *device*-urilor electronice de către copiii mai mici de 2 ani și asupra alocării unei singure ore pe zi ecranelor, de către copiii cu vârsta cuprinsă între 2 și 5 ani.

Un studiu meta-analitic care a inclus 95 de eșantioane și un număr impresionant de copii (89 163 de copii sub 5 ani) a arătat că doar 24,7% dintre copiii sub 2 ani respectă recomandarea de a nu avea deloc timp alocat pentru ecrane, iar 35,6 % dintre cei cu vârsta cuprinsă între 2–5 ani respectă limita de maximum o oră pe zi (Wu Y *et al.*, 2025).

În statul Ceará, Brazilia, a fost realizat un studiu care evidențiază faptul că 69% dintre copiii sub 5 ani depășesc cu mult recomandările OMS, iar această expunere exagerată corelează în mod direct cu scoruri mici la

testele care au măsurat nivelul de comunicare, capacitatea de rezolvare de probleme, cât și cea de interacțiune socială (Rocha, 2021).

În Canada, datele naționale indică faptul că doar 15–25% dintre preșcolari respectă limita de 1 oră pe zi, în ciuda faptului că majoritatea sunt suficient de activi fizic și dorm corespunzător (Kerai, 2022).

Universitatea Albany, New York, SUA, a realizat un studiu pe o perioadă de 3 ani care a arătat că timpul petrecut în fața ecranelor crește de la 53 de minute/zi la copiii de 12 luni la peste 150 de minute/zi la copiii de 3 ani. Astfel, 87% dintre copii depășesc recomandările Asociației Americane de Pediatrie care oferă următoarele indicații: evitarea *completă a ecranelor la copiii sub 18 luni* (cu excepția apelurilor video), *maximum 1 oră/zi* pentru jocuri/aplicații educaționale pentru copiii cu vârste cuprinse între 2–5 ani, vizionate împreună cu un adult, iar pentru copiii mai mari este necesară stabilirea unor **limite clare**, găsirea unui echilibru între timpului petrecut în fața *device*-urilor electronice și timpul alocat învățării, somnului, activităților fizice, cât și interacțiunilor sociale din mediul fizic, nu din cel virtual.

Oportunități și riscuri ale utilizării tehnologiei în educația timpurie

Revenind la dilema de mai sus, vom prezenta câteva oportunități ale utilizării moderate și ghidate a tehnologiei de către adult în educația timpurie, cât și câteva riscuri asociate ale acesteia:

Oportunități ale utilizării tehnologiei în educația timpurie

Literatura de specialitate menționează avantaje ale utilizării tehnologiei în educația timpurie, printre care amintim:

1. **Personalizarea învățării:** există aplicații educaționale care pot adapta dificultatea sarcinii și tipurile de exerciții, ținând cont de abilitățile fiecărui copil, de ritmul propriu de lucru. De exemplu, Hirsh-Pasek și colaboratorii (2015) arată că aplicațiile educaționale cu adevărat eficiente nu se limitează la transmiterea de informații, ci implică activ copilul prin interactivitate și feedback constant, ceea ce contribuie la o *învățare activă*, nu pasivă. Mai mult, datorită faptului că aceste aplicații oferă feedback imediat, copilul are ocazia să-și corecteze erorile, să performeze și să devină mult mai autonom în activitatea de învățare. Hirsh-Pasek *et al.* (2015) și Griffith *et al.* (2019) au arătat că aplicațiile educaționale pentru citire și matematică pot îmbunătăți semnificativ *performanțele individuale* datorită

faptului că acestea se adaptează nivelului fiecărui copil și oferă o învățare personalizată, în contrast cu abordările tradiționale de tipul „aceeași abordare pentru toată lumea”. Kim (2021) demonstrează în studiile sale că utilizarea aplicațiilor interactive în educația timpurie contribuie la creșterea *nivelului de implicare* în realizarea sarcinilor datorită faptului că acestea sunt adaptate dezvoltării cognitive și emoționale ale copiilor.

2. **Dezvoltarea gândirii logice, structurate:** Alotabi (2024) a demonstrat că jocurile educaționale pot contribui la dezvoltarea cognitivă, socio-emoțională și la creșterea motivației în rândul copiilor preșcolari. Xiong (2022) a creat jocul digital *Thinking Paradise* în scopul de a stimula gândirea creativă la preșcolari și a demonstrat o îmbunătățire semnificativă în această direcție, iar Clemente-Suárez și colaboratorii săi (2024) au menționat rolul important al conținutului interactiv și orientat spre rezolvarea de probleme, dând exemple de jocuri precum *DragonBox* sau *Math Blaster*, care promovează abilități de gândire critică, planificare și rezolvare de probleme la copii, contribuind astfel la dezvoltarea flexibilității cognitive și a funcțiilor executive.
3. **Dezvoltarea creativității:** Behnamnia (2022) a demonstrat faptul că învățarea prin jocuri digitale (*Digital Game-Based Learning – DGBL*), inclusiv prin utilizarea dispozitivelor mobile (tablete și smartphone-uri), poate îmbunătăți abilitățile creative ale copiilor prin experiențe interactive adaptate nevoilor lor de dezvoltare. Aplicațiile online oferă copiilor oportunități imense de *exprimare creativă și de dezvoltare a imaginației*, depășind, în mod evident, limitele mediilor tradiționale de învățare. Prin intermediul realității augmentate (AR) se pot crea *experiențe immersive și personalizate*, care îmbină mediul fizic cu cel virtual, oferind copiilor ocazia de a interacționa activ cu programul educațional. AR promovează o învățare mai antrenantă și poate îmbunătăți performanțele școlare, în special când este utilizată în contexte educaționale ghidate (Wu *et al.*, 2013; Akçayır & Akçayır, 2017; Wikipedia: Augmented learning, 2025). *Poveștile interactive digitale* creează contextul ideal pentru stimularea creativității. Unele dintre cele mai recente studii demonstrează că îmbinarea armonioasă a poveștilor digitale cu elemente de **inteligentă artificială (AI)** și obiecte fizice (de exemplu, jucării sau figurine conectate la aplicații) susține dezvoltarea funcției narative a limbajului copiilor, contribuind la alfabetizarea digitală și culturală (Choi *et al.*, 2025). Astfel de medii interactive accentuează

rolul copilului de autor și creator de povești, nu doar ca receptor de informație (Robin, 2016; Yang & Wu, 2012). Și instrumentele digitale de desen și creație vizuală — precum tabletele grafice și aplicațiile de artă interactivă — stimulează creativitatea și expresivitatea. Aceste instrumente favorizează dezvoltarea abilităților motrice fine, dar și a gândirii divergente, ajutând copiii să se exprime cu o mai mare ușurință și flexibilitate (Crescenzi *et al.*, 2014; Flewitt *et al.*, 2015).

4. **Crearea unui parteneriat educațional puternic:** platformele educaționale funcționează ca instrumente optime pentru consolidarea *parteneriatului educațional dintre școală și familie*, favorizând comunicarea facilă și transparentă între educatori și părinți. Activitatea de învățare nu mai este limitată la sala de clasă, ci se extinde dincolo de ea, în mediul familial, transformând educația într-o **acțiune colaborativă**. Wikipedia (2025) arată că activitățile educaționale interactive online permit părinților să înțeleagă mai bine sarcinile și să se implice activ în experiențele de învățare ale copilului. Și studiul realizat de National Association for the Education of Young Children (NAEYC) și Fred Rogers Center (2017) confirmă aceeași idee, arătând că tehnologia educațională interactivă poate fi utilizată pentru a crea o punte între educatori și părinți, sprijinind continuitatea activității de învățare dincolo de școală, în mediul de acasă și încurajând astfel implicarea parentală. Plumb și Kautz (2015) susțin că platformele digitale și diversele instrumente educaționale sporesc transparența și încrederea familiei în educatori, datorită accesului direct la feedback și la resurse educaționale personalizate. Mai mult, Dong și colab. (2020) au realizat diverse cercetări în urma cărora au ajuns la concluzia că instrumentele digitale interactive stimulează un parteneriat educațional participativ, în care părinții nu doar monitorizează progresul copilului, ci devin participanți activi în procesul educațional, oferind sugestii și sprijin în funcție de nevoile concrete ale copilului. În același sens, Davis și Fan (2016) arată că implicarea parentală în mediul educațional digital are efecte pozitive asupra performanței academice, motivației și dezvoltării socio-emoționale a copiilor.
5. **Explorare senzorială și dezvoltare lingvistică:** Cercetările de dată recentă subliniază faptul că tehnologiile educaționale digitale, atunci când sunt utilizate în mod interactiv și împărtășite cu adulții, sprijină dezvoltarea limbajului și consolidează relația copil-părinți (Flewitt, 2024; Neumann, 2018; Kucirkova, 2019; Strouse & Ganea, 2017; Vaala & Takeuchi, 2012). Studiul *Toddlers, Tech and Talk* al lui Flewitt evidențiază că experiențele digitale partajate pot crea contexte

favorabile pentru achiziția limbajului și pentru consolidarea legăturilor afective (Flewitt, 2024), idee susținută și de studiile privind aplicațiile educaționale ghidate și poveștile digitale personalizate, care au arătat că acestea contribuie la alfabetizarea emergentă și expresivitatea creativă (Neumann, 2018; Kucirkova, 2019). Și studiile privind lectura digitală partajată și platformele interactive confirmă faptul că *mediile digitale favorizează îmbogățirea vocabularului și diversificarea interacțiunilor lingvistice* dintre părinți și copii (Strouse & Ganea, 2017; Vaala & Takeuchi, 2012).

Riscuri și efecte negative dovedite ale expunerii excesive la ecrane

Literatura internațională confirmă faptul că expunerea prelungită la ecrane are consecințe negative semnificative asupra dezvoltării copilului. Așa cum am mai menționat, studiile realizate în America de Nord, Asia și Brazilia arată că timpul petrecut excesiv în fața ecranelor corelează direct cu întârzieri de limbaj, comportamente agresive și dificultăți emoționale (BMC Public Health, 2024; Australian Catholic University, 2025). Un exemplu concret este studiul realizat de către Byeon & Hong, în 2015, în Coreea, în urma căruia s-a constatat că privitul la televizor timp de trei ore zilnic *triplează riscul de întârziere de limbaj* la copiii cu vârste între 24 și 30 de luni (Byeon & Hong, 2015).

Din păcate, expunerea digitală excesivă poate afecta **atenția și autocontrolul**. Raportul OECD (2025) subliniază faptul că utilizarea îndelungată a tehnologiei de către copiii mici este corelată cu probleme de concentrare, iar unele cercetări identifică inclusiv modificări structurale și funcționale în cortexul prefrontal, zona responsabilă de reglarea emoțională și de luarea deciziilor.

Universitatea Catolică din Australia a realizat o meta-analiză a 117 studii care au inclus 292000 de copii cu vârsta până în 10 ani, subliniind faptul că utilizarea excesivă a *device-urilor* electronice este asociată cu stări de *anxietate, depresie, agresivitate și probleme de atenție* (Australian Catholic University, 2025).

Consecințele negative sunt prezente și la nivel corporal. Asociația Americană a Inimii a demonstrat că timpul excesiv petrecut în fața ecranelor este asociat cu *riscuri cardiometabolice* la copii și adolescenți, incluzând rezistență la insulină, tensiune arterială crescută și circumferință abdominală mai mare (Horner *et al.*, 2025).

Deși cercetările longitudinale indică rezultate variate, precum meta-analiza realizată de Michael Noetel și echipa sa (a inclus date din 132 de studii și zeci de mii de copii) care sugerează că utilizarea moderată

a device-urilor electronice este, în mare parte inofensivă (*mostly harmless*), cu toate acestea, autorii subliniază o idee extrem de importantă: *gaming-ul*, chiar și la niveluri moderate, prezintă asocieri mai puternice cu riscuri emoționale (precum anxietatea sau depresia) în comparație cu alte forme de consum media (Noetel *et al.*, 2025), concluzie susținută și de o revizuire critică realizată de Paulus și colaboratorii săi, care evidențiază faptul că tipul de activitate digitală (de exemplu, jocurile video versus vizionarea pasivă de conținut) reprezintă un factor decisiv în apariția problemelor emoționale și cognitive (Paulus *et al.*, 2023).

Politici educaționale și recomandări internaționale

Cadrul internațional: UNESCO, OECD, UNICEF, Comisia Europeană

Există multe documente oficiale care au dezbătut problematica alfabetizării digitale încă de la cele mai fragede vârste. UNESCO (2023) recunoaște importanța alfabetizării, dar întărește ideea că tehnologia nu trebuie să înlocuiască omul și interacțiunea umană. Astfel, în Raportul intitulat *Guidelines on Early Childhood Digital Literacy*, se menționează utilizarea moderată, interactivă și doar mediată de un adult, punându-se accent în mod special pe crearea de politici naționale care să conducă la un echilibru între educația digitală și educația tradițională pentru dezvoltarea optimă a copilului.

OECD (2022), în studiul *Empowering Young Children in the Digital Age*, arată că, în SUA, 60% dintre copiii cu vârste între 3 și 6 ani folosesc zilnic un *device* electronic și numai 1/3 accesează conținut educațional structurat. Astfel, există riscul unei diviziuni digitale între copiii care folosesc tehnologia în scop educativ și ceilalți copii care o folosesc ca divertisment (OECD, 2022; Livingstone *et al.*, 2019).

UNICEF (2021), în Raportul *The State of the World's Children*, atrage atenția asupra faptului că, astăzi, expunerea tehnologică este timpurie, precoce, menționând că *first click happens earlier than first grade*, recomandând ca părinții să urmeze programe de formare ca mediatori digitali și propune reglementări clare privind conținutul accesat. În același timp, Raportul menționează *necesitatea protejării drepturilor copiilor în mediul online, în concordanță cu Convenția ONU cu privire la drepturile copilului (CRC, 1989), adaptată la era digitală (UNICEF, 2021)*.

Digital Action Plan 2021–2027, propus de către Comisia Europeană în 2021 propune conceptul de nivel de pregătire digitală (*digital readiness*), promovând, pe de o parte, necesitatea dezvoltării de competențe digitale încă de la grădiniță și, pe de altă parte, necesitatea protejării copiilor mici de riscurile asociate, precum: *cyberbuling-ul*, expunerea la informații false,

504 dependența de jocurile video etc., motiv pentru care Comisia Europeană, în 2022, publică o serie de recomandări legate de formarea și dezvoltarea competențelor media și digitale, în strânsă legătură cu dezvoltarea gândirii critice și a responsabilității digitale.

Exemple de bune practici la nivel european

Finlanda reprezintă un model de integrare a tehnologiei în educația timpurie. Curriculumul național de educație preșcolară (FNBE, 2018) are la bază conceptul de învățare prin joc cu ajutorul instrumentelor digitale (*playful learning with digital tools*), prin care copiii utilizează aplicații, softuri educaționale prin joc, sub supravegherea strictă a educatoarelor.

Estonia, în acest domeniu, are un avans digital considerabil, promovând alfabetizarea în domeniul programării (*coding literacy*) încă din grădiniță, prin activități simple de programare vizuală pentru a forma abilitatea de a înțelege și utiliza principiile de bază ale programării. De exemplu, programul *ProgeTiiger* exact asta face, introduce elemente de gândire computațională și *coding literacy* încă din grădiniță, dar într-un cadru ludic și participativ. Modelul estonian este frecvent citat în diverse rapoarte europene, precum *Education and Training Monitor* (Monitorul Educației și Formării), ediția 2023–2024, fiind considerat exemplu de bună practică în pregătirea copiilor pentru competențele secolului al XXI-lea (European Schoolnet, 2020).

În schimb, Ministerul Educației (MIUR, 2020) din Italia preferă o abordare prudentă, insistând asupra limitării timpului petrecut în fața ecranelor la cel mult o oră pe zi pentru copiii cu vârste cuprinse între 3–6 ani și promovând „atelierul digital” ca spațiu educațional controlat.

Deși nu aparține spațiului european, Coreea de Sud se confruntă cu fenomenul dependenței digitale la copii, la scară largă, motiv pentru care a creat programe naționale de *detox digital* și *formare parentală*, în același timp cu dezvoltarea unor aplicații educaționale gamificate pentru preșcolari (Kim, 2021). Mai mult decât atât, Coreea de Sud a introdus reglementări stricte privind accesul copiilor sub 16 ani la jocuri online, tocmai pentru a preveni efectele negative ale expunerii excesive (Koo, 2020).

Soluții practice pentru educatori și părinți

Strategii de integrare responsabilă a tehnologiei în grădiniță

Educatorii au un rol extrem de important în educația timpurie a copiilor, acestea trebuind să asigure un *echilibru între activitățile tradiționale* (joc liber, activități artistice, exerciții motorii) și activitățile tehnologice. Diverse

studii indică faptul că avantajele utilizării mediilor digitale apar doar atunci când acestea sunt *corelate în mod intenționat* cu obiective pedagogice clare și adaptate nivelului de dezvoltare a copilului (Plowman & McPake, 2013; Livingstone & Blum-Ross, 2020; Hirsh-Pasek *et al.*, 2015). Astfel, educatoarii devin **mediatori digitali**, ei având competențele necesare de a selecta aplicații relevante și utilizarea adecvată a acestora pentru a diversifica și dezvolta experiențele ludice și exploratorii ale copiilor.

Exemple de bune practici în grădiniță

Un exemplu relevant ar fi crearea unui centrul digital de explorare, un colț educativ echipat cu tablete configurate exclusiv cu aplicații educaționale (puzzle-uri logice, povești interactive). Un astfel de spațiu de învățare, organizat și monitorizat permanent, permite copiilor să experimenteze în siguranță și să își dezvolte abilități de gândire critică și capacitatea de rezolvare a problemelor (Neumann, 2018; Alper & Herold, 2018; Neumann & Neumann, 2017).

O altă soluție este utilizarea proiectelor tematice cu sprijin digital. De exemplu, tema „Animalele polare” poate fi explorată prin aplicații de realitate augmentată (AR), care creează o experiență multisenzorială, completată de activități practice, precum desenul sau jocul simbolic. Studiile de specialitate întăresc ideea că *realitatea augmentată (AR) stimulează implicarea copiilor și facilitează înțelegerea conceptelor abstracte*, atunci când este integrată în activități ludice (Wu *et al.*, 2013; Akçayır & Akçayır, 2017; Radu, 2014).

Un alt exemplu de bună practică este înregistrarea/monitorizarea progresului copilului prin instrumente digitale. Există multe platforme de portofolii electronice, fotografii și fișiere video care pot fi utilizate pentru a înregistra evoluția copilului și pentru a comunica părinților etapele de dezvoltare parcurse de către acesta. Studiile demonstrează că această practică consolidează parteneriatul educațional dintre grădiniță și familie, facilitând transparența și colaborarea dintre aceste două părți (Plumb & Kautz, 2015; Dong *et al.*, 2020; Davis & Fan, 2016).

Aceste practici sunt susținute și de diverse politici europene. *Digital Education Action Plan* (Comisia Europeană, 2020) insistă asupra faptului că tehnologia trebuie integrată curricular, nu utilizată ocazional și neplanificat. Și UNESCO (2023) recomandă o utilizare moderată și mediată de către adult, pentru a ne asigura că în niciun caz tehnologia nu va lua locul jocului liber și interacțiunii sociale, ci se vor completa reciproc (UNESCO, 2023; OECD, 2022; UNICEF, 2021).

Rolul părinților ca mediatori digitali

Atât realitatea socială, cât și Raportul *The State of the World's Children 2021: On My Mind* al UNICEF (2021) arată că părinții sunt primii educatori digitali ai copilului, ei modelând comportamentele prin propriul exemplu și prin regulile stabilite, dar, mai ales, respectate acasă. Studiile arată faptul că *părintele, ca mediator, are un rol extrem de important pentru transformarea experiențelor digitale ale copilului în oportunități educative și sociale*, mai ales în copilăria timpurie (Livingstone & Helsper, 2008; Nikken & Schols, 2015; Mascheroni & Ólafsson, 2016). Acest rol nu înseamnă, în niciun caz, simpla monitorizare a timpului petrecut în fața ecranelor, ci presupune implicarea activă a acestuia, selecția atentă a conținutului și păstrarea unui echilibru între activitățile cu caracter digital și cele tradiționale.

Strategii de mediere parentală eficiente

1. Co-vizionarea și co-utilizarea

După cum am mai precizat, sunt multe cercetări care au arătat că simpla expunere pasivă la ecrane este asociată cu întârzieri în dezvoltarea limbajului și dificultăți socio-emoționale. În schimb, dacă părinții se implică activ, prin co-vizionare și co-utilizare, experiența digitală este benefică pentru copil (Linebarger & Vaala, 2010; Strouse, O'Doherty & Troseth, 2013; Neumann, 2018). De exemplu, atunci când un părinte comentează împreună cu cel mic o poveste sau îl ajută să exploreze o aplicație educațională, dezvoltarea sa este facilitată prin dialog, iar copilul își îmbogățește mai rapid vocabularul și capacitatea de gândire critică. Astfel, co-utilizarea îl transformă pe copil dintr-un consumator pasiv într-unul activ la o experiență interactivă și partajată (Nathanson, 2015; Nikken & Jansz, 2014; Livingstone *et al.*, 2019).

2. Reguli clare și consecvente

Reținem faptul că Organizația Mondială a Sănătății (2019) recomandă ca timpul petrecut în fața ecranelor să nu depășească **o oră pe zi pentru copiii cu vârste cuprinse între 3 și 6 ani** și de aceea, pentru a asigura respectarea acestor recomandări, specialiștii sugerează stabilirea unui „contract digital familial”, ceea ce înseamnă că părinții aplică reguli clare, fiind consecvenți acestora. Cercetările au demonstrat că familiile care implementează astfel de reguli reușesc să reducă semnificativ riscurile de dependență și astfel tehnologia să fie folosită în scop educativ, în mod special (Lauricella *et al.*, 2015; Wartella, Rideout, Lauricella & Connell, 2013; Nikken & Schols, 2015).

Dar literatura insistă, în mod deosebit, asupra faptului că regulile parentale trebuie să fie coerente, consistente, pentru a avea un impact relevant asupra comportamentelor digitale sănătoase ale copilului (Chassiakos *et al.*, 2016; Livingstone *et al.*, 2017).

3. Alternarea activităților digitale cu cele tradiționale

Un lucru extrem de important este asigurarea unui echilibru sănătos între timpul digital și activitățile tradiționale, precum jocul fizic sau în aer liber, lectura sau activitățile creative. Recomandările AAP (American Academy of Pediatrics, 2016), UNESCO (2023) și OECD (2022) insistă asupra faptului că fiecare perioadă de expunere digitală trebuie să fie secundată de o activitate fizică sau socio-emoțională, pentru a evita sau diminua cât mai mult efectele negative asupra atenției și dezvoltării motrice. Cercetările arată că alternarea constantă între digital și tradițional sprijină autoreglajul emoțional al copilului și previne izolarea socială (Hinkley *et al.*, 2019; Kostyrka-Allchorne, Cooper & Simpson, 2017; Madigan *et al.*, 2019).

4. Selectarea conținutului educativ

Este cunoscut faptul că nu toate aplicațiile și programele digitale au valoare educațională. De aceea, părinții sunt primii care trebuie să filtreze **conținutul** și să selecteze resurse validate, valoroase, cum sunt platforme precum *Common Sense Media* sau recomandările UNESCO (2023) care oferă ghiduri clare legate de aplicațiile și programele adecvate copiilor. Specialiștii întăresc ideea că accesul la conținut digital de calitate, ales în mod intenționat de către părinți, susține alfabetizarea emergentă, creativitatea și învățarea prin descoperire (Hirsh-Pasek *et al.*, 2015; Neumann & Neumann, 2017; Kucirkova, 2019). Mai mult decât atât, părinții care aleg aplicații/activități interactive și participative (jocuri educaționale, povești digitale, aplicații de desen) contribuie direct la dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională a copilului (Marsh *et al.*, 2017; Holloway, Green & Livingstone, 2013).

În concluzie, rolul părinților ca mediatori digitali este recunoscut de către specialiști. Cercetările demonstrează că implicarea activă a părinților în utilizarea tehnologiei de către copii contribuie la transformarea acesteia dintr-o potențială sursă de risc într-o *șansă pentru dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională* (UNICEF, 2021; AAP, 2016; UNESCO, 2023; Nikken & Schols, 2015; Livingstone *et al.*, 2019). Prin co-vizionare, stabilirea de reguli, alternarea activităților și selecția atentă a conținutului, părinții pot asigura un *mediu digital sănătos și echilibrat* pentru copiii de vârstă timpurie.

Exemple de activități educaționale digitale

Integrarea activităților educaționale digitale în grădiniță trebuie să aibă la bază principii pedagogice clare, consistente, care să faciliteze învățarea activă, colaborarea, rezolvarea creativă a problemelor, gândirea critică. Dacă tehnologia este utilizată în contexte **interactive și participative**, aceasta sprijină dezvoltarea limbajului, a gândirii logice și a competențelor socio-emoționale, fără a substitui jocul liber sau interacțiunile directe dintre copii (Hirsh-Pasek *et al.*, 2015; Plowman & McPake, 2013; Livingstone & Blum-Ross, 2020). Astfel, propunem câteva activități care au la bază atât bunele practici validate în literatura de specialitate, cât și recomandările organizațiilor internaționale (UNESCO, 2023; OECD, 2022; Comisia Europeană, 2020).

Revista digitală a grupei — presupune ca preșcolarii să fotografieze diverse activități care se desfășoară în grădiniță, urmând ca pozele să fie proiectate pe tablă interactivă și, ulterior, discutate în grup pentru a stabili care dintre acestea vor apărea în revistă și care vor fi șterse. Acest lucru favorizează dezvoltarea limbajului oral, a capacității narative și a capacității de reflecție asupra propriei experiențe, mai ales când activitatea este ghidată de educator (Seitz, 2008; Flewitt *et al.*, 2015). Mai mult, atunci când părinții sunt implicați, indirect, prin acces la portofoliile digitale, activitatea întărește legătura educator–părinte (Plumb & Kautz 2015; Dong *et al.*, 2020).

Călătorie virtuală — prin intermediul unor aplicații precum *Google Earth* sau tururi virtuale de muzee și parcuri naturale, copiii pot explora locuri inaccesibile fizic, dezvoltându-și curiozitatea și cunoașterea lumii. Cercetările arată că activitățile care au la bază realitatea virtuală și augmentată sporesc motivația și facilitează învățarea experiențială, mai ales când sunt integrate în proiecte tematice (Wu *et al.*, 2013; Akçayır & Akçayır, 2017; Radu, 2014). De exemplu, proiecte pilot implementate în Marea Britanie (MW2016: Museums and the Web 2016) — un muzeu din Regatul Unit a fost subiectul unui studiu pilot care a implicat 19 copii școlari — au demonstrat că tururile virtuale ale muzeelor stimulează curiozitatea și generează implicit întrebări diferite din partea copiilor, favorizând *învățarea bazată pe investigație* (Tissenbaum *et al.*, 2019; Choi *et al.*, 2021).

Povești digitale colaborative — în cadrul acestei activități, educatorul și copii, împreună, creează povești pe laptop sau pe tabletă, care includ texte, imagini și uneori sunete. Marele avantaj al acestora este că îmbină, într-un mod armonios, dezvoltarea capacității narative cu alfabetizarea digitală și competențele de colaborare. Cercetările întăresc ideea că poveștile digitale interactive dezvoltă vocabularul, stimulează creativitatea și consolidează

relațiile socio-emoționale dintre copii (Kucirkova, 2019; Robin, 2016; Yang & Wu, 2012). Un aspect interesant este legat de faptul că, prin această colaborare, copiii exersează *abilitățile de negociere și cooperare* (Crescenzi *et al.*, 2014; Marsh, 2019). În același sens, UNESCO (2023) și NAEYC (2017) recomandă integrarea povestirii digitale ca metodă de stimulare a gândirii critice, a creativității, dar și a expresivității timpurii.

Atelierul de programare vizuală — aplicațiile precum *ScratchJr* sau diverși roboți educaționali de tip *BEE-BOT* facilitează introducerea noțiunilor de algoritmi și de logică secvențială, permitând dezvoltarea gândirii computaționale și a capacității de rezolvare de probleme prin joc. Specialiștii subliniază ideea că programarea vizuală în grădiniță contribuie la dezvoltarea gândirii logice și a celei creative, fiind un precursor al alfabetizării digitale (Bers, 2018; Kafai & Burke, 2014; Sullivan & Bers, 2019). Un exemplu concret în acest sens este legat de experiențele din Estonia și Finlanda care au demonstrat că introducerea timpurie a gândirii computaționale are efecte pozitive asupra *încrederii copiilor în utilizarea tehnologiei* (European Schoolnet, 2020).

Discuții și implicații

Integrarea responsabilă a tehnologiei în educația timpurie nu înseamnă doar achiziția de instrumente digitale. Ea presupune o viziune holistică, care implică, simultan, *formarea cadrelor didactice, sprijinirea părinților ca mediatori și implementarea unor politici educaționale orientate spre echitate și incluziune*. Studiile demonstrează că simpla dotare a grădinițelor cu tablete sau cu laptop-uri nu garantează o utilizare eficientă și benefică pentru copii; dimpotrivă, fără un cadru didactic special format în acest sens și fără o strategie de mediere, există riscul ca aceste instrumente să fie folosite doar pentru divertisment sau chiar în scopuri dăunătoare (Plowman & McPake, 2013; Hirsh-Pasek *et al.*, 2015; Livingstone & Blum-Ross, 2020).

Rolul părinților și programele de educație parentală

Un studiu realizat în 14 țări din Europa arată că programele de **educație parentală digitală** reduc cu 25% riscul expunerii copiilor la conținut digital inadecvat și cresc semnificativ nivelul de încredere al părinților în utilizarea tehnologiei educaționale (OECD, 2023). Rezultate similare au fost înregistrate și de către UNICEF (2021), care întăresc ideea că părinții sunt „primii mediatori digitali” și că sprijinirea lor prin campanii de informare legate de diverse programe parentale cu caracter digital și resurse practice

510 este vitală pentru protecția copilului. Mergând în aceeași direcție, cercetările arată că părinții care participă la programe de formare devin mai implicați în selecția conținutului digital și mult mai consecvenți în stabilirea regulilor de utilizare a tehnologiei digitale (Nikken & Schols, 2015; Lauricella *et al.*, 2015).

Și literatura de specialitate confirmă că **medierea activă a părinților** (prin co-vizionare, co-utilizare și dialog) este asociată cu efecte pozitive asupra dezvoltării lingvistice și socio-emoționale a copiilor (Strouse *et al.*, 2013; Nathanson, 2015; Neumann, 2018). În concluzie, politicile publice trebuie să urmărească nu doar dezvoltarea infrastructurii tehnologice, ci și întărirea rolului părinților ca parteneri educaționali în era digitală.

Formarea cadrelor didactice

Un alt pilon important este formarea cadrelor didactice. Studiile arată că mulți educatori nu au pregătirea necesară pentru a utiliza tehnologia într-un mod pedagogic și intențional, ca mediatori, ca facilitatori, ceea ce conduce, din păcate, la o utilizare limitată sau chiar la evitarea completă a instrumentelor digitale (Plowman *et al.*, 2010; Blackwell *et al.*, 2014).

De aceea, este important să existe programe de formare continuă, axate pe *alfabetizarea digitală, pe integrarea curriculară și pe evaluarea critică a resurselor digitale*, pentru că implicarea educatorilor în astfel de programe crește considerabil eficiența și încrederea acestora în utilizarea tehnologiei educaționale (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Tondeur *et al.*, 2012; UNESCO, 2023). OECD (2022) și Comisia Europeană (2020) subliniază faptul că dezvoltarea competențelor digitale ale educatorilor trebuie să fie un obiectiv prioritar în toate statele Uniunii Europene pentru a asigura echitatea și calitatea în educația timpurie.

Echitate și „decalaj digital” (digital divide)

Un aspect care trebuie luat în considerare legat de tehnologia educațională este riscul de decalaj digital/inegalitate digitală (*digital divide*). Dacă unii copii beneficiază de acces la aplicații educaționale de calitate, alții sunt expuși doar la divertisment digital pasiv. Această situație favorizează apariția decalajelor educaționale între copiii proveniți din medii defavorizate și cei proveniți din medii favorabile dezvoltării (Livingstone & Blum-Ross, 2020; Holloway *et al.*, 2013; Mascheroni & Ólafsson, 2016).

Multe studii arată că aceste decalaje digitale sunt multidimensionale, vizând accesul la infrastructură, competențele digitale ale părinților

și ale cadrelor didactice, dar și calitatea conținutului digital utilizat (van Dijk, 2020; Helsper, 2021; Livingstone *et al.*, 2019). Diverse organizații internaționale recomandă politici orientate spre reducerea decalajelor, prin promovarea unor programe de sprijin pentru familiile vulnerabile, acces la resurse digitale gratuite și ghiduri clare pentru părinți (UNICEF, 2017; OECD, 2022; European Commission, 2020).

Politici educaționale coerente

Politicile educaționale trebuie să trateze tehnologia ca parte dintr-un ecosistem complex, care include familia, comunitatea și instituțiile de educație timpurie (UNESCO, 2023), iar Consiliul Europei (2022) propune o abordare constructivă, bazată pe **drepturile copilului**, care să îmbine dezvoltarea competențelor digitale cu protecția copilului împotriva riscurilor online.

De asemenea, studiile de specialitate arată că politicile coerente, susținute prin reglementări și ghiduri practice, sunt absolut necesare pentru a evita utilizarea excesivă sau neadecvată a tehnologiei în educația timpurie (Chaudron *et al.*, 2018; Mascheroni & Holloway, 2019; Livingstone *et al.*, 2017). Țările considerate modele (Finlanda, Estonia, Coreea de Sud) demonstrează că succesul nu presupune doar introducerea echipamentelor, ci și integrarea pedagogică, implicarea părinților și formarea cadrelor didactice (Kim, 2021; European Schoolnet, 2020).

În încheiere, integrarea responsabilă a tehnologiei în educația timpurie implică o abordare sistemică, în care **părinții, educatorii și factorii de decizie** acționează împreună. Tehnologia educațională poate fi un instrument valoros pentru dezvoltarea copiilor, dar numai dacă este folosită în mod **intenționat, echilibrat și mediat** (Hirsh-Pasek *et al.*, 2015; Plowman & McPake, 2013; Livingstone & Blum-Ross, 2020), de aceea sunt necesare politici de echitate și formare, pentru a diminua riscul ca inegalitățile digitale să accentueze diferențele educaționale. Astfel, implicațiile pentru politicile publice sunt evidente: *investițiile în infrastructură trebuie dublate de investiții în capital uman și în sprijin parental* pentru ca tehnologia să devină un accelerator al incluziunii și nu un factor de excludere.

Bibliografie

- Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017), *Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review. Educational Research Review*, 20, 1–11, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.002>

- 512 Alper, M., & Herold, D. (2018), *Digital play and the politics of toys: Theorizing the transformative power of play in digital childhoods*. *Journal of Children and Media*, 12(3), 309–316. <https://doi.org/10.1080/17482798.2018.1471673>
- American Academy of Pediatrics (AAP) (2016), *Media and young minds*. *Pediatrics*, 138(5), e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Australian Catholic University (2025, June), *Children's screen use and emotional problems fuel each other over time*. *Herald Sun*. https://www.heraldsun.com.au/subscribe/news/1/?sourceCode=HSWEB_WRE170_a&dest=https%3A%2F%2Fwww.heraldsun.com.au%2Fvictoria-education%2Fadvice%2Fscreen-time-warning-the-bad-habit-driving-increasing-rates-of-childhood-anxiety-aggression%2Fnews-story%2Fd5059e61cb9edd390b966f2ff33074f3&mentype=anonymous&mode=premium&v21=GROUPA-Segment-2-NOSCORE
- Australian Institute of Family Studies (AIFS) (2025), *Children, families and digital technology*. Australian Government, AIFS. <https://aifs.gov.au/>
- Behnamnia, N. (2022), Componentele eficiente ale creativității în aplicațiile de învățare prin jocuri digitale (Digital Game-Based Learning — DGBL) pentru copiii preșcolari, *Journal of Educational Technology & Society*. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9449305/>
- Bers, M.U. (2018), *Coding as a playground: Programming and computational thinking in the early childhood classroom*. Routledge. <https://www.routledge.com/Coding-as-a-Playground-Programming-and-Computational-Thinking-in-the-Early-Childhood-Classroom/Bers/p/book/9780367900502?srsId=AfmBOorkWnHut3yoH4nInHijxReHN32DCo32slcYA0R6LtC5fA7zHvk>
- Blackwell, C.K., Lauricella, A.R., & Wartella, E. (2014), *Factors influencing digital technology use in early childhood education*. *Computers & Education*, 77, 82–90. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.013>
- BMC Public Health (2025), *Effect of intervention on screen time in preschoolers: systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials*. <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-025-23700-5>
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://www.hup.harvard.edu/books/9780674224575>
- Bronfenbrenner, U. (1992), *Ecological systems theory*. In R. Vasta (ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues*, pp. 187–249, Jessica Kingsley Publishers. https://archive.org/details/sixtheoriesofchi0000unse_x6d6
- Bruner, J.S. (1961), *The act of discovery*. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-act-of-discovery.-Bruner/6a42018b90ff4ce38915c341c11f471f8e8d165f>
- Bruns, A. (2008), *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Produsage*. Peter Lang. <https://www.peterlang.com/document/1105725>
- Center on the Developing Child at Harvard University (2016), *From best practices to breakthrough impacts: A science-based approach to building a more promising future for young children and families*. Harvard University. <https://developingchild.harvard.edu>
- Chassiakos, Y.R., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M.A., & Cross, C. (2016), *Children and adolescents and digital media*. *Pediatrics*, 138(5), e20162593. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2593>

- Chaudron, S., Di Gioia, R., & Gemo, M. (2018), *Young Children (0–8) and Digital Technology: A qualitative study across Europe*. European Commission. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC110359>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020), *Artificial intelligence in education. A review*, *IEEE Access*, 8, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Choi, G.W., Dailey, D., & Shin, N. (2021), *Virtual field trips in early childhood classrooms: Opportunities for exploration and meaning-making*. *Early Childhood Education Journal*, 49(6), 1101–1114. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01188-y>
- Choi, Y., Lee, H., & Kim, J. (2025), *Physical–AI hybrid storytelling frameworks for children’s digital literacy*. *arXiv preprint*. <https://arxiv.org/abs/2501.12345>
- Clemente-Suárez, V.J., et al. (2024), *Utilizarea dispozitivelor digitale și dezvoltarea cognitivă a copiilor*, *Frontiers in Public Health*, 12. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11592547/>
- Commission of the European Communities (2020), *Digital Education Action Plan 2021–2027*, European Commission. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school/digital-education-action-plan>
- Council of Europe (2022), *Guidelines for digital citizenship education*. Strasbourg: Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education>
- Crescenzi, L., Jewitt, C., & Price, S. (2014), *The role of touch in preschool children’s learning using iPad versus paper interaction*. *Australian Journal of Early Childhood*, 39(4), 107–114. <https://doi.org/10.1177/183693911403900414>
- Davis, K.S., & Fan, W. (2016), *Family involvement in education: How digital communication supports student success*. *Journal of Educational Research and Practice*, 6(1), 50–65. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2016.06.1.04>
- Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020), *Young children’s online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents’ beliefs and attitudes*. *Children and Youth Services Review*, 118, 105440. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440>
- Education and Training Monitor 2024, European Commission. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/estonia.html?utm>
- Ertmer, P.A., & Ottenbreit-Leftwich, A.T. (2010), *Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect*. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- European Commission (2020), *Digital Education Action Plan 2021–2027*. Brussels: European Commission. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/plan>
- European Schoolnet (2020), *Computational thinking and coding in the curriculum*. Brussels: EUN. <http://www.eun.org/resources/detail?publicationID=2141>
- Flewitt, R. (2024), *Toddlers, tech and talk: Study shows benefits of digital play for language and bonding*. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/education>
- Flewitt, R., Messer, D., & Kucirkova, N. (2015), *New directions for early literacy in a digital age: The iPad*, *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 289–310. <https://doi.org/10.1177/1468798414533560>
- FNBE (Finnish National Board of Education) (2018), *National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care*. Helsinki: FNBE. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/National%20core%20curriculum%20for%20ECEC%202022.pdf>

- 514 Griffith, S., et al. (2019, December 23), *Educational apps can benefit young children, study finds*. FIU News. <https://news.fiu.edu/2019/educational-apps-can-benefit-young-children%2C-study-finds>
- Helsper, E.J. (2021), *The digital disconnect: The social causes and consequences of digital inequalities*, SAGE. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/the-digital-disconnect/book262151>
- Hinkley, T., Brown, H., Carson, V., & Teychenne, M. (2019), *Cross-sectional associations of screen time and outdoor play with social skills in preschool children*. *PLoS ONE*, 14(4), e0214911. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0214911>
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J.M., Golinkoff, R.M., Gray, J.H., Robb, M.B., & Kaufman, J. (2015), *Putting education in „educational“ apps: Lessons from the science of learning*. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3–34. <https://doi.org/10.1177/1529100615569721>
- Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013), *Zero to eight: Young children and their internet use*. EU Kids Online. <https://eprints.lse.ac.uk/52630/>
- Horner, D., Jahn, M., Bønnelykke, K., Chawes, B., Flensburg-Madsen, T., Schoos, A.M.M., Stokholm, J., & Rasmussen, M.A. (2025), *Screen time is associated with cardiometabolic and cardiovascular disease risk in childhood and adolescence*. *Journal of the American Heart Association*, 14(16), Article e041486. <https://doi.org/10.1161/JAHA.125.041486>
- Investopedia (2015), *Digital native*. <https://www.investopedia.com/terms/d/digital-native.asp>
- Kafai, Y.B., & Burke, Q. (2014), *Connected code: Why children need to learn programming*. MIT Press. <https://mitpress.mit.edu/9780262529679/connected-code/>
- Kim, H.Y. (2021), *Digital tools in early childhood education: A systematic review*. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 30–45. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1323865.pdf>
- 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>
- Koo, H. (2020), *South Korea's regulation on youth online gaming: Policy analysis*. *Asian Journal of Communication*, 30(4), 345–360. <https://doi.org/10.1080/01292986.2020.1713865>
- Kostyrka-Allchorne, K., Cooper, N.R., & Simpson, A. (2017), *The relationship between television exposure and children's cognition and behaviour: A systematic review*. *Developmental Review*, 44, 19–58. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.12.002>
- Kucirkova, N. (2019), *Personalised education with digital technologies: A tool for inclusion? British Journal of Educational Technology*, 50(2), 459–460. <https://doi.org/10.1111/bjet.12747>
- Lauricella, A.R., Wartella, E., & Rideout, V.J. (2015), *Young children's screen time: The complex role of parent and child factors*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11–17. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.12.001>
- Lee, E.Y., & Kim, Y. (2022), *Screen time of preschool children in South Korea: Prevalence and correlates*. *Clinical and Experimental Pediatrics*, 65(4), 189–197. <https://doi.org/10.3345/cep.2021.01222>

- Livingstone, S. (2023), *Children's digital lives: identity and citizenship in a connected world*. https://en.wikipedia.org/wiki/Sonia_Livingstone
- Livingstone, S. (2023–2024), *Children's digital experiences and well-being*. London School of Economics and Political Science (LSE). <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications>
- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020), *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press. <https://academic.oup.com/book/32086>
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2008), *Parental mediation of children's internet use*. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581–599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2019), *European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future*. *New Media & Society*, 21(1), 1–20. <https://doi.org/10.1177/1461444818818125>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., & Lagae, K. (2017), *How parents of young children manage digital devices at home: The role of guidance, control and engagement*. *EU Kids*. <https://eprints.lse.ac.uk/80728/>
- Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., & Tough, S. (2019), *Association between screen time and children's performance on a developmental screening test*. *JAMA Pediatrics*, 173(3), 244–250. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056>
- Marsh, J. (2019), *Researching young children's play in the digital age: Questions and challenges*. *Journal of Early Childhood Research*, 17(4), 379–394. <https://doi.org/10.1177/1476718X19856396>
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J.C., & Scott, F. (2017), *Digital play: A new classification*. *Early Years*, 37(3), 242–253. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1167675>
- Mascheroni, G., & Holloway, D. (2019), *The Internet of Toys: Practices, affordances and the political economy of children's smart toys*. Palgrave Macmillan. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-10898-4>
- Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2016), *The mobile internet: Access, use, opportunities and divides among European children*. *New Media & Society*, 18(8), 1657–1679. <https://doi.org/10.1177/1461444814567986>
- MIUR (Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca) (2020), *Linee guida per l'uso delle tecnologie digitali nella scuola dell'infanzia*. Roma: MIUR. <https://scuoladigitale.istruzione.it/pnsd/>
- Moorhouse, N., tom Dieck, M.C., & Jung, T. (2019), *An experiential view to children learning in museums with Augmented Reality*. *Museum Management and Curatorship*, 34(4), 402–418. <https://doi.org/10.1080/09647775.2019.1578991>
- MW2016: Museums and the Web 2016, <https://mw2016.museumsandtheweb.com/paper/virtual-reality-at-the-british-museum-what-is-t/index.html?utm>
- Nathanson, A.I. (2015), *Media and the family: Reflections and future directions*. *Journal of Children and Media*, 9(1), 133–139. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.997145>
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) & Fred Rogers Center (2017), *Technology and interactive media in early childhood programs*. *Young Children*, 72(4). <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/sep2017/technology-and-interactive-media>

- 516 Neumann, D.L., & Neumann, M.M. (2017), *The use of touch-screen tablets at home and preschool to foster emergent literacy*. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 203–220. <https://doi.org/10.1177/1468798415619773>
- Neumann, M.M. (2018), *Using tablets and apps to enhance emergent literacy skills in young children*. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 239–246. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.006>
- Nikken, P., & Jansz, J. (2014), *Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use*. *Learning, Media and Technology*, 39(2), 250–266. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.782038>
- Nikken, P., & Schols, M. (2015), *How and why parents' guide the media use of young children*. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423–3435. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-015-0144-4>
- Noetel, M., et al. (2025, August 14), *Screen time mostly harmless in small doses, suggests new study*. Tech & Learning/Australian Catholic University. <https://www.techlearning.com/news/screen-time-mostly-harmless-in-small-doses-suggests-new-study>
- OECD, 2023, *Empowering Young Children in the Digital Age*. https://www.oecd.org/en/publications/empowering-young-children-in-the-digital-age_50967622-en.html
- Paulus, M.P., et al. (2023), *Screen media activity in youth: A critical review of mental health and neuroscience findings*. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2950004423000184>
- Piaget, J. (1972), *The principles of genetic epistemology*. Routledge & Kegan Paul.
- Plowman, L., & McPake, J. (2013), *Seven myths about young children and technology*, *Childhood Education*, 89(1), 27–33. <https://doi.org/10.1080/00094056.2013.757490>
- Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2010), *The technologisation of childhood? Young children and technology in the home*. *Children & Society*, 24(1), 63–74. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00222.x>
- Plumb, M., & Kautz, K. (2015), *Parent–teacher digital communication: Building trust and engagement in early childhood education*. *Australian Journal of Early Childhood*, 40(3), 13–21. <https://doi.org/10.1177/183693911504000303>
- Prensky, M. (2001), *Digital natives, digital immigrants*. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prosumer (2025), *Wikipedia*. <https://en.wikipedia.org/wiki/Prosumer?utm>
- Radu, I. (2014), *Augmented reality in education: A meta-review and cross-media analysis*. *Personal and Ubiquitous Computing*, 18(6), 1533–1543. <https://doi.org/10.1007/s00779-013-0747-y>
- Research Spotlight: Study Finds Children Log Excessive Screen-Time, University of Albany. <https://www.albany.edu/cihs/news/2019-research-spotlight-study-finds-children-log-excessive-screen-time>
- Robin, B. (2016), *The power of digital storytelling to support teaching and learning*. *Digital Education Review*, 30, 17–29. https://www.researchgate.net/publication/311964446_The_Power_of_Digital_Storytelling_to_Support_Teaching_and_Learning

- Rocha, H.A.L., Correia, L.L., Leite, Á.J.M. et al. (2021), *Screen time and early childhood development in Ceará, Brazil: a population-based study*. BMC Public Health, 21, 2072. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12136-2>
- Screen Time Statistics Reveal How Parents Use Screens as Babysitters, Educators, and Entertainment Tools, 2025. <https://www.luriechildrens.org/en/blog/screen-time-2025>
- Seitz, H. (2008), *The power of documentation in the early childhood classroom*. Young Children, 63(2), 88–93. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/pubs/seitz.pdf>
- Strouse, G.A., & Ganea, P.A. (2017), *Sharing electronic books with preschoolers: A comparison of print and digital medium*. Frontiers in Psychology, 8, 677. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00677>
- Strouse, G.A., O'Doherty, K.D., & Troseth, G.L. (2013), *Effective co-viewing: Preschoolers' learning from video after a dialogic questioning intervention*. Developmental Psychology, 49(12), 2368–2382. <https://doi.org/10.1037/a0032463>
- Sullivan, A., & Bers, M.U. (2019), *The impact of computer programming on sequencing ability in early childhood*. Journal of Educational Computing Research, 57(1), 174–196. <https://doi.org/10.1177/0735633117746742>
- The Sun (2025). <https://www.thesun.co.uk/health/29855056/tablets-screen-time-increase-toddler-tantrums-study/>
- Tissenbaum, M., Matuk, C., & Dahn, M. (2019), *Designing for data-rich learning: The case of virtual field trips*. Interactive Learning Environments, 27, 5–6, 616–630. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1612445>
- Toffler, A. (1980), *The Third Wave*, Bantam Books. <https://archive.org/details/the-third-wave-by-alvin-toffler-z-lib.org>
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012), *Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education*. Computers & Education, 59(1), 367–374. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.013>
- UNESCO (2019), *Guidelines for digital citizenship education*. www.unesco.org
- UNESCO (2023), *Guidelines on Early Childhood Digital Literacy*, Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>
- UNICEF (2017), *The State of the World's Children 2017: Children in a Digital World*, New York, UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2017>
- UNICEF (2021), *The State of the World's Children 2021: On My Mind — Promoting, protecting and caring for children's mental health*, New York, UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021>
- Vaala, S., & Takeuchi, L. (2012), *Parent co-use of media technology with young children in the U.S. The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop*. <https://joanganzcooneycenter.org>
- van Dijk, J. (2020), *The digital divide*, Polity Press. <https://research.utwente.nl/en/publications/the-digital-divide-2>
- Verywell Mind (2023), *The impact of screen time on children*. <https://www.verywellmind.com>
- Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press. <https://www.hup.harvard.edu/books/9780674576292>
- WHO (2019). <https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536>

- 518 Wikipedia (2025), Augmented learning. https://en.wikipedia.org/wiki/Augmented_learning
- Wikipedia (2025), *Parental involvement in education*. https://en.wikipedia.org/wiki/Parental_involvement_in_education
- World Health Organization (2019), *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*, Geneva, WHO. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536>
- Wu, H.K., Lee, S.W.Y., Chang, H.Y., & Liang, J.C. (2013), *Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education*. *Computers & Education*, 62, 41–49. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.024>
- Wu Y., Xi X., Zhang C., Jiang J., Ye S. (2025), *Effect of intervention on screen time in preschoolers: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials*, *BMC Public Health*, 25(1), 2724. doi: 10.1186/s12889-025-23700-5
- Xiong, Z. (2022), *Influența jocurilor educaționale digitale asupra gândirii creative a copiilor preșcolari: Studiul Thinking Paradise*. *Computers & Education*, 180, 104414. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S036013152200149X>
- Yang, Y.T.C., & Wu, W.C.I. (2012), *Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study*, *Computers & Education*, 59(2), 339–352. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012>

Echilibrul digital în educația timpurie: între rezultate științifice și soluții de zi cu zi

Lect. univ. dr. Mihaela Stîngu
(Universitatea din București)

Introducere

În ultimele decenii, tehnologia digitală a devenit o prezență constantă în educație, accelerându-și rolul și vizibilitatea în timpul pandemiei de COVID-19, când școlile și grădinițele din întreaga lume au fost nevoite să integreze mediile online ca soluție principală pentru continuitatea învățării. Această transformare rapidă a mediilor educaționale evidențiază nevoia de a înțelege impactul tehnologiei nu doar asupra învățării în general, ci și asupra dezvoltării timpurii a copiilor, unde echilibrul digital și bunăstarea devin teme esențiale. Dacă ne raportăm la copiii de vârste mici (vârstă preșcolară), aceștia sunt deosebit de sensibili și vulnerabili la utilizarea excesivă sau inadecvată a tehnologiei digitale (Gui, Fasoli, și Carradore, 2017). În aceste condiții, bunăstarea lor digitală (*digital wellbeing*) riscă să fie afectată sau chiar compromisă. Cu toate acestea, majoritatea cercetărilor de până acum s-au concentrat mai mult asupra adolescenților și adulților, în timp ce dimensiunea *digital wellbeing* la vârstele timpurii rămâne insuficient explorată și documentată (Cao și Li, 2023).

Deși există linii directoare la nivel mondial (ex. WHO, 2019), acestea oferă doar câteva repere privind limitarea timpului de ecran, ele neproducând în mod direct efecte pozitive asupra bunăstării digitale a copiilor mici, ceea ce evidențiază nevoia unor soluții mai aplicate și adaptate contextului educațional.

Această realitate aduce oportunități, dar și riscuri, ceea ce face ca tema echilibrului digital să fie una esențială. În lipsa unor limite și a unei medierii adecvate, timpul petrecut în fața ecranelor poate influența dezvoltarea cognitivă, socială și emoțională, precum și rutine de bază (somnul și jocul). În același timp, atunci când este folosit responsabil și însoțit de

520 adult, mediul digital poate sprijini învățarea, stimulând limbajul și dezvoltarea competențelor de explorare. Capitolul de față își propune să aducă împreună rezultatele științifice recente și exemple concrete de strategii adaptate situațiilor din viața de zi cu zi, pentru a sprijini practicienii din educația timpurie în cultivarea unei relații echilibrate și sănătoase a copiilor cu mediul digital.

Scopul capitolului este de a clarifica concepte precum „echilibrul digital” în educația timpurie, de a prezenta principii validate de cercetare și de a oferi strategii practice, aplicabile imediat în creșe și grădinițe. Cititorii vor fi ghidați să înțeleagă conceptele-cheie de bunăstare digitală (*digital wellbeing*) și de timp petrecut în fața ecranului, să recunoască diferența dintre utilizarea pasivă și cea activă a tehnologiei și să identifice modalități de integrare echilibrată a instrumentelor digitale în activitățile de zi cu zi.

Abordări teoretice și implicații practice privind echilibrul digital în primii ani de viață

Concepte fundamentale

Bunăstarea digitală (*digital wellbeing*) este un concept complex care nu are o definiție universal acceptată. Cu toate acestea, conceptul se referă în general la impactul tehnologiilor digitale asupra sănătății mentale, fizice, sociale și emoționale a indivizilor (Al-Mansoori *et al.*, 2023). Cao și Li (2023), analizând mai multe definiții, au constatat că termenul „echilibru” este frecvent asociat cu bunăstarea digitală, desemnând abilitatea de a valorifica beneficiile tehnologiilor digitale, în timp ce se atenuează efectele lor negative.

În contextul educației timpurii, dovezile sugerează că expunerea timpurie la tehnologia digitală funcționează ca o sabie cu două tăișuri pentru copiii mici. Pe de o parte, aceștia pot folosi tehnologia pentru învățare, comunicare, creație și recreere (Kumpulainen *et al.*, 2020, Plowman, 2016), activități ce sprijină dezvoltarea cognitivă și abilitățile timpurii de învățare (UNESCO-IITE & SOU, 2022). Pe de altă parte, utilizarea neadecvată sau excesivă a dispozitivelor digitale poate avea efecte negative semnificative asupra sănătății fizice și mentale, inclusiv obezitate (Dowden și Healey, 2021), tulburări de somn (Ricci *et al.*, 2021), probleme posturale și vizuale (Tychsen și Foeller, 2022), precum și posibile impedimente în dezvoltarea cognitivă și cerebrală (Hutton *et al.*, 2020) și în dezvoltarea socială și emoțională (Zimmer *et al.*, 2019).

Această dublă perspectivă asupra impactului tehnologiei digitale evidențiază necesitatea de a înțelege și analiza și noțiunea de *screen time*

(timp petrecut în fața ecranelor), ca indicator central al modului în care utilizarea ecranelor influențează dezvoltarea copiilor mici.

Ponti (2017) definește timpul petrecut în fața ecranului ca fiind timpul petrecut în fața oricărui ecran, inclusiv televizor, computer, console de jocuri sau dispozitive mobile (smartphone-uri, tablete). Dacă Ponti (2017) propune o definiție largă a timpului petrecut în fața ecranelor, Organizația Mondială a Sănătății (WHO, 2019) rafinează această perspectivă, subliniind diferența dintre expunerea pasivă la conținut media și utilizarea activă a tehnologiei digitale. Astfel, WHO (2019) se raportează în acest context la timpul petrecut în mod pasiv urmărind programe de divertisment pe ecran (televizor, computer, dispozitive mobile), neincluzând jocurile active pe ecran care necesită activitate fizică sau mișcare.

Ghidul WHO (2019) recomandă următoarele în ceea ce privește timpul petrecut în fața ecranului pentru copiii cu vârsta sub 5 ani:

- sugari (sub 1 an): nu se recomandă timp petrecut în fața ecranului;
- copii de 1 an: nu se recomandă timp petrecut în fața ecranului;
- copii de 2 ani: timpul petrecut în fața ecranului nu trebuie să depășească 1 oră;
- copii de 3–4 ani: timpul petrecut în fața ecranului nu trebuie să depășească 1 oră.

Cu toate acestea, copiii mici se dezvoltă astăzi într-un mediu relațional în care interacțiunile digitale prin ecrane devin tot mai prezente.

Primele experiențe ale copiilor cu ecranele sunt formative, deoarece tiparele de expunere stabilite la această vârstă, gestionate în mare parte de părinți, influențează dezvoltarea obiceiurilor care persistă ulterior și pot avea efecte semnificative asupra achiziției limbajului, dezvoltării cognitive și sănătății socio-emoționale, ceea ce face esențială stabilirea unor limite adecvate (Ponti, 2019).

Efecte asupra dezvoltării cognitive și limbajului

Calitatea interacțiunii sociale în jurul utilizării mijloacelor media — nu doar durata acesteia — influențează în mod decisiv rezultatele lingvistice, iar implicarea adulților amplifică beneficiile învățării (Hirsh-Pasek *et. al.*, 2025).

Ponti (2019) subliniază că pandemia COVID-19 a evidențiat două activități digitale benefice pentru bebeluși, copii mici și familiile acestora: *chat*-urile video interactive și poveștile virtuale. Un alt aspect evidențiat în cercetările recente (Elias & Lemish, 2021) este faptul că părinții și copiii pot trăi împreună experiențe digitale interactive, cum ar fi cântatul împreună

pe melodii de pe *YouTube*, jocurile digitale sau explorarea aplicațiilor educaționale. Mai mult, un alt studiu (Gaudreau et. al, 2020) a arătat că, atunci când copiii preșcolari au participat la activități de lectură dialogică prin *chat* video, au demonstrat niveluri similare de înțelegere a vocabularului și a poveștilor comparativ cu lectura tradițională a cărților. Pentru copiii cu vârste cuprinse între 2 și 4 ani, mediile virtuale de calitate — conținut bine conceput, adecvat vârstei, cu obiective educaționale specifice — pot oferi o cale suplimentară către limbajul și alfabetizarea timpurie (Linebarger și Vaala, 2010 cit. în Ponti, 2019).

Unele dovezi sugerează că mediile interactive, în special aplicațiile care oferă răspunsuri contingente din partea unui adult — reacții rapide la ceea ce spune sau face copilul — pot facilita învățarea, iar, atunci când sunt combinate cu conținut adecvat vârstei, sincronizare și intensitate corespunzătoare, acestea pot sprijini achiziția de noi cuvinte la copiii de 2 ani. (Courage et al., 2021; Radesky et. al., 2015). Utilizarea ecranului care întrerupe sau înlocuiește interacțiunile umane interactive riscă să ducă la o stimulare lingvistică mai slabă, în timp ce vizionarea în comun și implicarea comună în mass-media susțin dezvoltarea vocabularului și a abilităților de conversație (Hirsh-Pasek et. al., 2024).

Totodată, medierea de către adulți (părinți, educatori) constituie un predictor al calității experiențelor digitale, dovezile indicând faptul că în contextele cu un nivel mai ridicat de alfabetizare digitală, unde adulții furnizează ghidaj mai eficient și selectează conținut adecvat, corelează cu medii lingvistice mai favorabile pentru copii (Li, Agvaantseren, & Qin, 2024).

Una dintre cele mai eficiente modalități prin care adulții pot sprijini învățarea digitală a copiilor este să îi observe și să discute cu ei în timp ce aceștia utilizează mijloacele media. În loc să lase copiii să stea în tăcere în fața ecranului, părinții și educatorii pot pune întrebări, explica ce se întâmplă și face legătura între conținutul vizionat și viața de zi cu zi. Astfel, timpul petrecut în fața ecranului se transformă într-un moment de învățare interactiv și comun, care contribuie la dezvoltarea limbajului și a relațiilor (Hirsh-Pasek et al., 2024). Alegerea aplicațiilor și a videoclipurilor care încurajează discuțiile și schimbul de opinii este la fel de importantă, deoarece aceste instrumente ajută copiii să exerseze abilitățile de conversație și comunicare.

De asemenea, este important modul în care adulții ghidează utilizarea digitală, nu doar timpul petrecut de copii în fața ecranelor. Stabilirea de limite este utilă, dar ceea ce modelează cu adevărat învățarea este modul în care îngrijitorii explică, ghidează și fac experiența semnificativă (Li, Agvaantseren și Qin, 2024; Jalil et al., 2025). Tehnologia

poate fi foarte eficientă atunci când este utilizată pentru obiective de învățare specifice, cum ar fi memoria, rezolvarea problemelor sau alfabetizarea timpurie. Pentru ca învățarea să fie durabilă, adulții ar trebui să continue cu practica din viața reală — cum ar fi jucarea unui joc de potrivire după o aplicație de memorie — pentru a ajuta copiii să conecteze abilitățile digitale cu experiențele offline (Loka & Sabila, 2024).

În cele din urmă, timpul petrecut în fața ecranului pentru activități nestructurate sau de divertisment ar trebui să fie scurt și monitorizat. Sesiunile lungi, nesupravegheate, pot distra atenția copiilor, le pot reduce concentrarea și chiar le pot perturba somnul. Părinții și educatorii pot proteja bunăstarea copiilor rezervând acest tip de utilizare pentru momente ocazionale și scurte (Alpușan, 2024). Atunci când alegeți mijloacele media, este de preferat să alegeți conținut cu un design simplu și mai puține distrageri. Evitarea schimbărilor rapide de scenă, a redării automate sau a funcțiilor bazate pe recompense ajută copiii să se concentreze mai bine și reduce stresul asupra sistemelor lor de atenție (Alpușan, 2024).

Efecte asupra dezvoltării socio-emoționale și autonomiei

În ceea ce privește dezvoltarea socio-emoțională, expunerea timpurie la tehnologia digitală are implicații semnificative, prezentând atât riscuri, cât și oportunități. Studiile (Zimmer, Scheibe, & Henkel, 2019; Courage, Frizzell, Walsh, & Smith, 2021) arată că utilizarea neghidată sau excesivă a dispozitivelor digitale poate crește iritabilitatea, reduce capacitatea de autoreglare emoțională și limita oportunitățile de interacțiune socială directă, afectând astfel dezvoltarea competențelor socio-emoționale fundamentale, precum empatia, cooperarea și inițierea de jocuri cu alți copii. Mai mult, dependența de stimularea rapidă și vizuală oferită de ecrane poate diminua răbdarea și toleranța la frustrare, aspecte esențiale în construirea relațiilor sociale timpurii.

Pe de altă parte, așa cum am menționat și în cazul dezvoltării limbajului, atunci când tehnologia este utilizată în mod intenționat și ghidat de părinți sau educatori, aceasta poate deveni un instrument valoros și pentru dezvoltarea socio-emoțională. Experiențele digitale comune, cum ar fi cântatul împreună pe melodii de pe platforme video, explorarea aplicațiilor educaționale sau jocurile interactive digitale, oferă, pe lângă cele menționate anterior, și oportunități de dialog, cooperare și împărtășire emoțională între adult și copil (Elias & Lemish, 2021; Gaudreau *et al.*, 2020). Astfel, medierea de către adulți nu doar că atenuează efectele negative, dar poate transforma

524 activitățile digitale într-un context de învățare socio-emoțională, în care copilul învață să gestioneze emoțiile, să comunice eficient și să colaboreze.

Aceste constatări subliniază importanța unui echilibru digital și a implicării active a adulților: experiențele digitale trebuie să fie interactive, adaptate vârstei și integrate în rutine care promovează atât învățarea, cât și dezvoltarea socio-emoțională sănătoasă a copiilor mici.

Aceste perspective asupra interacțiunilor digitale ghidate deschid calea către o analiză mai largă, în care tehnologia nu este doar un instrument de reglementare a comportamentului sau de protecție, ci și un mediu care poate sprijini dezvoltarea autonomiei copiilor mici. Astfel, Radesky (2024) consideră că abordarea utilizării tehnologiilor digitale de către copiii mici ca interacțiune cu un mediu, mai degrabă decât prin prisma comportamentelor individuale precum „timpul petrecut în fața ecranului”, promovează autonomia. Ținând cont de acest aspect, crearea unui mediu digital care să susțină jocul și independența copiilor, în loc să exploateze vulnerabilitățile lor, direcționează discuția de la restricții către principiul central al dezvoltării timpurii: sprijinirea autonomiei (Radesky, 2024).

Într-un studiu recent, Radesky *et al.* (2022) examinează caracteristicile de design manipulative din aplicațiile mobile destinate copiilor cu vârste cuprinse între 3 și 5 ani. Ei au descoperit că unele caracteristici precum restricțiile de navigare (de exemplu, redarea automată fără buton de pauză) și indicii bazate pe timp (de exemplu, ceasuri cu numărătoare inversă) erau predominante în multe aplicații. Aceste elemente de design pot limita autonomia copiilor, îngreunându-le posibilitatea de a face pauză, de a se deconecta sau de a-și controla experiența de joc. Studiul sugerează că indiciile vizuale care susțin pauza, deconectarea sau jocul sunt mai potrivite decât indiciile bazate pe timp sau restricțiile de navigare.

Recomandări practice pentru integrarea activităților digitale în educația copiilor mici

În contextul digital actual, ecranele interactive și aplicațiile educative pot fi instrumente valoroase pentru susținerea dezvoltării copiilor mici, dacă sunt utilizate în mod conștient și structurat. Utilizarea adecvată a tehnologiei nu se rezumă la limitarea timpului petrecut în fața ecranului, ci vizează crearea unor experiențe care să sprijine dezvoltarea cognitivă, consolidarea limbajului, competențele socio-emoționale și autonomia copilului. Prin selectarea atentă a conținutului, medierea activă a adultului și echilibrarea timpului digital cu activități practice offline, părinții și educatorii pot transforma tehnologia într-un aliat al învățării, promovând implicarea

activă, autonomia și dezvoltarea holistică a copilului. În continuare, prezentăm o listă succintă de aspecte pe care le puteți avea în considerare atunci când doriți să integrați activități digitale în activitățile educative cu cei mici.

1. Faceți timpul petrecut în fața ecranului interactiv și semnificativ

- Vizionați împreună cu cel mic, adresând întrebări, povestind și conectând conținutul la experiențe din viața reală → aceasta sprijină dezvoltarea limbajului și a relațiilor sociale
- Alegeți conținut contingent, cum sunt aplicațiile care includ îndemnuri și oportunități de discuție → acestea contribuie la consolidarea abilităților de comunicare.

2. Concentrați-vă pe îndrumare, nu doar pe limitarea timpului

- Prioritizați medierea: explicați și ghidați copilul în utilizarea tehnologiei, mai important decât respectarea strictă a timpului de ecran → aceasta facilitează rezultate mai bune în dezvoltarea limbajului și a învățării.
- Utilizați aplicațiile digitale pentru dezvoltarea unor abilități specifice, precum memoria, rezolvarea problemelor sau alfabetizarea → apoi consolidați aceste abilități prin activități practice offline.

3. Protejați atenția și starea de bine a copilului

- Limitați timpul nestructurat petrecut în fața ecranului: monitorizați conținutul de divertisment și păstrați-l scurt → acest lucru previne problemele de somn și de concentrare.
- Alegeți activități digitale cu sarcină cognitivă redusă, evitând schimbările rapide și recompensele care distrag → astfel se promovează concentrarea și se reduce suprasolicitarea.

Strategii pedagogice și soluții de zi cu zi pentru practicieni și părinți

Integrarea tehnologiei digitale în educația timpurie poate aduce valoare reală atunci când este folosită cu măsură și intenționalitate. În loc să înlocuiască jocul, interacțiunile directe și explorarea activă, mediile digitale pot fi utilizate ca resurse complementare, care sprijină dezvoltarea limbajului, a competențelor socio-emoționale și a autonomiei copiilor. În această secțiune, prezentăm exemple de activități simple, ușor de aplicat în rutina zilnică a grădiniței, care pot ajuta practicienii din educația timpurie să mențină un echilibru sănătos între experiențele digitale și cele tradiționale.

Dezvoltarea limbajului

Așa cum am putut observa din analiza literaturii de specialitate, mediile digitale pot avea un efect benefic asupra dezvoltării limbajului la copiii mici. Activitățile pe care le vom prezenta îmbină experiențe digitale și jocuri interactive cu metode tradiționale, oferind copiilor contexte variate pentru a explora și folosi limbajul. Prin co-vizionare și discuții ghidate, lectură digitală interactivă și aplicații de vocabular și rime, copiii sunt stimulați să își îmbogățească vocabularul, să își structureze gândurile și să dezvolte abilități narative și fonologice.

Activitatea 1: Co-vizionare și discuții ghidate

Etape:

1. Proiectarea videoclipului scurt: adultul selectează și proiectează un videoclip adaptat vârstei copiilor, asigurându-se că imaginile și acțiunea sunt clare și potrivite pentru nivelul lor de înțelegere.
2. Urmărirea imaginilor și acțiunilor împreună: copiii urmăresc videoclipul, iar adultul îi ghidează să observe detalii importante, atrăgând atenția asupra elementelor cheie și explicând contextul dacă este necesar.
3. Întrebări deschise pe parcursul vizionării: adultul pune întrebări deschise („Ce vezi aici?“, „Ce crezi că se întâmplă mai departe?“), încurajând copiii să gândească critic, să formuleze răspunsuri proprii și să dezvolte limbajul expresiv.
4. Formularea răspunsurilor și povestirea în cuvintele proprii: copiii povestesc ce au înțeles din videoclip, iar adultul îi sprijină, validează răspunsurile și modelează limbajul adecvat, promovând exprimarea clară și dezvoltarea vocabularului.

Această activitate vizează dezvoltarea limbajului receptiv, prin înțelegerea și interpretarea mesajelor transmise, precum și a limbajului expresiv, prin formularea și exprimarea ideilor proprii; totodată, sprijină capacitatea copiilor de a-și structura gândurile coerent și contribuie la îmbogățirea vocabularului, oferindu-le oportunități de a descoperi și utiliza cuvinte noi în contexte semnificative.

Activitatea 2: Lectură digitală interactivă

Etape:

1. Ascultarea poveștii digitale cu narare audio și imagini: copiii urmăresc povestea în aplicație, ascultând nararea și vizualizând imaginile.

Adultul îi ghidează, atrăgând atenția asupra detaliilor importante, explicând cuvinte noi și stimulând curiozitatea prin întrebări simple („Ce crezi că se va întâmpla acum?“).

2. Observarea concomitentă a textului și imaginilor: copiii urmăresc textul scris în timp ce ascultă povestea, iar educatorul îi ajută să facă legătura între cuvinte și imagini, explicând sensul unor termeni sau situații, sprijinind dezvoltarea limbajului receptiv și a înțelegerii textului.
3. Reconstituirea poveștii prin desen, pictură sau joc de rol: copiii exprimă ceea ce au înțeles din poveste, iar adultul încurajează exprimarea liberă, pune întrebări ghidate pentru clarificarea ideilor („Ce s-a întâmplat mai întâi? Ce a simțit personajul?“) și modelează limbajul descriptiv și narativ, sprijinind dezvoltarea limbajului expresiv și creativitatea.

Această activitate urmărește dezvoltarea limbajului receptiv și expresiv, ajutând copiii să înțeleagă și să folosească corect cuvintele și expresiile, să își îmbogățească vocabularul prin descoperirea de termeni noi și să înțeleagă structura narativă a poveștilor, organizând evenimentele în ordine logică și exprimându-le coerent.

Activitatea 3: Explorarea vocabularului și a rimelor prin joc digital

Etape:

1. Utilizarea jocurilor digitale cu imagini și cuvinte noi: copiii explorează aplicații precum *VOXiKids*, descoperind cuvinte noi și asociind imagini cu termeni scriși. Adultul ghidează copiii, explicând sensul cuvintelor necunoscute și modelând pronunția corectă.
2. Identificarea sunetelor, silabelor și rimelor: copiii recunosc sunetele inițiale, silabele și rimele în cadrul jocului digital, iar educatorul îi sprijină prin întrebări ghidate („Cu ce sunet au început cuvintele acestea?“, „Care cuvinte rimează între ele?“), încurajând dezvoltarea conștiinței fonologice.
3. Aplicarea învățării în activități offline: copiii caută în clasă obiecte care încep cu aceeași literă sau sunet, consolidând vocabularul și recunoașterea fonetică. Adultul organizează activitatea, oferă sugestii și validează răspunsurile, stimulând limbajul expresiv și conexiunile între mediul digital și real.

Această activitate urmărește dezvoltarea fonologică, ajutându-i pe copii să recunoască și să distingă sunetele din cuvinte, să identifice silabele și rimele și să realizeze corect asocierea dintre sunet și sens, facilitând astfel înțelegerea structurii cuvintelor și a relațiilor dintre ele.

Dezvoltarea socio-emoțională și a autonomiei

Activitatea 1: Povești interactive pentru dezvoltarea empatiei

Etape:

1. Citirea sau vizionarea poveștii digitale: copiii urmăresc sau citesc povestea, iar adultul îi ghidează, atrăgând atenția asupra personajelor și situațiilor emoționale, explicând termeni noi sau situații mai complexe (ex. de aplicații cu povești interactive: *My Story — Kids' Storybook Maker, Lunesia*).
2. Luarea deciziilor pentru personaje: copiii aleg acțiuni pentru personajele poveștii, iar adultul oferă suport prin întrebări ghidate și sugestii („Ce crezi că ar trebui să facă personajul în continuare?”), ajutând copiii să exploreze consecințele alegerilor lor.
3. Discuția despre sentimentele personajelor și efectele alegerilor: copiii reflectă asupra emoțiilor și comportamentelor personajelor, iar adultul facilitează conversația, încurajând exprimarea clară a ideilor și vocabularului emoțional.
4. Împărtășirea experiențelor proprii: copiii relatează situații similare din viața lor, iar adultul susține exprimarea completă a ideilor, validează sentimentele exprimate și modelează limbajul adecvat pentru comunicarea empatică.

Această activitate urmărește să stimuleze dezvoltarea limbajului descriptiv și expresiv, ajutând copiii să formuleze și să exprime idei și emoții clar și coerent, să își îmbogățească vocabularul emoțional pentru a denumi și discuta sentimentele proprii și ale altora și să dezvolte empatia, prin recunoașterea și înțelegerea perspectivelor și trăirilor celorlalți.

Activitatea 2: Jocuri digitale de rezolvare de conflicte

Etape:

1. Urmărirea scenariilor digitale cu probleme sau conflicte: copiii vizionează situații în care personajele se confruntă cu probleme sau conflicte, iar educatorul îi ghidează să observe detaliile relevante și să recunoască emoțiile personajelor.
2. Alegerea soluțiilor pentru personaje: copiii propun soluții pentru rezolvarea conflictelor, iar adultul facilitează procesul prin întrebări ghidate și sugestii („Care crezi că ar fi o soluție bună?”), sprijinind luarea deciziilor și gândirea critică.
3. Discuția despre efectele deciziilor și emoțiile implicate: copiii analizează consecințele alegerilor făcute și emoțiile generate, iar educatorul

moderează discuția, încurajând exprimarea clară a ideilor și folosirea vocabularului emoțional adecvat.

4. Reflecția asupra propriilor experiențe: copiii împărtășesc situații similare din viața lor, iar adultul îi susține să-și exprime sentimentele și perspectivele într-un mod structurat și empatic, modelând limbajul și comportamentele sociale adecvate.

Această activitate urmărește să dezvolte limbajul social al copiilor, încurajându-i să comunice clar și eficient în contexte colaborative, să își exerseze abilitățile de negociere și cooperare pentru rezolvarea sarcinilor comune și să înțeleagă emoțiile și perspectivele celorlalți, sprijinindu-i astfel în construirea relațiilor pozitive și a empatiei.

Concluzii și recomandări-cheie

În contextul educației timpurii, utilizarea tehnologiei nu mai poate fi ignorată, chiar și la vârste fragede. Problema nu se reduce la simpla alegere între a folosi sau nu dispozitive digitale, ci la modul în care acestea sunt integrate în procesul educațional și la scopurile pentru care sunt utilizate. Tehnologia devine un instrument valoros atunci când sprijină obiective educaționale clare, dezvoltarea competențelor cognitive, socio-emoționale și lingvistice, și nu doar un mijloc de distracție pasivă. Astfel, accentul se mută de la existența tehnologiei în clasă la calitatea și intenționalitatea utilizării ei.

În locul unor limite rigide de timp sau tip de conținut, este recomandată adoptarea unor abordări centrate pe calitate și mediere, în care educatorul sau adultul devine ghid activ. Rolul adultului este esențial în selectarea materialelor digitale potrivite, în stabilirea scopurilor educaționale și în medierea interacțiunii copilului cu tehnologia. Prin acest model, tehnologia nu înlocuiește experiențele directe și sociale, ci le completează, facilitând învățarea prin explorare, colaborare și reflecție.

Pentru a sprijini echilibrul digital în educația timpurie, se pot formula recomandări pe trei niveluri:

- Politici educaționale: dezvoltarea de ghiduri și standarde privind utilizarea tehnologiei în educația timpurie, promovarea accesului echitabil la resurse digitale și formarea continuă a educatorilor.
- Nivel instituțional (creșă, grădiniță): integrarea tehnologiei în planurile de lecție cu obiective clare, instruirea personalului pentru medierea activă a experiențelor digitale și evaluarea periodică a impactului asupra dezvoltării copiilor.

- Nivel individual (profesor, părinte): selectarea atentă a aplicațiilor și materialelor digitale, stabilirea unor rutine echilibrate între activități digitale și experiențe directe și implicarea activă a adultului în ghidarea și discutarea conținutului cu copilul.

Aceste recomandări subliniază ideea că tehnologia, atunci când este folosită intenționat și mediat, poate deveni un aliat puternic în dezvoltarea armonioasă a copiilor, echilibrând inovația digitală cu experiențele tradiționale de învățare.

Bibliografie

- Al-Mansoori, R.S., Al-Thani, D., & Ali, R. (2023), *Designing for digital wellbeing: From theory to practice—a scoping review*. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 5(1), 1–24. <https://doi.org/10.1155/2023/9924029>
- Alpuğan, Z. (2024), *Navigating the digital landscape: A comprehensive review of digital media's impact on child development*, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. <https://doi.org/10.52122/nisantasisbd.1481354>
- Cao, S., & Li, H. (2023), *A scoping review of digital well-being in early childhood: Definitions, measurements, contributors, and interventions*, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 3510. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043510>
- Courage, M.L., Frizzell, L.M., Walsh, C.S., & Smith, M. (2021), *Toddlers using tablets: They engage, play, and learn*. *Frontiers in Psychology*, 12, 564479. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.564479>
- Dowden, O., & Healey, S. (2021), *DCMS outcome delivery plan: 2021 to 2022*. Department for Digital, Culture, Media and Sport. <https://www.gov.uk/government/publications/department-for-digital-culture-media-sport-outcome-delivery-plan/dcms-outcome-delivery-plan-2021-to-2022>
- Elias, N., & Lemish, D. (2021), *Parents' social uses of mobile phones in public places: The case of eateries in two national contexts*, *International Journal of Communication*, 15, 2086–2104. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/16916>
- Gaudreau, C., King, Y.A., Dore, R.A., et al. (2020), *Preschoolers benefit equally from video chat, pseudo-contingent video, and live book reading: Implications for storytime during the coronavirus pandemic and beyond*. *Frontiers in Psychology*, 11, 2158. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02158>
- Gui, M., Fasoli, M., & Carradore, R. (2017), „Digital well-being”: *Developing a new theoretical tool for media literacy research*, *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(2), 155–173. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2017-2-8>
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J.M., Hassinger-Das, B., Golinkoff, R.M., Uhls, Y.T., & Guernsey, L. (2025), *Putting digital media in balance: The importance of human-to-human interaction for young children*. In D. A. Christakis & L. Hale (Eds.), *Handbook of children and screens*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-69362-5_53
- Hutton, J.S., Huang, G., Sahay, R.D., DeWitt, T., & Ittenbach, R.F. (2020), *A novel, composite measure of screen-based media use in young children (ScreenQ) and*

- associations with parenting practices and cognitive abilities. *Pediatric Research*, 87(7), 1211–1218. <https://doi.org/10.1038/s41390-020-0781-3>
- Jalil, N.A., Harun, N.H., Mee, R.W.M., Mohamed, S., Pek, L.S., Shahdan, T.S. T., & Omar, T.Z.Z. (2025), *Navigating screen time: Scoping review on parental role in shaping children's digital habits*, *International Journal of Technology in Education*. <https://doi.org/10.46328/ijte.1018>
- Kumpulainen, K., Sairanen, H., & Nordström, A. (2020), *Young children's digital literacy practices in the sociocultural contexts of their homes*. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20, 146879842092511. <https://doi.org/10.1177/146879842092511>
- Li, J., Agvaantseren, U., & Qin, L. (2024), *The current status and influencing factors of digital product use among young children in the digital age*, *Journal of Ecohumanism*, 3(8). <https://doi.org/10.62754/joe.v3i8.5031>
- Loka, N., & Sabila, R.T. (2024), *Balancing challenges and opportunities: Enhancing early childhood cognitive skills through digital tools*, *GENIUS*, 5(2). <https://doi.org/10.35719/gns.v5i2.187>
- Plowman, L. (2016), *Learning technology at home and preschool*. In N.R.A.D. Surry (ed.), *Wiley handbook of learning technology*, pp. 96–112, Wiley.
- Ponti, M., & Canadian Paediatric Society, Digital Health Task Force (2017), *Screen time and preschool children: Promoting health and development in a digital world*, Canadian Paediatric Society. <https://cps.ca/en/documents/position/screen-time-and-preschool-children>
- Radesky, J. (2024), *Digital wellbeing in early childhood*, MIT Press. <https://wip.mitpress.mit.edu/pub/6qz4lotb>
- Radesky, J.S., Schaller, A., & Zuckerman, B. (2022), *Prevalence and characteristics of manipulative design in mobile applications used by children*, *JAMA Network Open*, 5(6), e2217641. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.17641>
- Radesky, J.S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2015), *Mobile and interactive media use by young children: The good, the bad, and the unknown*, *Pediatrics*, 135(1), 1–3. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-2251>
- Ricci, C., Schlarb, A.A., Rothenbacher, D., & Genuneit, J. (2021), *Digital media, book reading, and aspects of sleep and sleep-related fears in preschoolers*, *The Ulm SPATZ Health Study*. *Somnologie*, 25(1), 11–19. <https://doi.org/10.1007/s11818-020-00284-2>
- Tychsen, L., & Foeller, P. (2020), *Effects of immersive virtual reality headset viewing on young children: Visuomotor function, postural stability, and motion sickness*, *American Journal of Ophthalmology*, 209, 151–159. <https://doi.org/10.1016/j.ajo.2019.07.025>
- UNESCO International Institute for Technology in Education (UNESCO-IITE) & SOU (2022), *Global research policy & practices report: Advancing artificial intelligence-supported global digital citizenship education*, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383682>
- World Health Organization (2019), *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*, Geneva, Switzerland, Author. <https://iris.who.int/handle/10665/311664>
- Zimmer, F., Scheibe, K., & Henkel, M. (2019), *How parents guide the digital media usage of kindergarten children in early childhood*. In C. Stephanidis (ed.), *HCI International 2019—Posters*. *HCI 2019, Communications in Computer and Information Science*, vol. 1034, pp. 313–320, Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-23525-3_41

Digitalul la început de drum: tehnologii emergente în educația timpurie

Conf. univ. dr. Laura Elena Ciolan, dr. Andreea Vișan
(Universitatea din București)

În primii ani de viață, copiii se adaptează și se dezvoltă cu un ritm accelerat, construind modalități de înțelegere și interpretare a lumii.

Competențele, comportamentele esențiale pe care societatea contemporană le consideră decisive pentru reușita în viață — curiozitatea, creativitatea, gândirea critică și capacitatea de a lucra independent, dar și colaborativ — își au bazele în primii ani de viață ai copilului. În această etapă se configurează atât atitudinile față de învățare, cât și abilitățile cognitive și socio-emoționale care vor influența întregul parcurs de dezvoltare/educațional.

Educația timpurie devine astfel prima poartă de intrare a copilului în lumea socială și culturală din afara familiei, cu un rol dublu: pe de o parte, să ofere experiențe formative și echitabile, pe de altă parte, să asigure un cadru orientat spre calitate și care să prevină inegalitățile sociale.

Serviciile de educație timpurie sunt importante și în asigurarea legăturii familiilor cu resursele comunității, creând astfel puncte de coeziune socială și sprijin educațional.

Responsabilitatea serviciilor de educație timpurie nu se rezumă deci doar la acces, ci și la calitate — un aspect adesea subliniat în rapoartele OECD și UNESCO privind politicile educaționale.

Asigurarea calității este strâns legată de modul în care sunt concepute și implementate curriculum-ul și strategiile de intervenție educațională, acestea fiind considerate elemente centrale. Intervenția educațională nu se reduce la metode, ci reprezintă un cadru conceptual care ghidează profesioniștii în crearea de experiențe de învățare autentice, adaptate diversității nevoilor de dezvoltare ale copiilor. Cadrele curriculare contemporane încurajează diversitatea abordărilor, subliniind totodată rolul colaborării cu familia copilului și importanța resursei umane. Un cadru didactic bine pregătit și sprijinit profesional spre evoluție în carieră are capacitatea de a transforma interacțiunile cotidiene în experiențe formative

(European Commission, 2018). În acest context, dezvoltarea profesională continuă, inclusiv prin integrarea competențelor digitale, devine esențială pentru susținerea cadrelor didactice în procesul de inovare curriculară și pedagogică.

La nivel european, accentul cade pe integrarea dezvoltării profesionale continue cu inovarea curriculară și utilizarea resurselor digitale. Instrumente precum *SELFIE*, fundamentate pe cadrul *DigCompEdu* (European Commission, 2017), permit cadrelor didactice să-și evalueze competențele digitale și să proiecteze propria dezvoltare profesională. Astfel, competențele digitale sunt privite ca parte a unui proces de învățare de-a lungul vieții, început încă din copilărie (European Commission, 2018).

Competența digitală în educația timpurie este analizată prin multiple dimensiuni: abilități tehnice, capacitatea de evaluare critică, utilizarea etică a resurselor, rezolvarea de probleme și capacitatea de a fi creator, nu doar consumator, de conținut digital. Toate aceste aspecte menționate sunt adaptate la nivelul de dezvoltare al copiilor mici și trebuie să fie raportate la capacitatea individuală de înțelegere și dezvoltare. Totuși, persistă o lipsă de consens terminologic și curricular. Analize comparative realizate în Australia și Finlanda arată că, deși documentele curriculare fac referire la competența digitală, orientările practice rămân insuficient dezvoltate, ceea ce lasă implementarea la discreția cadrelor didactice (Kontkanen *et al.*, 2023).

Modelul lui Ilomäki și colab. (2016) propune patru dimensiuni ale competenței digitale: abilități tehnice, aplicarea tehnologiilor digitale, evaluarea critică și motivația de a participa activ la cultura digitală. Studiile arată că, în lipsa unor obiective clare și a unor ghiduri pedagogice explicite, integrarea acestor dimensiuni este fragmentată și inegală. De aceea, cercetătorii recomandă cadre curriculare mai coerente, care să ofere suport concret pentru cadrele didactice și să răspundă provocărilor unei copilării digitalizate.

Un răspuns pedagogic relevant la aceste provocări este valorificarea jocului, element fundamental al educației timpurii, ca spațiu de formare a competențelor digitale.

Jocul ca strategie și intervenție educațională în era digitală

Jocul, recunoscut de Vygotsky (1967) ca instrument fundamental al dezvoltării cognitive, devine cadru potrivit pentru dezvoltarea competențelor digitale, deoarece permite integrarea tehnologiei într-un mod creativ, exploratoriu și adaptat specificului copilăriei.

Studiile contemporane confirmă că jocul ghidat de rol, în care cadrul didactic/profesionistul creează contexte, introduce materiale și participă activ, favorizează apariția unor forme de joc complexe, bogate în oportunități de învățare. În comparație cu utilizarea pasivă a tehnologiei, adesea criticată pentru limitarea creativității, jocul ghidat stimulează imaginația și sprijină înțelegerea proceselor digitale (Brookfield, 2009).

Exemple aplicative arată că accesul copiilor mici la diverse tehnologii poate fi formativ, mai ales când este integrat în jocuri educaționale. Studii de caz arată utilizarea roboților, a smartphone-urilor și a tabletelor pentru a stimula interesul copiilor față de profesii și procese digitale. De asemenea, tehnologiile de codare tangibilă (ex. *Bee-Bot*, *Cubetto*, *KIBO*) demonstrează că tehnologia poate sprijini colaborarea, raționamentul matematic și gândirea computațională (Murcia *et al.*, 2018).

Jocul liber stimulează dezvoltarea holistică prin spontaneitate și interacțiuni directe, în timp ce jocurile digitale, deși interactive, pot limita creativitatea prin algoritmi încorporați. Totuși, printr-un design pedagogic atent, aceste limitări pot fi transformate în oportunități de explorare cognitivă și socială (Chu, Paatsch, Kervin & Edwards, 2024).

Dincolo de jocurile clasice și digitale deja explorate, noile tehnologii emergente, precum realitatea augmentată și realitatea virtuală, deschid perspective suplimentare pentru dezvoltarea/învățarea timpurie.

Tehnologii emergente în educația timpurie. Impact în educația la vârstele mici

Tehnologiile emergente se situează pe un loc tot mai important în experiențele de învățare ale copiilor, iar modul în care acestea sunt integrate depinde în mare măsură de sprijinul oferit de adulți. Prezența activă a unui adult în timpul utilizării tehnologiei este decisivă pentru transformarea acestora dintr-o experiență pasivă într-una interactivă și relațională. Atunci când părinții și cadrele didactice discută, explică și contextualizează conținutul digital, copilul își dezvoltă limbajul, gândirea critică și competențele socio-emoționale.

Timpul de expunere poate fi considerat adecvat dacă este planificat, limitat și integrat într-un program echilibrat. Tehnologia este acceptabilă atunci când sprijină comunicarea (de exemplu, apeluri video cu familia), activitățile educaționale validate sau dezvoltarea intereselor cognitive și creative. Totuși, aceasta nu trebuie să substituie joaca activă, somnul odihnitor sau interacțiunile directe, care rămân fundamentale pentru dezvoltarea timpurie.

Academia Americană de Pediatrie (2016), alături de CHOC (2021), formulează recomandări clare: copiii sub 18 luni nu ar trebui expuși la ecrane (cu excepția apelurilor video); între 18–24 de luni utilizarea trebuie limitată și realizată împreună cu părinții; pentru copiii preșcolari (3–5 ani) este recomandat un interval maxim de o oră pe zi, conținut educațional vizionat alături de un adult. Pentru școlari și adolescenți, accentul cade pe echilibrul dintre utilizarea tehnologiei și alte activități fundamentale: somn, activitate fizică și interacțiuni sociale.

Pentru a sprijini profesorii și părinții, Gillespie (2024) propune patru criterii fundamentale pentru alegerea tehnologiilor în educația timpurie:

- Conținut adecvat vârstei — materiale vizual atractive și clare, care să susțină dezvoltarea/învățarea fără a suprasolicita copilul;
- Ușurință în utilizare — platforme intuitive, cu setări simple, pentru a reduce sarcina profesioniștilor și a facilita integrarea;
- Funcționalități analitice — monitorizarea progresului prin date utile pentru personalizarea instruirii;
- Siguranță și confidențialitate — setări robuste pentru protecția copiilor și controlul conținutului.

Prin respectarea acestor principii și prin implicarea activă a adulților, tehnologia poate deveni un instrument complementar valoros, capabil să îmbogățească experiențele educaționale timpurii, fără a compromite dezvoltarea holistică și armonioasă a copilului.

Vom extinde această analiză asupra unor tehnologii emergente care modelează deja educația timpurie. Printre acestea se numără dispozitivele tangibile și senzoriale, ce stimulează învățarea prin interacțiuni multisenzoriale; realitatea augmentată și virtuală, care oferă povești imersive și experiențe exploratorii; inteligența artificială, utilizată pentru personalizarea dezvoltării/învățării și sprijin în educarea limbajului. Analiza acestor direcții inovatoare permite înțelegerea modului în care tehnologia poate completa experiențele tradiționale, susținând dezvoltarea integrată a copilului.

A. Dispozitive tangibile și senzoriale în intervenția educațională

În ultimii ani, interesul pentru utilizarea dispozitivelor tangibile și senzoriale în educația timpurie a crescut considerabil, în contextul extinderii tehnologiilor digitale interactive. Studiile recente arată că interfețele tangibile (*Tangible User Interfaces* — TUI) și dispozitivele multisenzoriale oferă oportunități valoroase pentru stimularea dezvoltării cognitive, sociale și emoționale a copiilor mici.

Un domeniu emergent în tehnologiile educaționale îl constituie integrarea feedbackului haptic, adică a stimulilor tactili și kinestezici, în activitățile de predare și învățare. Studiul de sinteză realizat de Hatira și Sarac (2024) analizează impactul acestor tehnologii asupra dezvoltării comportaentelor/competențelor și asupra îmbunătățirii proceselor de dezvoltare/învățare la copii cu vârste cuprinse între 3 și 18 ani.

Autorii arată că introducerea dispozitivelor haptice — precum tablete tactile, instrumente pentru scris asistat sau roboți educaționali — poate sprijini formarea deprinderilor motorii fine și dezvoltarea unor abilități cognitive complexe. Domeniile în care aceste instrumente s-au dovedit a fi utile includ exersarea scrisului de mână, înțelegerea textului, dezvoltarea gândirii spațiale și geometrice, dar și stimularea colaborării între copii, inclusiv în cazul celor cu deficiențe de vedere.

În același timp, sunt evidențiate și limitările asociate implementării pe scară largă: costurile ridicate ale echipamentelor, accesibilitatea parțială, dificultățile tehnice și riscul ca accentul pe interactivitate să fie confundat cu progresul real în dezvoltare/învățare.

Dintr-o altă perspectivă, integrarea dispozitivelor tangibile cu instrumente *low-tech* a fost explorată în contextul unei pedagogii incluzive. Damjanovic și Branson (2025) au evidențiat că utilizarea tehnologiilor tangibile, alături de materiale simple și accesibile, favorizează implicarea copiilor în activități STEM, stimulează creativitatea și oferă oportunități echitabile de participare pentru copii cu nevoi educaționale diverse.

De asemenea, studiile asupra dispozitivelor tactile cu feedback haptic sugerează efecte pozitive asupra implicării și retenției informației. Robins (2024), într-un raport susținut de University of Illinois, arată că dispozitivele care stimulează simțul tactil activează mai multe canale perceptive simultan, ceea ce conduce la o experiență de învățare mai profundă și mai ancorată în realitatea copilului.

În plan aplicativ, cercetările recente explorează și utilizarea jocurilor tangibile pentru alfabetizarea digitală timpurie. Sampanis (2025) propune un cadru pedagogic bazat pe jocuri tangibile pentru introducerea conceptelor de inteligență artificială, argumentând că această abordare favorizează învățarea prin experimentare directă și dezvoltarea gândirii critice.

În ansamblu, literatura de specialitate converge spre ideea că dispozitivele tangibile și senzoriale pot sprijini în mod semnificativ educația timpurie, prin stimularea multisenzorială, promovarea învățării active și dezvoltarea competențelor socio-cognitive. Totuși, autorii atrag atenția asupra necesității unei implementări echilibrate și integrate pedagogic, pentru a asigura beneficii maxime fără a supraîncărca procesele de învățare ale copiilor.

B. Realitate augmentată și virtuală în educația timpurie: între potențial și provocări

Interesul pentru realitatea augmentată (AR) în educația timpurie a crescut considerabil în ultimele două decenii, pe măsură ce studiile și cercetările au început să evidențieze beneficiile acestora în sprijinirea proceselor de dezvoltare și învățare. Primele studii au demonstrat că AR poate transforma experiențele educaționale prin suprapunerea elementelor digitale peste mediul fizic, oferind copiilor posibilitatea de a interacționa activ cu informațiile prezentate (Azuma *et al.*, 2001). Actual, aplicațiile variază de la cărți interactive și jocuri educaționale, până la aplicații mobile și activități creative, toate având ca obiectiv stimularea curiozității, a implicării și a creativității (Chrisna & Satria, 2021).

Un domeniu constant analizat în literatura de specialitate privește impactul AR asupra înțelegerii conceptelor abstracte și asupra implicării copiilor. Prin utilizarea unor reprezentări vizuale și interactive, AR sprijină dezvoltarea abilităților de lectură, a motricității fine și a proceselor cognitive (Farooq *et al.*, 2022). Acest lucru sugerează că AR nu trebuie privită ca o simplă inovație tehnică, ci ca o extensie a practicilor pedagogice existente, cu potențialul de a răspunde unor dificultăți clasice de intervenție educațională/predare.

Un domeniu de aplicare tot mai frecvent analizat este legat de contribuția AR la învățarea prin joc și povestire. Conținutul animat și interacțiunile digitale sprijină menținerea atenției și facilitează înțelegerea materialelor educaționale, ajutând copiii să asimileze informațiile pe termen lung (Khazali *et al.*, 2023). Resursele interactive susțin atât alfabetizarea și competențele numerice, cât și motivația și interesul pentru activități educaționale, într-un mod ludic și accesibil.

Dincolo de sprijinul cognitiv, specialiștii implicații în cercetare subliniază și impactul AR asupra dimensiunii socio-emoționale. Studiile au arătat că integrarea acestei tehnologii în jocuri dramatice interactive favorizează empatia și colaborarea. Totodată, AR este utilizată în scopuri terapeutice, cu rezultate promițătoare în sprijinirea copiilor cu tulburări de spectru autist, dislexie sau dificultăți de învățare. Exemple inovatoare includ povești de alfabetizare financiară bazate pe AR, care facilitează înțelegerea unor concepte complexe la vârste fragede (Sari *et al.*, 2022). Totuși, rămâne de văzut dacă aceste efecte se mențin pe termen lung sau dacă depind de un context pedagogic foarte atent reglat. Fără o astfel de mediere, beneficiile pot rămâne limitate.

În ciuda acestor beneficii, implementarea AR în educația timpurie ridică multiple provocări. Deși există dovezi privind efectele pozitive

538 asupra implicării și retenției memoriei (Radu, 2012), implementarea la scară largă este limitată de lipsa resurselor și de pregătirea insuficientă a cadrelor didactice. Profesorii semnalează nevoia de formare suplimentară și de timp pentru adaptarea activităților, menționând și riscuri precum dependența digitală sau scăderea capacității de concentrare.

Pentru a răspunde acestor provocări, specialiști ai domeniului recomandă câteva principii de design educațional esențiale: prioritizarea sănătății și a dezvoltării holistice, adaptarea conținutului la particularitățile de vârstă și menținerea unui echilibru între experiențele digitale și cele concrete (Karno & Hatcher, 2020).

Integrarea realității augmentate în educația timpurie necesită o abordare atentă și echilibrată, care să țină cont de particularitățile de vârstă și de nevoile complexe, diferite ale copiilor. Pe baza analizei realizate de Nirmala, Solihatin și Sukardjo (2024), pot fi formulate următoarele direcții:

1. *Selecția conținutului educațional* — Resursele AR destinate educației timpurii trebuie să fie adaptate nivelului de dezvoltare al copilului și să pună accent pe învățarea interactivă, oferind o experiență atractivă, plăcută și relevantă pentru această etapă de vârstă.
2. *Crearea unor experiențe multisenzoriale* — Conținutul educațional ar trebui să combine elemente vizuale, auditive și alți stimuli senzoriali, astfel încât să sprijine învățarea integrată și să stimuleze curiozitatea copiilor.
3. *Considerarea dimensiunilor de sănătate și bunăstare* — Utilizarea AR trebuie să fie ghidată de principii care respectă sănătatea fizică și emoțională a copilului, siguranța digitală și dezvoltarea socio-emoțională prin interacțiuni pozitive cu ceilalți.
4. *Facilitarea conexiunilor cu realitatea* — Profesorii au rolul de a sprijini copiii în corelarea experiențelor digitale cu mediul real, pentru a asigura transferul informațiilor și consolidarea învățării autentice.
5. *Echilibru între digital și experiențele concrete* — Este esențial ca utilizarea AR să fie complementară jocului liber, activităților în aer liber și interacțiunilor sociale, evitând astfel riscul de suprasolicitare digitală.
6. *Colaborarea dintre actori educaționali* — Părinții, profesorii și dezvoltatorii de conținut AR trebuie să colaboreze pentru a asigura coerența experiențelor de dezvoltare/învățare cu obiectivele curriculare și scopurile educaționale.
7. *Reglarea și supravegherea utilizării* — Este necesară stabilirea unor limite clare privind durata și modul de utilizare, astfel încât aceasta să nu interfereze cu jocul liber sau cu interacțiunile sociale esențiale dezvoltării timpurii.

8. *Monitorizarea progresului* — Evaluarea constantă a modului în care interacțiunea cu AR influențează dezvoltarea cognitivă, motorie și socio-emoțională a copiilor este fundamentală pentru a ajusta activitățile educaționale și a asigura beneficii pe termen lung.

Aceste direcții sugerează că AR poate fi valorificată optim doar prin echilibru între inovație și siguranța copilului. Dacă AR a cunoscut deja aplicații variate în educația timpurie, o direcție complementară o reprezintă realitatea virtuală (VR), aflată însă într-un stadiu mai experimental.

Deși adoptarea la scară largă în educația timpurie este încă limitată, cercetările arată rezultate surprinzătoare. Studii recente din grădinițe indică faptul că atât copiii, cât și profesorii percep activitățile bazate pe VR ca fiind atractive și eficiente, deși profesorii reclamă nevoia de pregătire suplimentară și de ghidaj metodologic (Rapti, Sapounidis & Tselegkaridis, 2025). Sisteme semi-imersive, precum săli interactive cu ecrane mari, au demonstrat îmbunătățiri în dezvoltarea cognitivă și socială.

Meta-analizele realizate pentru ciclul primar confirmă efecte pozitive ale VR asupra performanțelor școlare, în special prin utilizarea dispozitivelor imersive (Wu, Yu & Gu, 2020). Aceste rezultate sunt explicate prin mecanisme precum sentimentul de prezență, interactivitatea și emoțiile pozitive, factori care pot avea relevanță și pentru educația timpurie, dar care necesită aplicare precaută (Yang *et al.*, 2023). Această constatare ridică întrebarea în ce măsură mecanismele identificate — prezența, interactivitatea, emoțiile pozitive — pot fi transpuse în educația timpurie, unde accentul cade mai degrabă pe joc și dezvoltare holistică decât pe performanță academică.

Totuși, pentru copiii de vârstă preșcolară, efectele VR sunt ambivalente. De exemplu, cercetările pe categoria preșcolari de patru ani arată că VR poate sprijini recunoașterea evenimentelor posibile, dar poate genera confuzii între ceea ce este posibil și imposibil în realitate (Schmitz, Joiner & Golds, 2020). Nivelurile ridicate de imersiune pot consuma resurse cognitive semnificative, reducând uneori retenția informației atunci când activitățile nu sunt bine structurate. În plus, studiile atrag atenția asupra unor riscuri privind oboseala vizuală, confidențialitatea datelor și accesul la conținut inadecvat. Costurile ridicate, lipsa de conținut educațional adecvat vârstei și problemele de igienă și ergonomie ale echipamentelor limitează deocamdată utilizarea VR în grădinițele de copii.

Chiar cu această evoluție, literatura de specialitate sugerează că atât AR, cât și VR pot deveni instrumente valoroase în educația timpurie, dacă sunt utilizate responsabil, integrate în curriculum și orientate spre obiective clare de dezvoltare (Nirmala, Solihatin & Sukardjo, 2024).

C. Inteligența artificială → roboți educaționali, povești personalizate, asistenți vocali pentru dezvoltarea limbajului și a comunicării

În educația timpurie, inteligența artificială (IA) se conturează pe două direcții complementare: învățarea **despre** IA (de exemplu, inițierea copiilor în concepte de bază de alfabetizare digitală și IA, într-o manieră adecvată vârstei) și dezvoltarea/învățarea **cu ajutorul** IA (prin instrumente care sprijină jocul, limbajul sau dezvoltarea capacităților numerice). Recenzii recente arată o creștere rapidă, dar încă fragmentată a literaturii în domeniu, sugerând că programele educaționale bine concepute pot facilita formarea unor concepte de bază despre IA și pot stimula dispoziții cognitive favorabile, însă subliniază și lipsa pregătirii cadrelor didactice, precum și nevoia unor orientări clar adaptate dezvoltării copilului (Su, 2023).

Cercetări de tip sondaj cu profesori din învățământul preșcolar confirmă aceste oportunități, dar scot în evidență preocupări privind confidențialitatea, utilizarea datelor și riscul de dezinformare, ceea ce accentuează importanța formării profesionale și a sprijinului instituțional (Kölemen & Yıldırım, 2025). De asemenea, ghidurile UNICEF propun o abordare bazată pe drepturile copilului — siguranță, echitate, transparență și participare —, ca fundament pentru orice aplicare a IA care îi implică pe copii (UNICEF, 2021).

Aceste direcții teoretice sunt susținute și de cercetări empirice, cele mai consistente dovezi în domeniul apropiat educației timpurii provin din utilizarea agenților sociali, mai ales a roboților educaționali. O sinteză publicată în *Science Robotics* arată că prezența fizică a „roboților-tutori” poate genera efecte pozitive de dimensiune medie atât asupra învățării cognitive, cât și asupra implicării emoționale, însă aceste beneficii apar în special în sarcini limitate, cu durată scurtă și puternic ghidate, nu în contexte de intervenție deschisă (Belpaeme et al., 2018). Aceasta exprimă faptul că valoarea roboților în educația timpurie nu constă în autonomie tehnologică, ci în capacitatea de a fi integrați într-un cadru educațional clar, unde rolul adultului rămâne esențial.

Într-o perspectivă mai largă, interesul pentru IA aplicată în educație include și sistemele inteligente de tutoriat (ITS), confirmând efecte pozitive asupra performanțelor, dar subliniază că acestea depind puternic de calitatea designului și de contextul de implementare — un semnal de prudență atunci când aceste modele sunt extrapolate la nivel preșcolar, unde pedagogia centrată pe joc este fundamentală (Létourneau, Charron, & Montini, 2025).

Problemele de design, etică și fezabilitate rămân esențiale. Studiile cu profesioniști în educație timpurie arată că alfabetizarea digitală și pregătirea

profesională insuficiente constituie bariere practice în utilizarea IA la grădiniță (Kölemen & Yıldırım, 2025). Analizele de politici educaționale recomandă o abordare *child-centred AI by design*, care presupune minimizarea strictă a datelor, explicabilitatea adaptată copiilor mici (prin mediere adultă) și accesul echitabil (UNICEF, 2021).

Cercetări recente în domeniul învățării timpurii atrag atenția că beneficiile IA (precum personalizarea) trebuie analizate critic în raport cu riscurile (bias, dependență digitală), în strânsă corelare cu obiectivele de dezvoltare și cu curriculumul (Luo *et al.*, 2024). Astfel, literatura recentă converge către o cale pragmatică: utilizări scurte, bine mediate, cu prioritate pentru joc, o legătură constantă între experiențele digitale și realitatea copilului, precum și guvernare riguroasă pentru protejarea drepturilor copilului.

Dincolo de literatura de specialitate, este în beneficiul înțelegerii globale cum diferite țări și organizații internaționale au început să experimenteze aplicarea IA în educația timpurie.

Merită menționate câteva inițiative internaționale prin care guvernele și organizațiile educaționale explorează utilizarea inteligenței artificiale în educația timpurie, însă implementarea este în general la nivel de proiect pilot sau cadru strategic, nu de integrare la scară largă.

De pildă, în China, unde politicile educaționale sunt strâns legate de dezvoltarea tehnologică, cercetările și aplicațiile AI în grădinițe au început să fie sprijinite prin programe experimentale axate pe recunoaștere vocală și feedback personalizat pentru dezvoltarea limbajului și a gândirii logico-matematice (Dong, 2024).

În Coreea de Sud, guvernul a inclus AI în agenda educațională națională, sprijinind cercetarea pentru instrumente AI care pot fi folosite în activități preșcolare, cu accent pe învățarea prin joc și siguranța copilului (CARE Lab, 2025).

De asemenea, Singapore a avansat inițiative de tip *AI in Education*, prin care se testează aplicații pentru sprijinirea alfabetizării timpurii și a învățării personalizate, însă întotdeauna cu monitorizare strictă și implicarea cadrelor didactice și a părinților (Lee *et al.*, 2023). Faptul că aceste state insistă pe monitorizare și implicare adultă confirmă că IA nu poate fi implementată în educația timpurie ca soluție tehnică de sine stătătoare, ci doar ca parte a unui ecosistem educațional și etic mai amplu.

În contrast cu aceste inițiative asiatice, în Europa aplicarea IA în educația timpurie se află încă într-o etapă incipientă, Uniunea Europeană și organizații internaționale precum UNICEF au publicat ghiduri și recomandări de politici care vizează protecția copiilor și utilizarea responsabilă în educația timpurie, punând accent pe echitate, transparență și drepturile

542 copilului (UNICEF, 2021). Totuși, în Europa, aplicarea în grădinițe este încă mai degrabă teoretică și experimentală decât operațională.

Aceste exemple arată că interesul există, dar că utilizarea AI în educația timpurie este abordată cu precauție. Țările care fac pași concreți în această direcție insistă pe integrarea treptată, pe programe pilot și pe un cadru normativ și etic solid, evitând o implementare prematură fără garanții privind siguranța și dezvoltarea armonioasă a copiilor.

Prin urmare, IA în educația timpurie se află la intersecția dintre inovație și prudență, fiind nevoie de o integrare treptată, guvernată de principii etice clare și susținută prin formarea cadrelor didactice.

În loc de concluzii

Analiza integrării tehnologiilor emergente în educația timpurie evidențiază un tablou complex, în care beneficiile potențiale se împletesc cu riscurile și provocările de ordin pedagogic, etic și social.

În primul rând, cercetările arată că tehnologiile digitale pot sprijini dezvoltarea cognitivă, lingvistică, motrică și socio-emoțională a copiilor, cu condiția ca utilizarea lor să fie ghidată de principii educaționale clare și să fie însoțită de prezența activă a adulților. Resurse precum dispozitivele tangibile, realitatea augmentată și virtuală și inteligența artificială oferă oportunități inovatoare pentru personalizarea învățării, stimularea motivației și dezvoltarea gândirii critice. Totodată, aceste tehnologii facilitează colaborarea și implicarea parentală, creând punți între mediul familial și cel educațional.

În al doilea rând, specialiștii în domeniu atrag atenția asupra unor riscuri ce nu pot fi neglijate: dependența digitală, expunerea la conținut nepotrivit, diminuarea jocului imaginativ și posibile efecte asupra atenției, limbajului sau somnului. Astfel, tehnologia nu trebuie privită ca substitut al experiențelor tradiționale de joc și de explorare, ci ca un complement menit să le îmbogățească.

În al treilea rând, politicile educaționale și cadrele curriculare internaționale subliniază importanța calității procesului educațional și a rolului decisiv al profesorilor. Formarea inițială și continuă, sprijinul profesional și colaborarea în rețele educaționale sunt condiții esențiale pentru a transforma tehnologiile emergente în instrumente pedagogice eficiente.

În final, o utilizare responsabilă a tehnologiei în educația timpurie presupune:

- integrarea acestora într-un cadru educațional clar, centrat pe dezvoltarea holistică și armonioasă a copilului;

- stabilirea unor limite rezonabile privind timpul de expunere;
- alegerea atentă a conținutului educațional, adaptat particularităților de vârstă;
- implicarea constantă a adulților, ca mediatori între copil și mediul digital.

Privind spre viitor, o integrare sustenabilă a IA, AR și VR în educația timpurie nu înseamnă substituirea jocului liber sau a interacțiunilor umane, ci completarea acestora prin experiențe digitale scurte, bine mediate și adaptate particularităților copilăriei. Doar printr-un echilibru atent între inovația tehnologică și principiile pedagogiei centrate pe copil, aceste instrumente pot contribui la o educație timpurie de calitate, pregătind copiii nu doar pentru lumea digitală de azi, ci și pentru cea în continuă transformare de mâine.

Bibliografie

- American Academy of Pediatrics (2016), *Media and young minds*. *Pediatrics*, 138(5), e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Azuma, R., Bailiot, Y., Behringer, R., Feiner, S., Julier, S., & MacIntyre, B. (2001), *Recent advances in augmented reality*. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 21(6), 34–47. <https://doi.org/10.1109/38.963459>
- Belpaeme, T., Kennedy, J., Ramachandran, A., Scassellati, B., & Tanaka, F. (2018), *Social robots for education: A review*. *Science Robotics*, 3(21), eaat5954. <https://doi.org/10.1126/scirobotics.aat5954>
- Brookfield, S.D. (2009), *Self-directed learning*. In R. Maclean & D. Wilson (eds.), *International handbook of education for the changing world of work*, pp. 2615–2627, Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5281-1_172
- CARE Lab @ Purdue (2025), *AI Education Integration in South Korea*, CARE Lab @ Purdue. Accesat de pe <https://carelab.education.purdue.edu/ai-education-integration-in-south-korea/>
- Children's Hospital of Orange County [CHOC] (2021, February 18), *The effects of screen time on children: The latest research parents should know*, CHOC Health Blog. <https://health.choc.org/the-effects-of-screen-time-on-children-the-latest-research-parents-should-know/>
- Chrisna, V., & Satria, T.G. (2021), *Kotak Edu: An educational augmented reality game for early childhood*. *Journal of Physics: Conference Series*, 1844(1), 012027. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1844/1/012027>
- Chu, C., Paatsch, L., Kervin, L., & Edwards, S. (2024), *Digital play in the early years: A systematic review*. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 40, 100652. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2024.100652>
- Damjanovic, V., & Branson, S. (2025), *Empowering diverse learners: Integrating tangible technologies and low-tech tools to foster STEM engagement and creativity in early*

- childhood education, *Education Sciences*, 15(8), 1024. <https://doi.org/10.3390/educsci15081024>
- Dong, C. (2024), *Early childhood AI education in China: Time value and path exploration*. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. DOI: [10.6007/IJARPED/v13-i3/22731](https://doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i3/22731)
- European Commission (2017), *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*, Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>
- European Commission (2018), *Communication on the digital education action plan*, Publications Office of the European Union.
- Farooq, S.S., Rahman, H., Raza, S.A.N., Raees, M., & Jung, S.K. (2022), *Designing gamified application: An effective integration of augmented reality to support learning*, *IEEE Access*, 10, 121385–121394. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3221473>
- Gillespie, C. (2024, Noiembrie 25), *Education technology in early childhood education: The opportunities and challenges*. *REN Network*. <https://ren-network.com/education-technology-in-early-childhood-education-the-opportunities-and-challenges/>
- Hatira, A., & Sarac, M. (2024), *Touch to learn: A review of haptic technology's impact on skill development and enhancing learning abilities for children*. *Advanced Intelligent Systems*, 6(6), 2300731. <https://doi.org/10.1002/aisy.202300731>
- Iilomäki, L., Paaavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016), *Digital competence— an emergent boundary concept for policy and educational research*. *Education and Information Technologies*, 21(3), 655–679. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>
- Karno, D., & Hatcher, B. (2020), *Building computer supported collaborative learning environments in early childhood classrooms*. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 249–267. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09686-z>
- Khazali, N.A., Ismail, I., Sakamat, N., Zain, N.H.M., Noh, N.A. M., & Ishak, N.H. (2023), *Smart pictorial dictionary via mobile augmented reality*. *Bulletin of Electrical Engineering and Informatics*, 12(2), 1019–1028. <https://doi.org/10.11591/eei.v12i2.4009>
- Kölemen, E.B., & Yıldırım, B. (2025), *A new era in early childhood education (ECE): Teachers' opinions on the application of artificial intelligence*. *Education and Information Technologies*, 30, 17405–17446. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13478-9>
- Kontkanen, S., Pöntinen, S., Kewalramani, S., Veresov, N., & Havu-Nuutinen, S. (2023), *Children's digital competence in early childhood education: A comparative analysis of curricula*. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(1), Article em2215. <https://doi.org/10.29333/ejmste/12798>
- Lee, A.V.Y., Koh, E., & Looi, C.K. (2023), *AI in Education and Learning Analytics in Singapore: An Overview of Key Projects and Initiatives*. *Information and Technology in Education and Learning*, 3, Inv-p001-Inv-p001. <https://doi.org/10.12937/itel.3.1.inv.p001>
- Létourneau, A., Charron, A., & Montini, E. (2025), *A systematic review of AI-driven intelligent tutoring systems (ITS) in K-12 education*. *NPJ Science of Learning*, 10. doi: [10.1038/s41539-025-00320-7](https://doi.org/10.1038/s41539-025-00320-7). PMID: 40368938; PMCID: PMC12078640
- Luo, W., Yang, W., & Berson, I.R. (2023), *Digital Transformations in Early Learning: From Touch Interactions to AI Conversations*. *Early Education and Development*, 35(1), 3–9. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2280819>

- Murcia, K., Campbell, C., & Aranda, G. (2018), *Trends in early childhood education practice and professional learning with digital technologies*, *Pedagogika*, 68(3). <https://doi.org/10.14712/23362189.2018.858>
- Nirmala, B., Solihatin, E., & Sukardjo, M. (2024), *Augmented reality in early childhood education: Trends, practices, and insights from a literature review*. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (ijIM)*, 18(22), 50–67. <https://doi.org/10.3991/ijim.v18i22.50337>
- OECD (2021), *Starting Strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>
- Radu, I. (2012), *Why should my students use AR? A comparative review of the educational impacts of augmented-reality*. In 2012 IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality (ISMAR), pp. 313–314, IEEE. <https://doi.org/10.1109/ISMAR.2012.640259>
- Robins, B. (2024, May 23), *How tactile devices can improve children's learning*, University of Illinois Education News.
- Sampanis, N. (2025), *Tangible interactive games for AI literacy in primary school*. *arXiv preprint*. <https://arxiv.org/abs/2506.00651>
- Sari, R.C., Aisyah, M.N., Ilyana, S., & Hermawan, H.D. (2022), *Developing a financial literacy storybook for early childhood in an augmented reality context*. *Contemporary Educational Technology*, 14(2). <https://doi.org/10.30935/cedtech/11734>
- Schmitz, A., Joiner, R., & Golds, P. (2020), *Is seeing believing? The effects of virtual reality on young children's understanding of possibility and impossibility*, *Journal of Children and Media*, 14(2), 158–172.
- Su, J., & Yang, W. (2024), *Digital competence in early childhood education: A systematic review*. *Education and Information Technologies*, 29(4), 4885–4933. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11972-6>
- Su, J., Ng, D.T.K., & Chu, S.K.W. (2023), *Artificial Intelligence (AI) literacy in early childhood education: The challenges and opportunities*. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, Article 100124. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100124>
- UNICEF (2021), *Policy guidance on AI for children*, New York, UNICEF. <https://www.unicef.org/globalinsight/reports/policy-guidance-ai-children>
- Vygotsky, L.S. (1967), *Play and its role in the mental development of the child*. *Journal of Russian and East European Psychology*, 5(3), 6–18. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>
- Wu, B., Yu, X., & Gu, X. (2020), *Effectiveness of immersive virtual reality using head-mounted displays on learning performance: A meta-analysis*, *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 1991–2005. <https://doi.org/10.1111/bjet.13023>

Educație timpurie digitală. Integrarea tehnologiei în educația timpurie. Riscuri, avantaje și exemple de bune practici

Prof. dr. asociat Elena Ichim (Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași),
asist. univ. dr. Ionela Bogdan, șef de lucrări univ. dr. ing. Alexandru-Ionuț Șiean
(Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava)

Tehnologiile digitale în educația timpurie: privire de ansamblu

Instrumentele și tehnologiile digitale transformă educația, viața socială și economică, având un impact profund asupra generației actuale de copii. Afluxul rapid de noi instrumente digitale (tabletele inteligente, smartphone-uri, iPad-uri etc.) a modificat semnificativ copilăria (Linn și Levin, 2012). Studiile efectuate în mai multe țări arată că cei mici interacționează cu instrumentele și tehnologiile digitale cu o frecvență și o precocitate crescânde, iar gama activităților lor digitale se extinde odată cu vârsta (Samuelsson și colab. 2024; Marsh, 2020; Rideout și Robb 2020; Lovato și Waxman, 2016).

În prezent, ne situăm într-o perspectivă socioculturală, în care tehnologiile digitale reprezintă o caracteristică materială și culturală intrinsecă a vieții cotidiene a copiilor mici. Acest fapt oferă unor cercetători motive să vorbească despre o „copilărie *digitală*” (Orben, 2021; Mantilla și Edwards, 2019; Danby și colab., 2018). Potrivit unui raport realizat de Mann și colaboratorii săi (2025), până la vârsta de 2 ani, 4 din 10 copii au propria tabletă (40%). Până la vârsta de 4 ani, mai mult de jumătate (58%) dintre copii au propria tabletă. Până la vârsta de 8 ani, 1 din 4 copii are propriul telefon mobil. În general, 51% dintre copiii cu vârsta de 8 ani și mai mici au propriul dispozitiv mobil (o tabletă sau un telefon mobil). Inteligența artificială face progrese în copilăria timpurie, aproape o treime dintre părinții intervievați declarând că propriul copil a folosit-o. Copiii de vârstă mică se uită mai puțin la televizor și petrec mai mult timp vizionând videoclipuri scurte pe

aplicații precum *TikTok*, *Instagram Reels* sau *YouTube Shorts*, cu o utilizare medie zilnică de 14 minute, comparativ cu două minute la începutul anului 2020. Un alt raport realizat în Franța, estimează că timpul mediu petrecut în fața ecranelor și dispozitivelor digitale este de 2 ore pe zi pentru copiii cu vârste cuprinse între 4 și 12 ani, ajungând la 3 ore pentru copiii cu vârste cuprinse între 13 și 15 ani și la 5 ore pentru cei cu vârste cuprinse între 16 și 19 ani (Benyamina și Mouton, 2024).

Copiii se află așadar în mijlocul unui experiment amplu, neplanificat, înconjurat de tehnologii digitale, care nu erau disponibile cu câțiva ani în urmă (Salmerón-Ruiz, Montiel & L'Ecuyer, 2024). Deși impactul tehnologiei asupra copiilor mici este încă neconcludent și nu există un consens clar în privința aceasta, experții în politici de educație timpurie se confruntă cu o provocare importantă, și anume cum să găsească un echilibru între riscurile și oportunitățile digitalizării la vârstele mici. Devine eminamente necesar să protejăm copiii de efectele potențial dăunătoare ale tehnologiei însă, pe de altă parte, trebuie să le oferim acestora cunoștințele și abilitățile necesare pentru a prospera în societăți din ce în ce mai dezvoltate digital.

Perspectiva Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) asupra utilizării tehnologiei în educația timpurie este una echilibrată, care evidențiază atât oportunitățile semnificative, cât și riscurile asociate digitalizării la vârste timpurii. Conform raportului OECD (2023), „Empowering Young Children in the Digital Age”, digitalizarea nu trebuie evitată, ci gestionată strategic în domeniul educației timpurii, pentru a maximiza beneficiile și a minimiza riscurile, contribuind la o fundație solidă pentru dezvoltarea cognitivă, social-emoțională, îmbunătățirea învățării și a succesului educațional al copiilor pe termen lung. Pentru a maximiza beneficiile tehnologiilor digitale în educația timpurie, ar trebui să se utilizeze strategii diferențiate în funcție de vârstă. În cazul copiilor de vârstă mică, kiturile robotice și abordările *unplugged* (neconectate) sunt considerate eficiente, deoarece facilitează învățarea prin joc și explorare, fără a fi necesară utilizarea directă a computerului sau a ecranelor, dispozitivelor digitale. Prin intermediul construcției de roboți simpli, a jocurilor de rol sau a exercițiilor de tip codare pe hârtie, copiii își dezvoltă abilități precum planificarea pașilor, identificarea greșelilor (*debugging*) și gândirea algoritmică. Integrarea activităților *unplugged* în activitățile educative ajută, de asemenea, la reducerea dependenței de tehnologie și la menținerea unui echilibru între învățarea digitală și cea experiențială.

Literatura de specialitate actuală evidențiază în această direcție, un impact semnificativ al tehnologiei asupra dezvoltării copiilor, de la efectele dispozitivelor tactile (Bar și colab., 2025; Helm și McDermott, 2022) și

548 rolul roboticii în procesul de învățare (Zviel Girshin și colab., 2024; Garvis și Keane, 2023), până la influența *chatboturilor* cu inteligență artificială integrați în jucăriile acestora (Kewalramani și colab., 2021).

În loc de a evalua tehnologiile digitale ca fiind „bune” sau „rele”, autoorii Edwards și Straker (2025), prezintă o abordare diferită, concentrându-se pe înțelegerea modului în care copiii trăiesc, învață și se joacă într-o societate digitală, dar și cum adulții din viața lor pot crea oportunități pentru a-i sprijini să participe în siguranță în peisajul digital, susținând o dezvoltare holistică. Tehnologiile emergente, precum inteligența artificială și realitatea virtuală, aduc atât oportunități, cât și provocări pentru copiii de vârstă mică. Inteligența artificială poate îmbunătăți învățarea și accesul la cunoștințe, dar prezintă și riscuri. Realitatea virtuală/augmentată (VR/AR), prin natura sa imersivă, oferă beneficii în educația timpurie, transformând activitățile didactice în experiențe interactive, captivante, dar trebuie luate în considerare și dezavantajele asociate, precum răul de mișcare, oboseală oculară și chiar potențialul de a estompa linia dintre virtual și real, putând duce la confuzie sau detașare de realitate în rândul copiilor. Pentru a minimiza aceste riscuri, este esențial să se implementeze un design tehnologic sigur, să fie stabilite limite de timp în utilizarea instrumentelor digitale și să se asigure supraveghere atentă din partea adulților (OECD, 2025).

Nu în ultimul rând, modul în care copiii interacționează cu dispozitivele digitale, învață să le folosească și navighează în spațiul digital este inegal. Nu toți copiii au aceiași factori de protecție și resurse care să îi ajute să profite la maximum de instrumentele și tehnologiile digitale și să le atenueze riscurile aferente. Copiii proveniți din medii socio-economice avantajate utilizează instrumentele și tehnologiile digitale în scopuri educaționale și de căutare a informațiilor mai des decât cei care provin din medii dezavantajate (Koch și colab., 2024, Micheli, 2015). Studiul realizat de Nikken și Schols (2015) a investigat modul în care educația parentală influențează comportamentul copiilor în privința utilizării internetului și a dispozitivelor digitale. Părinții cu un nivel educațional mai ridicat, în special mamele, manifestă o tendință mai accentuată de a se angaja într-un tip de comportament denumit „mediere digitală activă”. Aceasta include conversații cu copilul și stabilirea unor limite legate de un comportament digital adecvat asupra utilizării internetului și a instrumentelor tehnologice. Rezultatele unei meta-analize indică, de asemenea, o corelație pozitivă semnificativă între statutul socio-economic ridicat al părinților și nivelul de alfabetizare digitală al copiilor (Scherer și Siddiq, 2019). În plus, Mann și colaboratorii săi (2025) au demonstrat că disparitățile socio-economice pot influența timpul în care copiii de vârstă mică utilizează dispozitivele

digitale. Mai exact, copiii din familii cu venituri mici tind să petreacă semnificativ mai mult timp în fața ecranelor, cu o medie zilnică de 3 ore și 48 de minute, comparativ cu 1 oră și 52 de minute, în cazul copiilor ce provin din familii cu venituri mai mari.

Părinții și profesorii de educație timpurie au un rol important în a-i învăța pe copii cum să folosească tehnologia într-un mod responsabil și constructiv, încă de la o vârstă fragedă. Profesorii pot să transforme tehnologia într-un instrument valoros în procesul de învățare timpurie. Pe de altă parte, părinții sunt determinați să învețe regulile de utilizare a tehnologiilor digitale pentru a realiza o integrare optimă și echilibrată a acestora în activități informale ale copiilor. Gestionarea responsabilă a instrumentelor digitale și integrarea acestora cu tact în educația generației următoare reprezintă o provocare complexă, dar necesară, într-o eră în care tehnologiile sunt în continuă expansiune (Măță și Clipa, 2021).

Dezvoltarea competențelor digitale ale profesorilor de educație timpurie

Într-o lume în care tehnologia a propulsat o interconectare globală fără precedent, a devenit imperativ ca profesorii să își dezvolte abilitățile necesare pentru a funcționa eficient și în calitate de „cetățeni digitali” (Martin și colab., 2022). Competența digitală în general și competența digitală profesională a profesorilor în special, au fost descrise și definite într-o varietate de studii și cadre (Vuorikari, 2022; UNESCO, 2018; International Society for Technology in Education, 2017; Kelentric și colab., 2017; Lund și colab., 2014).

Unii autori (Vuorikari și colab., 2022; Ferrari, 2012) definesc competența digitală ca fiind ansamblul de cunoștințe, abilități și atitudini necesare ale unei persoane atunci când utilizează TIC (tehnologiile informației și comunicațiilor) și media digitală pentru a îndeplini sarcini, a rezolva probleme, a comunica, a gestiona informații, a colabora, a crea, a partaja conținut și a construi cunoștințe în mod eficient, adecvat, critic, creativ, autonom, etic și reflexiv pentru muncă, timpul liber, învățare și socializare.

În ceea ce privește competența digitală profesională, aceasta poate fi înțeleasă ca un set de competențe TIC generice (sau instrumentale), indispensabile pentru profesia didactică și pentru buna desfășurare a procesului educațional în ansamblu. Această competență depășește simpla operare cu instrumentele digitale, implicând o înțelegere profundă și nuanțată a relației dintre tehnologie și procesul de învățare. Mai mult, ea cuprinde capacitatea de a utiliza strategic aceste instrumente și tehnologii digitale pentru a contribui la îmbunătățirea calității în educație, permițându-le

550 profesorii să proiecteze, să realizeze și să evalueze activitățile didactice, să optimizeze interacțiunile copil-tehnologie și să faciliteze un mediu de învățare dinamic, adaptat erei digitale (Madsen și colab., 2023; Kelentric, 2017; Lund și colab., 2014; Ottestad, 2014).

Cadrul european al competențelor digitale pentru cetățeni, *DigComp* versiunea 2.2 (Vuorikari și colab., 2022) oferă o înțelegere comună asupra a ceea ce presupune competența digitală atât pentru profesori, educatori, cât și pentru cetățeni, în general. Componentele principale ale competenței digitale, conform *DigComp* 2.2 sunt structurate pe cinci dimensiuni cheie (Figura 1):

1. Abilități de gestionare a informațiilor și datelor în mediul digital: aceasta implică căutarea, accesarea și navigarea datelor, informațiilor și conținutului în medii digitale. De asemenea, include și abilitatea de a evalua fiabilitatea și credibilitatea surselor și a conținutului digital.
2. Comunicare și colaborare în mediul digital: aceasta arie face referire o varietate de tehnologii digitale și la înțelegerea mijloacelor de comunicare digitală adecvate pentru un anumit context; capacitatea de a gestiona prezența digitală, identitatea și reputația.
3. Crearea de conținut digital: presupune capacitatea de crea și edita conținutul digital în diferite formate și exprimarea prin mijloace digitale; înțelegerea modului în care drepturile de autor și licențele se aplică informațiilor și conținutului digital.
4. Siguranță în mediul digital: vizează protejarea dispozitivelor și a conținutului digital, înțelegerea riscurilor și amenințărilor din mediile digitale, precum și cunoașterea măsurilor de siguranță și securitate. De asemenea, include protejarea datelor personale și a vieții private, înțelegerea modului de utilizare și partajare a informațiilor de identificare personală și protejarea sănătății psihologice în timpul utilizării tehnologiilor digitale. *DigComp* 2.2 adaugă la această dimensiune a competenței digitale și conștientizarea impactului tehnologiilor asupra mediului înconjurător (Vuorikari și colab., 2022).
5. Rezolvarea problemelor (*Problem solving*): această componentă face referire la capacitatea de a utiliza instrumentele și tehnologiile digitale în rezolvarea problemelor; de asemenea, include utilizarea creativă a tehnologiilor digitale în scopul generării de cunoștințe și a inovării proceselor și produselor.

Rezolvarea problemelor
Utilizarea tehnologiilor
și instrumentelor digitale
pentru a rezolva probleme

Siguranță
în mediul digital
Protejarea datelor
în mediul digital



Gestionarea informațiilor
în mediul digital
Abilitatea de a
evalua fiabilitatea
și credibilitatea surselor
și a conținutului digital

Comunicarea
și colaborarea
în mediul digital
Interacțiunea eficientă
prin intermediul
diverselor platforme
digitale

Crearea de conținut digital
Producerea și editarea de conținut digital
în diferite formate

Figura 1. DigComp versiunea 2.2 — The Digital Competence Framework for Citizens, 2022

Prin cele cinci arii fundamentale, *DigComp* 2.2 trasează o cale clară pentru integrarea responsabilă și eficientă a tehnologiei în mediul educațional. Întrebarea dacă tehnologia digitală își are locul și în educația timpurie și, dacă da, în ce proporție și cu ce obiective, rămâne încă un subiect de dezbatere. Însă, după cum au subliniat Madsen și colab. (2023), tehnologia digitală este deja o realitate incontestabilă. Experiențele educaționale recente, mai ales în contextul pandemiei de COVID-19, au accentuat importanța dezvoltării competenței digitale pentru profesori la nivel global. Devine astfel imperativ ca profesorii de educație timpurie să își dezvolte astfel abilitățile de gestionare a informațiilor în mediul digital, învățând să caute, să acceseze și să evalueze critic fiabilitatea surselor digitale. Dezvoltarea competențelor de comunicare și colaborare în mediul digital este, de asemenea, esențială pentru interacțiunea eficientă cu părinții, colegii și comunitatea educațională extinsă. Prin crearea de conținut digital, educatorii pot dezvolta materiale didactice personalizate și inovatoare, adaptate nevoilor specifice copiilor mici. Un aspect de maximă importanță îl reprezintă și siguranța în mediul digital. Educatorii trebuie să cunoască riscurile și amenințările online, să protejeze datele personale și să asigure un mediu digital adecvat pentru copii. În cele din urmă, componenta de rezolvare a problemelor subliniază capacitatea educatorilor de a utiliza instrumentele digitale pentru a răspunde nevoilor copiilor de vârstă mică, dar și de a inova în procesul educațional. Formați în aceste dimensiuni/arii ale competenței digitale prezentate anterior, profesorii de educație timpurie din creșe/grădinițe pot contribui la transformarea mediului de învățare,

552 facilitând adaptarea copiilor la o lume digitală, într-un mod sigur, stimulant și conform cu particularitățile vârstei antepreșcolare și preșcolare.

Competența digitală profesională funcționează drept o punte între practicile didactice tradiționale și cerințele sălilor de grupă contemporane. Profesorii care au încredere în utilizarea instrumentelor și tehnologiilor digitale demonstrează adesea o mai mare flexibilitate didactică, se implică în experimente pedagogice relevante și proiectează activități educaționale mult mai interactive și centrate pe copil (Redecker și Punie, 2017). În plus, competența digitală poate contribui la autopercepții pozitive asupra performanței didactice, consolidând atât motivația profesională, cât și autoeficacitatea în lucrul cu copiii (Veyis, 2025).

Competența digitală profesională a cadrelor didactice este complexă, dinamică și puternic influențată de schimbările societale. În această direcție Kelentric și colaboratorii săi (2017) au propus un cadru conceptual detaliat al ariilor de competență digitală necesare educatorilor (vezi Figura 2). Acest cadru conferă consistență și sens conceptului de competență digitală profesională a educatorilor, facilitând dezvoltarea acestora și contribuind la creșterea calității actului educațional.

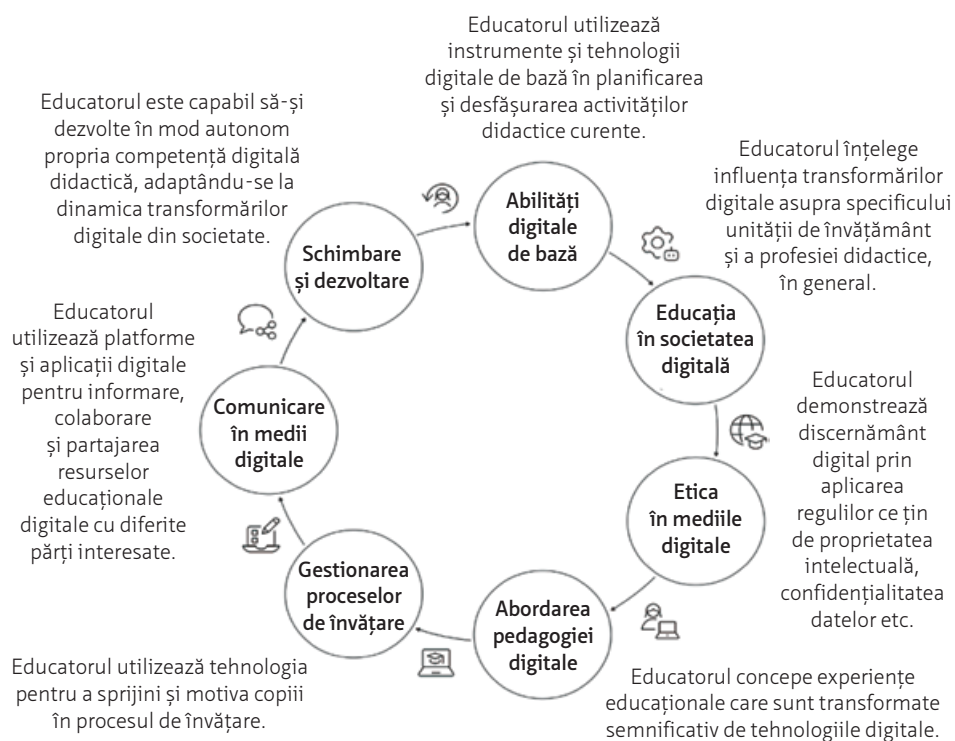


Figura 2. Vizualizarea dimensiunilor competenței digitale profesionale specifice educatorilor (Kelentric și colab., 2017)

Formarea profesorilor în utilizarea noilor instrumente și tehnologii digitale are un impact pozitiv asupra copiilor, mai ales atunci când este susținută de o pregătire didactică solidă (OECD, 2025). Astfel, strategiile politice ale multor țări integrează deja măsuri pentru consolidarea competențelor digitale ale profesorilor. La nivel internațional, numeroase inițiative ilustrează această tendință: în Australia, programul DREAM (*Deeply Reflective Engagement and Mastery*) a sprijinit profesorii în integrarea eficientă a tehnologiilor digitale în procesul educațional, transformându-i din „novice” în „experți” (Sheffield, Blackley și Moro, 2018); Finlanda a investit în crearea unei rețele de profesori tutori în domeniul educației digitale, vizând acoperirea a peste 2 500 de școli. Acești profesori tutori au oferit sprijin pentru integrarea resurselor digitale în procesul didactic (Agenția Finlandeză pentru Educație, 2018). O evaluare ulterioară a programului a relevat un impact pozitiv auto-raportat asupra competențelor digitale profesionale ale cadrelor didactice (Sahlberg, 2021); în Luxemburg, profesori specializați în TIC (*enseignant spécialisé en compétences numériques, I-CN*) au fost recrutați pentru a-și sprijini colegii mai puțin experimentați în integrarea resurselor digitale și a alfabetizării media; Spania a propus un cadru de referință pentru competența digitală a profesorilor (*Spanish Framework for the Digital Competence of Teachers*, 2022), menit să ofere o bază solidă pentru certificarea în domeniul educației digitale a peste 80% dintre profesorii din învățământul de bază (echivalentul a peste 700 000 de educatori); în Portugalia, platforma online NAU pune la dispoziția profesorilor și educatorilor cursuri de pedagogie digitală, inclusiv cu informații despre provocările și oportunitățile aduse de inteligența artificială în educație; în Austria, Ministerul Educației a elaborat cursuri gratuite pentru profesori și educatori, disponibile pe platforma online IMooX. Unele dintre aceste cursuri, precum este și cel despre *cetățenia digitală*, sunt acreditate și chiar integrate în programele de formare continuă și inițială pentru profesori; în Franța, platforma Pix+ Édu oferă profesorilor și altor profesioniști din domeniul educației posibilitatea de a-și evalua și certifica competențele digitale. Pix+ Édu facilitează progresul profesional prin oferirea de cursuri online personalizate și posibilitatea de a obține o certificare recunoscută în domeniul pedagogiei digitale. Serviciul de Informații pentru Educație și Cercetare din Coreea (KERIS, 2021), în efortul de a răspunde schimbărilor precedate de tehnologie, au creat un program de formare pentru profesori în *Metaverse*; iar în Olanda a fost dezvoltat un *Centru de Expertiză pentru Alfabetizare Digitală* (2025), care are în vedere consolidarea competențelor profesorilor în pedagogia digitală prin crearea unor rețele de networking și partajarea bunelor practici didactice bazate pe tehnologie.

Așteptările legate de rolurile și practicile profesionale ale educatorilor s-au schimbat considerabil în contextul tranziției digitale. Educatorii sunt îndemnați astăzi, nu doar să dobândească capacitatea de a implementa pedagogii semnificative îmbunătățite de tehnologie în diferite medii de învățare, ci și să dețină cunoștințe critice despre problemele digitalizării, cum ar fi inteligența artificială în educație (IA) sau confidențialitatea digitală (Kampylis și colab., 2024). Rolul educatorului contemporan a evoluat așadar de la un „paznic al cunoștințelor”, la un „deschizător de porți către noi abilități și atitudini”. Cu toate acestea, tehnologia nu va înlocui niciodată educatorii excelenți, ci dimpotrivă, tehnologia în mâinile acestora va deveni un catalizator pentru schimbare și progres.

Avantaje și riscuri ale utilizării tehnologiilor digitale în educația timpurie

Integrarea tehnologiilor digitale în educația timpurie reprezintă un subiect ce stârnește perspective și atitudini controversate. Unii se concentrează pe aspectele pozitive ale utilizării tehnologiei digitale, în timp ce alții sunt critici și o poziționează ca un inamic al practicilor din educația timpurie. Cu toate acestea, ubicuitatea instrumentelor digitale impune o reflecție asupra necesității de a găsi un echilibru între expunerea la ecrane și potențiala dependență de tehnologie (Rad și Rad, 2024). Diverse cercetări arată faptul că tehnologiile și instrumentele digitale pot, în funcție de context, conținut și durata de utilizare, fie să stimuleze creșterea cognitivă a copiilor, fie să accentueze anumite dificultăți în dezvoltare (Clemente-Suárez și colab., 2024; De Barros, 2024; Danovitch, 2019; Kardefelt-Winther, 2017; Livingstone, 2017).

Avantaje ale utilizării tehnologiilor digitale în educația timpurie

Tehnologiile digitale pot avea un rol important pentru profesori în educația și îngrijirea timpurie a copiilor. În acest sens, Lyons și Tredwell (2015) sugerează că alegerea cu discernământ a instrumentelor și aplicațiilor digitale poate sprijini profesorii de educație timpurie să monitorizeze consecvent și eficient progresul celor mici. Instrumentele tehnologice, cum ar fi camerele digitale, dispozitivele audio digitale, precum și portofoliile electronice, pot ajuta educatorii în elaborarea unor observații coerente și sistematice asupra învățării și dezvoltării copiilor de vârstă mică. De asemenea, Dwyer și colaboratorii săi (2019) indică disponibilitatea unei game variate de programe software menite să sprijine profesorii de educație timpurie și în procesele de documentare și planificare a activităților didactice. Instrumentele și tehnologiile digitale au avantajul de a pune la dispoziție

o multitudine de resurse (instrumente, proceduri și metode) menite să faciliteze tranziția de la un model educațional axat pe profesor și suportul didactic tipărit, către un mediu de învățare interactiv, centrat pe copil și pe dobândirea cunoștințelor într-un context stimulant și cooperativ.

O utilizare adecvată și echilibrată a tehnologiei poate influența pozitiv dezvoltarea copiilor. Potrivit lui Guernsey (2012) platformele și aplicațiile digitale educaționale concepute corespunzător contribuie la dezvoltarea abilităților cognitive, lingvistice și matematice ale copiilor de vârstă mică, stimulând creativitatea și capacitatea de rezolvare a problemelor. În plus, Marsh (2018), în urma unei cercetări pe un grup reprezentativ de copii cu vârste cuprinse între 3 și 5 ani, a demonstrat că jocurile digitale prezintă beneficii semnificative pentru explorare, experimentare și învățare activă, sprijinind totodată dezvoltarea unor capacități fundamentale ca gândirea critică, colaborarea și luarea deciziilor.

Neumann (2020), având la bază o sinteză a informațiilor din diverse studii și rapoarte existente, a prezentat dovezi emergente care indică totuși un efect benefic al utilizării tabletelor și aplicațiilor digitale asupra alfabetizării timpurii și achiziției cititului în rândul copiilor de vârstă mică. În plus, Hirsh-Pasek (2015) sugerează că aplicațiile educaționale și jocurile digitale pot face învățarea mai accesibilă și mai captivantă prin oferirea unor experiențe de învățare personalizate, adaptabile ritmului fiecărui copil.

În educația timpurie, pe lângă aplicațiile educaționale și jocurile digitale, o varietate de resurse digitale pot îmbogăți, de asemenea, experiența de învățare și dezvoltare a copilului. Videoclipurile educaționale sunt utilizate pe scară largă pentru a completa educația timpurie a copiilor. Ele captează atenția copiilor și facilitează înțelegerea conceptelor complexe printr-un format vizual și ușor de asimilat (Hirsh-Pasek și colab., 2015).

Cărțile electronice interactive, îmbogățite cu sunete și animații, sunt promovate ca o modalitate eficientă de a sprijini alfabetizarea timpurie și dezvoltarea limbajului, oferind copiilor posibilitatea de a interacționa cu conținutul narativ. Aceste resurse digitale sunt adesea dotate și cu funcții precum marcarea cuvintelor, suport audio narativ, facilitând dezvoltarea vocabularului copilului și a conștientizării fonemice (Kucirkova, 2019; Reich, 2016).

Nu în ultimul rând, instrumentele digitale de creație, precum software-ul de animație și programare (de exemplu, *ScratchJr* sau robotul *KIBO*), pot contribui la dezvoltarea gândirii computaționale a copiilor, transformându-i în participanți activi și nu doar în consumatori de tehnologie, totul într-un context ludic (Sapounidis și colab., 2025; Rapti, 2024; Bers, 2020).

Impactul tehnologiei asupra dezvoltării copilului nu este exclusiv pozitiv. Studii recente au arătat că utilizarea excesivă a tehnologiei, în special a telefoanelor mobile și a tabletelor, poate provoca schimbări comportamentale semnificative în rândul copiilor. Aceste schimbări nu afectează doar procesul de învățare și dezvoltarea cognitivă, ci determină și izolare socială. În consecință, reduc interesul copiilor pentru participarea la activități colective și fizice, având un impact negativ asupra relațiilor lor cu semenii (Nakshine și colab., 2022; L'Ecuyer, 2019).

Tipul de conținut digital accesat de copii pe dispozitivele digitale are, de asemenea, un impact semnificativ asupra comportamentului lor. Mai exact, copiii sub vârsta de 5 ani prezintă un comportament mai agresiv atunci când sunt expuși la anumite tipuri de conținut digital, ceea ce le afectează comportamentul de joc, dar și modul în care se angajează în procesele de învățare (*Swider și colab.*, 2023). S-a observat de altfel că expunerea prelungită a copiilor de vârstă mică la dispozitivele digitale crește riscul de obezitate, afectează negativ sănătatea mintală (copiii pot experimenta simptome de anxietate și depresie), întârzie dezvoltarea abilităților motorii și sociale (Madigan și colab. 2019), provoacă tulburări de somn și contribuie la o incidență sporită a miopiei (Eirich și colab. 2022).

În 2017, Kostyrka-Allchorne și colaboratorii săi, au realizat un experiment în care au fost incluși 70 de copii, cu vârste cuprinse între 2 și 4 ani. Copiii au fost împărțiți în două grupuri și testați fie cu un film cu ritm rapid (102 cadre și 16 imagini statice), fie cu un film cu ritm lent (22 de cadre și 4 imagini statice). Numărul de jucării cu care s-au jucat copiii înainte și după sesiunile de vizionare a filmelor a fost înregistrat. Înainte de vizionarea materialelor video, nu au existat diferențe semnificative în comportamentul de joc al copiilor între cele două grupuri. Cu toate acestea, după vizionare, copiii din grupul expus la filmul cu imagini care s-au schimbat într-un ritm rapid și-au mutat atenția între jucării mai frecvent decât copiii care au vizionat filmul cu ritm lent. Aceste rezultate ne arată faptul că videoclipurile cu imagini care se schimbă rapid pot avea consecințe negative asupra capacității de atenție susținute a copiilor de vârstă mică.

Vizionarea de videoclipuri animate scurte de către copiii mici este asociată cu un risc crescut de dezvoltare a unor probleme de atenție emergente (cum ar fi lipsa menținerii atenției și a controlului executiv, hiperactivitate). Pe de altă parte, videoclipurile educaționale interactive nu au prezentat o asociere semnificativă cu riscul de ADHD (Wu, Yang și colab., 2025). Desenele animate ce conțin culori vibrante și mișcări exagerate, sunt populare în rândul copiilor, dar vizionarea prelungită a acestora poate crește

considerabil riscul de hiperactivitate, precum și apariția unor probleme legate de impulsivitate și autocontrol. Conținutul rapid și extrem de stimulant din videoclipurile animate poate activa excesiv sistemul de atenție al copilului, ducând apoi la o atenție scăzută asupra lumii reale și afectând dezvoltarea cognitivă și emoțională a acestuia. Mai mult, conținutul violent sau extrem de stimulant din videoclipurile animate poate influența negativ sănătatea mintală a copiilor. O expunere ridicată la ecrane în copilăria timpurie a fost asociată cu riscuri crescute de implicare în acțiuni de *bullying*, în clasele primare (Verlinden și colab., 2014).

Academia Americană de Pediatrie (American Academy of Pediatrics, 2016) recomandă ca bebelușii și copiii mici, sub 18–24 de luni, să nu fie deloc expuși ecranelor și dispozitivelor digitale. Pentru copiii cu vârsta cuprinsă între 2 și 5 ani, timpul petrecut în fața ecranelor ar trebui limitat la o oră pe zi de programe calitative din punct de vedere educațional, în timp ce pentru copiii mai mari de șase ani, părinții ar trebui să stabilească limite clare și consecvente în ceea ce privește utilizarea instrumentelor și tehnologiilor digitale.

Livingstone și Stoilova (2021) au analizat tipologia de riscuri cu care se pot confrunta copiii dacă sunt expuși nesupravegheați mediilor digitale (vezi Tabelul 1). Pe lângă riscurile legate de conținutul, conduită, contactul și consumerismul digital, autoarele au identificat și o serie de riscuri trans-versale, ce pot avea un impact major pe termen lung asupra vieții copiilor.

Tabelul 1. Copiii în mediul digital: tipologia revizuită a riscurilor. (OECD și Berkman Klein Center for Internet and Society de la Harvard University, *apud*. Livingstone și Stoilova, 2021)

RISCURILE ONLINE PENTRU COPII ÎN ERA DIGITALĂ	CONȚINUT <i>Copilul se implică sau este expus la conținuturi potențial dăunătoare.</i>	CONTACT <i>Copilul este vizat într-o interacțiune inițiată de un adult potențial dăunător.</i>	CONDUITĂ <i>Copilul este martor, participă sau este victima unui comportament potențial dăunător.</i>	CONSUMERISM DIGITAL <i>Copilul este exploatat de interese contractuale sau comerciale potențial dăunătoare.</i>
Riscuri legate de agresivitate	Informații violente, sângeroase, rasiste, instigatoare la ură	Hărțuire, urmărire pe ascuns, comportament instigator la ură	<i>Bullying/ cyberbullying,</i> activitatea agresivă între semeni, <i>trolling</i>	Furt de identitate, escrocherii, hacking, șantaj

RISCURILE ONLINE PENTRU COPII ÎN ERA DIGITALĂ	CONȚINUT <i>Copilul se implică sau este expus la conținuturi potențial dăunătoare.</i>	CONTACT <i>Copilul este vizat într-o interacțiune inițiată de un adult potențial dăunător.</i>	CONDUITĂ <i>Copilul este martor, participă sau este victima unui comportament potențial dăunător.</i>	CONSUMERISM DIGITAL <i>Copilul este exploatat de interese contractuale sau comerciale potențial dăunătoare.</i>
Riscuri legate sexualitate	Pornografie infantilă, sexualizarea culturii, norme opresive ale imaginii corporale	Hărțuirea sexuală, <i>grooming</i> -ul sexual, partajarea de materiale cu abuzuri sexuale asupra copiilor	Mesaje sexuale fără consimțământ, presiune sexuală	Trafic în scopul exploataării sexuale, <i>streaming</i> (cu plată), abuz sexual asupra copiilor
Riscuri legate valori	Dezinformare/informare greșită/marketing neadecvat vârstei	Persuasiune sau manipulare ideologică	Servicii digitale nesigure care îi expun pe copii la înșelătorii, fraudă	Marketing exploatator, jocuri de noroc
RISCURI TRANSVERSALE	Încălcarea confidențialității (subminarea dreptului unui copil la viață privată, ex. fenomenul de <i>sharenting</i>) Sănătatea fizică și mentală (utilizarea excesivă a tehnologiei, sedentarism, anxietate, izolare socială etc.) Inegalități și discriminare (excluziune, exploatarea vulnerabilității etc.)			

În acest ecosistem digital al riscurilor online, copiii sunt extrem de vulnerabili, fiind ținte predilecte pentru diverse amenințări. De aceea, este imperativ ca părinții și educatorii să acorde o atenție sporită rolului lor de a-i proteja și de a-i instrui să navigheze responsabil în mediile digitale. Pe lângă vulnerabilitatea generală, un aspect deosebit de îngrijorător este *sharenting*-ul. Acesta se referă la practica populară prin care părinții partajează conținut online care îi implică pe copiii lor, obținând astfel satisfacție din postarea de imagini și videoclipuri cu aceștia (OECD, 2021). Aspect cât se poate de grav, deoarece informațiile publicate de părinți pot crea o amprentă digitală permanentă, dificil de controlat de către copii pe măsură ce cresc. Furnizarea de fotografii poate expune copiii la riscuri precum agresiunea, hărțuirea sexuală online, pedofilii și chiar furtul de identitate.

În raportul OECD, „Abilitarea copiilor mici în era digitală” (*Empowering Young Children in the Digital Age*, 2023), au fost identificate cinci provocări cheie la care cadrele didactice, părinții și specialiștii în educație timpurie sunt îndemnați să reflecteze (vezi Figura 3). Aceste provocări subliniază

legătura strânsă dintre avantajele și riscurile digitale, necesitând soluții și practici echilibrate care să pregătească copiii să utilizeze dispozitivele electronice și conținutul digital într-un mod sigur și eficient.



Figura 3. Cele cinci provocări-cheie pentru educația și îngrijirea timpurie a copiilor în era digitală (OECD, 2023)

Caracterizarea copiilor mici ca „nativi digitali” s-a dovedit a fi un mit, întrucât simpla expunere la tehnologiile digitale nu este echivalentă cu alfabetizarea digitală (Hietajarvi, 2021; Eynon, 2020; Chaudron, 2018). Noțiunea de „nativ digital”, promovată de autori precum Prensky (2001) și Tapscott (1998), a fost demitizată. Această are o bază *empirică limitată* și nu ia în considerare experiențele diverse ale copiilor cu tehnologiile și instrumentele digitale (Hietajarvi, 2021; Eynon, 2020; Burns și Gottschalk, 2020). Chiar dacă cei mici pot părea să înțeleagă tehnologiile digitale la o vârstă fragedă și pot opera pe anumite dispozitive, acest lucru nu semnifică neapărat dezvoltarea unor dimensiuni ale capacității digitale (Masoumi și Bourbour, 2024; Chaudron, 2018). Mai mult, conceptul de „nativ digital” nu ține cont de inegalitățile sociale și de accesul real la instrumentele digitale, subminând astfel capacitatea multor copii de a beneficia pe deplin de avantajele tehnologiilor (Helsper și Smirnova, 2019). Prin urmare, în loc să

presupunem abilități înnăscute, este necesar să investim în educația digitală a copiilor, sprijinindu-i să interacționeze cu tehnologia în moduri sigure și semnificative. Dezvoltarea unei alfabetizări digitale timpurii necesită eforturi susținute, atât din partea profesorilor, cât și a părinților, pentru a-i pregăti pe copii să navigheze eficient și responsabil în mediile online. Instrumentele și tehnologiile digitale reprezintă o sabie cu două tăișuri în dezvoltarea copiilor. Corect utilizate, dispozitivele și tehnologiile digitale aduc îmbunătățiri în dezvoltarea cognitivă, a gândirii critice, abilităților de rezolvare a problemelor, facilitând un proces de învățare personalizat pentru copil. Pe de altă parte, utilizarea excesivă, pasivă sau inadecvată a acestor dispozitive digitale generează riscuri serioase pentru bunăstarea fizică și psihică a copiilor la vârste fragede.

Strategii pentru utilizarea echilibrată a dispozitivelor digitale în educația timpurie

Părinții și cadrele didactice din educația timpurie trebuie să colaboreze pentru a crea un mediu propice, în care să valorifice la maximum beneficiile instrumentelor și tehnologiilor digitale, fiind în același timp conștienți de potențialele lor dezavantaje. În acest sens propunem următoarele aspecte practice pentru o utilizare cât mai adecvată a tehnologiei în viața copiilor:

- **Selecția riguroasă a conținutului digital:** alegeți conținutul digital educațional care se potrivește cu vârsta, interesele și capacitățile cognitive ale copilului. Optați pentru aplicații și jocuri digitale interactive care promovează rezolvarea de probleme, creativitatea și abilitățile de memorare.
- **Implicarea parentală:** participați și mediați acțiunile copilului pe dispozitivele digitale. Jocul digital colaborativ și experiențele partajate cu dispozitivele tehnologice pot îmbunătăți imaginația, creativitatea și gândirea critică a copiilor.
- **Monitorizare și ghidare:** monitorizați frecvent tipul și cantitatea de conținut digital consumat de copil. Ghidați copilul în utilizarea instrumentelor digitale pentru facilitarea învățării conceptelor, fenomenelor etc., mai degrabă decât pentru divertisment nelimitat. Activitățile digitale pentru divertisment pot acționa ca recompense puternice pentru creierul copilului, sporind tendința acestuia de a căuta satisfacții pe termen scurt.
- **Activități de calitate offline:** completați mereu învățarea în mediile digitale cu activitățile offline pentru a consolida astfel abilitățile cognitive și sociale ale copilului.

- Igiena digitală: învățați copiii despre igiena digitală, inclusiv despre importanța pauzelor de la ecrane și a menținerii unei posturi corecte atunci când utilizează diferite dispozitive digitale.
- Facilitarea învățării personalizate: utilizați instrumentele și resursele tehnologice pentru a adapta și ajusta nivelul de dificultate al sarcinilor, în funcție de particularitățile copiilor, favorizând astfel o experiență de învățare personalizată.
- Integrarea eficientă a instrumentelor digitale în procesul de învățare: integrați cu discernământ dispozitive digitale și software educaționale în curriculumul pentru educația timpurie, pentru a spori implicarea copiilor și a le oferi experiențe de învățare captivante și inovatoare.
- Dezvoltare profesională: accesați platforme și cursuri de formare cu privire la utilizarea eficientă a dispozitivelor digitale în sala de grupă.
- Cetățenie digitală: instruiți copiii despre cetățenia digitală, inclusiv despre siguranța online, utilizarea responsabilă a tehnologiei și comportamentul etic în lumea digitală.
- Învățare mixtă (Blended Learning): combinați metodele tradiționale de predare cu tehnicile digitale pentru a crea medii de învățare personalizate, mixte, care se adresează diferitelor nevoi și interese ale copiilor.
- Utilizare echilibrată: încurajați o abordare echilibrată a utilizării dispozitivelor digitale, asigurându-vă că nu înlocuiește activitatea fizică a copilului, interacțiunile de calitate față în față și somnul necesar.
- Evaluare și feedback: utilizați instrumentele și tehnologiile digitale pentru evaluări formative și observări sistematice ale copiilor, oferind totodată, prin intermediul acestor dispozitive, și părinților informații esențiale despre progresul copiilor lor.

Tendențe în utilizarea tehnologiilor digitale în educația timpurie

Tehnologia poate fi integrată eficient în domeniul educației timpurii. În acest sens, este util să explorăm modalități tehnologice adecvate, adaptate nevoilor fiecărei grupe de vârstă. Următoarele practici îi pot oferi profesorului de educație timpurie un cadru comprehensiv pentru a folosi instrumente și resurse digitale în activitățile didactice curente, într-o manieră benefică și responsabilă, maximizând astfel potențialul acestora pentru dezvoltarea holistică a copiilor de vârstă mică.

Pentru antepreșcolari	Instrumente tehnologice și media interactive
Pentru sugarii și copiii mici, accentul cade pe interacțiunile de calitate cu adulții și mediul înconjurător. Ei trebuie să exploreze, să manipuleze și să testeze liber tot ce se află în mediu. Aceasta poate include totuși și explorarea dispozitivelor tehnologice. Instrumentele tehnologice pe care sugarii și copiii mici le-ar putea folosi trebuie să fie însă sigure, robuste și să nu se deterioreze ușor.	• Permiteți copiilor să exploreze materiale digitale în contextul interacțiunilor umane, cu un adult ca mediator. • Evitați timpul pasiv petrecut în fața ecranelor. Dacă sugarii sunt stresați, au nevoie de sprijinul unui adult grijuliu, nu de o jucărie electronică. • Folosiți tehnologia ca instrument captivant atunci când este cazul, pentru a oferi sugarilor și copiilor mici acces la imagini cu animale, obiecte din mediul înconjurător pe care altfel nu le-ar putea întâlni. • Utilizați tehnologii de asistență, după caz, pentru copiii cu nevoi speciale și/sau întârzieri de dezvoltare. • Realizați fișiere audio sau video digitale pentru a monitoriza progresul copiilor mici. • Utilizați aplicații și instrumente digitale care oferă conținut adaptat pe vârstă, pentru a susține dezvoltarea copilului (de exemplu, aplicația digitală de <i>parenting</i> BEBBO, realizată de UNICEF, destinată părinților și îngrijitorilor copiilor cu vârste între 0–6 ani).
Pentru preșcolari	Instrumente tehnologice și media interactive
În etapa preșcolarității, copiii mici își dezvoltă simțul inițiativei și creativitatea. Sunt curioși față de lumea din jurul lor și absorb informațiile într-un mod rapid. Tehnologiile digitale le oferă o nouă modalitate de a-și demonstra creativitatea și învățarea.	• Permiteți copiilor să exploreze liber ecrane tactile încărcate cu o gamă variată de experiențe media educaționale interactive și adecvate vârstei. • Realizați fotografii cu desenele pe care copiii le-au creat și integrați apoi tehnologia pentru ca desenele să prindă „viață” (de exemplu, aplicația digitală Quiver). • Prezentați/sărbătoriți realizările copiilor cu ajutorul materialelor media digitale afișate pe un proiector sau pe site-ul web al grupeii. • Integrați tehnologii de asistență, după caz, pentru copiii cu nevoi speciale și/sau întârzieri de dezvoltare/ neurodiversitate. • Creați împreună cărți digitale cu fotografii din joaca sau „munca” celor mici în sala de grupă (ex. StoryJumper, Blabberize, ChatterPix Kid). • Organizați activități plugged și unplugged pentru ca cei mici să exploreze și să-și dezvolte idei despre cum funcționează tehnologia.

- Cu ajutorul dispozitivelor și tehnologiilor digitale, oferiți acces la fotografii, experiențe și artefacte pe care copiii nu le-ar putea întâlni altfel (de exemplu prin intermediul tehnologiei AR, Merge Cube le permite copiilor mici să țină în mână și să manipuleze diferite obiecte digitale, artefacte, animale 3D, determinând o înțelegere mai profundă a diverselor concepte prin interacțiune multisenzorială).

Extinderea învățării cu AR/VR în educația timpurie

Tehnologiile digitale precum realitatea virtuală (VR), realitatea augmentată (AR) și realitatea mixtă (RM) sunt utilizate acum în întreaga lume pentru a sprijini educația și învățarea. Neumann (2022) consideră că principalele beneficii ale acestor tehnologii digitale pentru educația timpurie includ dezvoltarea unei motivații sporite din partea copiilor, persistență în sarcinile de învățare și creativitate. Prin intermediul VR și AR, copiii pot deveni mai implicați și mai încrezători în finalizarea activităților de învățare. Realitatea virtuală (VR) permite copiilor să înoate prin adâncurile oceanului, să exploreze noi locuri și să asimileze informații într-o manieră interactivă. Realitatea virtuală imersivă (IVR) plasează copiii direct în scenarii virtuale, creând medii interactive și personalizate de învățare (Bailey și Bailenson, 2017). Prin tehnologiile bazate pe realitatea augmentată (AR), copiii pot să țină și să manipuleze obiecte digitale 3D, determinând astfel o experiență de învățare multisenzorială (Cufuna și Duarte, 2025). Cu alte cuvinte, realitatea augmentată îmbunătățește înțelegerea lumii reale prin suprapunerea elementelor virtuale, în timp ce realitatea virtuală, așa cum sugerează și numele, creează medii virtuale de la zero, deconectând copilul de la realitatea fizică și transportându-l într-un spațiu nou. Cu toate acestea, diverse cercetări din literatura de specialitate indică faptul că utilizarea tehnologiei AR în copilăria timpurie ar fi mai adecvată, în detrimentul realității virtuale (VR), pentru a-i sprijini pe copii să învețe într-un mod interactiv și captivant, îmbunătățind totodată implicarea și motivația acestora în activitățile didactice (Wang și colab., 2024; Putri, 2021; Barrio și colab., 2021; Chang, 2020)

Un studiu exploratoriu recent realizat de Fridberg și Redfors (2024), a examinat experiențele unor educatoare suedeze care au integrat realitatea augmentată (AR) în predarea conceptului de orașe sustenabile la preșcolari cu vârste între 4 și 5 ani. Concluziile cercetării sugerează că introducerea

564 tehnologiei AR reprezintă o resursă didactică valoroasă și merită dezvoltată și în cadrul educației timpurii. Utilizarea realității augmentate (AR) a făcut ca noțiunile abstracte din tematica abordată să devină mai concrete și ușor de înțeles pentru preșcolari.

Tehnologia realității augmentate (AR) câștigă astfel teren în educația timpurie ca instrument dinamic și captivant pentru îmbunătățirea experienței de învățare a copiilor mici. Realitatea augmentată integrează conținutul digital cu lumea reală, permițând copiilor să interacționeze și să manipuleze obiecte virtuale, rămânând în același timp ancorați într-un mediu fizic de învățare. Mai mult, mediile de învățare bazate pe tehnologia augmentată au demonstrat un mare potențial și în îmbunătățirea dezvoltării psihomotricității la copii. Utilizarea aplicațiilor de Android/iOS bazate pe AR, le permite copiilor să interacționeze cu informații și concepte abstracte, prin gesturi și mișcări ale corpului, îmbunătățindu-le nu doar abilitățile cognitive, ci și pe cele motorii (Adhe și colab., 2024).

Integrarea tehnologiilor bazate pe realitate augmentată (AR) în educația timpurie oferă următoarele avantaje:

- Mediu de învățare interactiv: îmbunătățirea experiențelor de învățare pentru copii și educatori, oferind modele 3D interactive și vizualizări pe diverse subiecte, cum ar fi anatomia umană, spațiul cosmic, fructele, animalele și o varietate de alte teme (Figura 4).
- Conținut educațional dinamic: materialele educaționale tradiționale sunt transformate în modele 3D. Această caracteristică permite elevilor să exploreze subiectele în detaliu, rotind și examinând modele 3D pentru a înțelege mai bine concepte complexe (Figura 5).
- Feedback imediat: sistemul AR poate include o buclă de feedback în timp real, care evaluează răspunsurile copiilor și oferă corecții instantanee. Această funcționalitate consolidează procesul de învățare prin confirmarea răspunsurilor corecte și prin clarificarea rapidă a neînțelegerilor (vezi Figura 6).
- Posibilități de personalizare a învățării: tehnologiile AR oferă opțiuni extinse de personalizare a actului educațional, permițând experiențe de învățare adaptate particularităților psihologice ale copiilor de vârstă mică. Profesorii de educație timpurie pot adapta conținutul educațional pentru a răspunde astfel nevoilor specifice fiecărui copil.

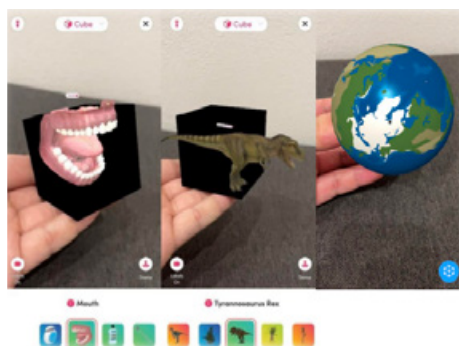


Figura 4. Exemplu oferit cu aplicația AR *Merge Cube Object Viewer*



Figura 5. Planșele didactice tradiționale sunt transformate în reprezentări 3D dinamice, cu ajutorul aplicațiilor *Vuforia* și *Unity*

În contextul unei educații aflate într-o continuă evoluție, căutarea unor metodologii de predare inovatoare rămâne primordială pentru profesori. Instrumentele tradiționale de învățare, cum ar fi planșele didactice, au fost folosite mult timp pentru a îmbunătăți capacitatea de înțelegere a conceptelor. Însă, odată cu apariția tehnologiilor AR sau VR, există o oportunitate tot mai mare de a transforma aceste materiale didactice convenționale în experiențe mult mai interactive și captivante pentru copii. Mai mult, unii specialiști (Ghosh și colab., 2025) și-au propus să revoluționeze educația prin integrarea tehnologiilor de realitate augmentată (AR) și realitate virtuală (RV) cu ajutorul unor platforme și aplicații precum *Unity*, *Figma*, *Vuforia* (Rahman și colab., 2023). Astfel, au îmbogățit aplicațiile digitale cu funcționalitate de conversie a textului în vorbire (de exemplu, recunoașterea vorbirii și a funcționalității text-în-vorbire/text-to-speech), permițând copiilor să interacționeze cu fișele educaționale 3D prin comenzi rostite, primind în același timp feedback audio. Această abordare multifacetată crește vădit implicarea și înțelegerea copiilor în ceea ce privește materialul de studiu, oferind o experiență de învățare cuprinzătoare și interactivă.

Prin urmare, realitatea virtuală și realitatea augmentată transformă educația oferind experiențe imersive și personalizate care îmbunătățesc reținerea și înțelegerea cunoștințelor de către copii. În acest sens, unii cercetători subliniază necesitatea unei instruiți adecvate a educatorilor pentru a valorifica pe deplin potențialul VR și AR în sala de grupă, facilitând astfel experiențe de învățare interactive pentru copii (Agreda și colab., 2023). Deși realitatea virtuală și realitatea augmentată prezintă numeroase beneficii educaționale, acestea implică și provocări etice și riscuri potențiale, cum ar fi dependența de tehnologia virtuală. Este esențial ca profesorii să abordeze aceste probleme în mod proactiv, prin promovarea

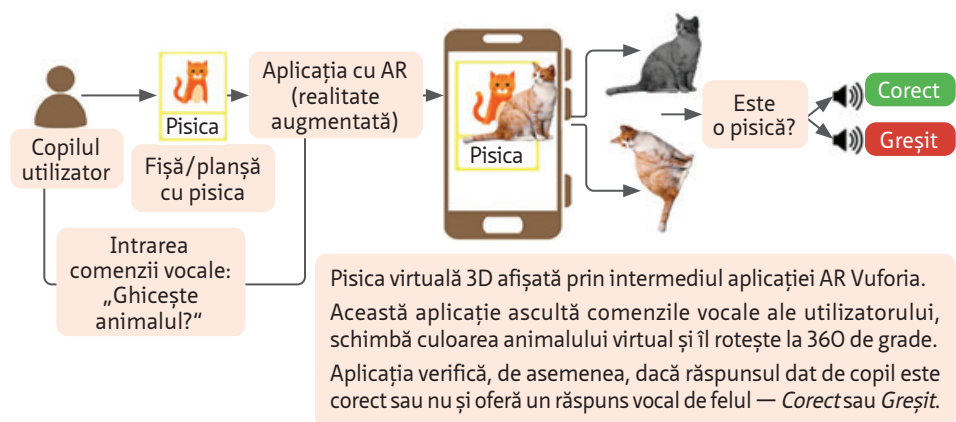


Figura 6. Exemplu pentru jocul „Ghicește animalul”, cu recunoaștere vocală a aplicației bazată pe realitate augmentată (AR) *Vuforia*

Exemplu de activitate educativă cu integrarea tehnologiei AR

Titlul activității: Micii exploratori ai corpului uman

Durata: 30–35 de minute

Nivelul de vârstă: 5–6 ani (grupa mare)

- ✦ Domenii ale dezvoltării integrate în activitatea didactică (conform Curriculum pentru educația timpurie, 2019):
 - ✓ Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii.
 - ✓ Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii.
 - ✓ Capacități și atitudini în învățare.
- ✦ Dimensiuni ale dezvoltării:
 - ✓ Mesaje orale în diverse situații de comunicare.
 - ✓ Caracteristici structurale și funcționale ale lumii înconjurătoare.
 - ✓ Curiozitate, interes și inițiativă în învățare.
- ✦ Comportamente vizate:
 - ✓ Demonstrează capacități de comunicare clară a unor idei, nevoi, curiozități, acțiuni, emoții proprii.
 - ✓ Identifică și valorifică unele caracteristici ale lumii vii, ale Pământului și Spațiului.
 - ✓ Manifestă curiozitate și interes pentru experimentarea și învățarea în situații noi.

Obiectivul fundamental al activității didactice: Familiarizarea preșcolarilor cu noțiuni esențiale de anatomie umană, prin intermediul unei

Obiectivele operaționale:

- O₁: să exploreze din diverse unghiuri, modelele 3D ale organelor corpului uman, folosindu-se de manipularea fizică a aplicației *Merge Cube*;
- O₂: să denumească părțile componente ale corpului uman, pe baza tehnologiei AR;
- O₃: să asocieze funcția principală a cel puțin două organe (ex.: „pompează sânge” pentru inimă, „respirăm” pentru plămâni), cu modelul 3D corespunzător proiectat pe Cubul *Merge*;
- O₄: să răspundă la comenzi vocale, demonstrând o interacțiune practică cu conținutul realității augmentate (AR).

● **Strategii didactice:**

- a. Metode și procedee didactice: conversația (euristică), explicația, observarea, gamificarea; microexperimentul;
- b. Materiale și mijloace didactice:
 - Cubul *Merge*: un instrument cu tehnologie bazată pe realitate augmentată (AR), care permite copiilor să interacționeze cu modele 3D.
 - Un smartphone sau o tabletă: Cu o aplicație AR instalată și compatibilă cu *Merge Cube*. Această aplicație conține modele 3D de înaltă rezoluție ale componentelor corpului uman (de exemplu, creier, inimă, plămâni, stomac, schelet).
 - Opțional, pot fi descarcate *flashcarduri* de pe site-uri precum <https://bodyplanet.es/en/inicio/>; <https://www.visiblebody.com/flashcard-decks>.
- c. Formele de organizare: frontală și individuală.

Descrierea scenariului activității didactice:

Introducerea în activitatea didactică (2–3 minute):

- Educatorul dezvăluie un obiect interesant în sala de grupă: cubul *Merge* (Figura 7).
- Se prezintă ca fiind un „cub magic” care le va arăta secretele corpului uman:
 - Dragii copii, astăzi vom descoperi tainele corpului uman într-un mod cu totul diferit. Acest cub special este cheia noastră către o aventură incredibilă. Când îl privim prin camera unei tablete, el se transformă, iar voi veți putea ține în mâini diferite organe ale corpului uman.

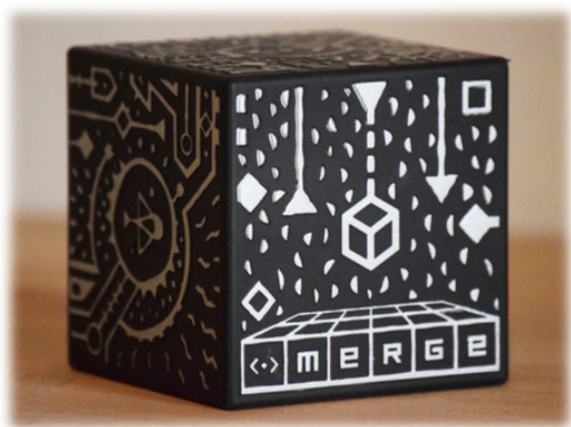


Figura 7. Cubul *Merge* *EDU*

Prezentarea, explicarea și valorificarea temei noi cu ajutorul AR (10–15 minute):

- Copiii vor explora Cubul *Merge* și vor observa astfel, prin ecranul dispozitivului digital, părți componente ale corpului uman. Aplicația *Merge AR* suprapune modele 3D dinamice ale organelor umane (de exemplu, un model rotativ al creierului sau o inimă care pulsează) direct pe suprafața cubului. Aceasta transformă cubul static într-o reprezentare tridimensională interactivă a organelor și părților corpului omenesc.
- Copiii vor fi încurajați să rotească și să examineze Cubul *Merge* din diverse unghiuri pentru a observa organele în detaliu (Figura 8).
- Aplicația, folosind funcționalitatea text-în-vorbire (*text-to-speech*), va anunța numele organului vizualizat (ex.: „Aceasta este inima”) și o scurtă informație despre funcția sa principală (ex.: „Inima pompează sângele în tot corpul tău”; „Plămânii ne ajută să respirăm”).



Figura 8. Cubul *Merge* *EDU Human Anatomy for Kids AR*

- Cu ajutorul tehnologiei de realitate augmentată (AR), educatorul proiectează primul model: o inimă care pulsează. Preșcolarii vor putea să observe cum mediul real este suprapus sau combinat cu obiecte 3D virtuale, în timp real: „Observați! Acum putem vedea inima, așa cum bate ea în interiorul corpului nostru! Și, pentru a o explora mai bine, pur și simplu rotim cubul.”
- Această interacțiune tactilă, vizuală și auditivă le va permite copiilor să înțeleagă concepte complexe într-un mod ludic și să-și formeze cunoștințe mai durabile, prin experiențe multi-senzoriale.
- Aplicația cu realitate augmentată (AR) poate fi setată de profesorul de educație timpurie să adreseze întrebări preșcolarilor, transformând activitatea didactică într-un joc-exercițiu (de exemplu: „Unde este creierul?”, „Arată-mi plămânii!”). De asemenea, copiii pot răspunde și interacționa vocal cu conținutul AR. Aplicația digitală poate să ofere feedback imediat și personalizat prin voce (ex.: „Ai răspuns corect!” sau „Mai încearcă!”). Acest lucru facilitează procesul de învățare, oferind feedback instantaneu și transformând instrumentul digital într-un „tutore virtual”.
- Algoritmii de învățare personalizată pot fi, de asemenea, integrați în aplicație și utilizați de profesorul de educație timpurie. Aceasta poate ajusta dinamic gradul de dificultate al întrebărilor și al informațiilor oferite, adaptându-se la particularitățile fiecărui copil din grupă și maximizând astfel rezultatele învățării.

Fixarea temei noi (9–10 minute)

- După ce preșcolarii au parcurs călătoria virtuală, explorând organele umane în 3D, educatorul poate propune o acțiune practică de concretizare a cunoștințelor, și anume realizarea unor diorame.
 - Acum că ați explorat aceste organe minunate cu ajutorul cubului nostru magic, vă propun să le construim chiar noi, cu mânuțele noastre!
- Fiecare copil primește materiale diverse — carton colorat, plastilină, hârtie creponată, pentru a realiza propriile reprezentări fizice ale organelor esențiale (creier, inimă, plămâni) pe care le-a văzut și manipulat în manieră virtuală.
- Această secvență practică din activitate servește drept o punte între lumea virtuală explorată și înțelegerea fizică a structurilor corpului uman. Pe măsură ce copiii lucrează, educatorul îi poate încuraja să-și amintească detaliile observate cu ajutorul Cubului Merge AR: „Ce formă avea inima când o roteai pe cub? Dar plămânii, cum arătau?” Această

sarcină de lucru completează modalitate de învățare cu realitatea augmentată.

Încheierea activității didactice/concluzii și reflecții (2–3 minute):

- Se realizează o sinteză finală a activității ce constă în descrierea generală a corpului uman și denumirea principalelor părți componente. Se fac aprecieri generale și individuale asupra activității desfășurate.
- ✓ **Beneficii ale desfășurării activităților didactice cu tehnologie AR:**
 - Angajament și curiozitate sporită: transformarea materialelor educaționale statice (cum ar fi planșele didactice) în modele 3D dinamice creează un mediu de învățare extrem de interactiv și imersiv, captând atenția și stimulând curiozitatea copiilor mici.
 - Îmbunătățirea retenției: interacțiunea vizuală și tactilă cu modelele 3D ajută la o înțelegere mai profundă și o retenție pe termen lung a conceptelor complexe de anatomie, depășind astfel limitările metodelor tradiționale.
 - Învățare personalizată: prin feedbackul imediat și adaptarea conținutului la nivelul de vârstă și la particularitățile fiecărui copil, se optimizează rezultatele învățării. Sistemul AR poate acționa și ca un tutor virtual, ghidând copiii în procesul de învățare.
 - Dezvoltarea abilităților de comunicare: integrarea recunoașterii vocale permite copiilor să interacționeze natural cu aplicația, îmbunătățind astfel abilitățile de vorbire și ascultare.
 - Flexibilitate și incluziune: tehnologia AR se adaptează la diverse stiluri de învățare, oferind șanse egale tuturor copiilor, inclusiv celor cu nevoi educaționale speciale.
 - Simplificarea predării: le permite profesorilor de educație timpurie să ofere o experiență de învățare profund îmbunătățită și personalizată, concomitent cu o reducere substanțială a timpului alocat pregătirii materialelor didactice tradiționale.

Gamificarea în educația timpurie

În ultima decadă, gamificarea a generat un interes sporit în domeniul educațional. Diferitele modalități de a încorpora interacțiunile ludice în mediile de învățare au condus la apariția unor expresii precum „educația prin joc”, „învățarea bazată pe jocuri” și termenul cel mai utilizat astăzi, „gamificarea”. Inițial apărut în industria media digitală în 2008 și popularizat după 2010, conceptul de *gamificare* se referă la un ansamblu de practici

ce aplică elemente de design specifice jocurilor în contexte non-ludice (Deterding și colab., 2011). Cu alte cuvinte, gamificarea în educație, poate fi interpretată ca o abordare creativă a predării, care integrează elemente similare jocului în procesul de învățare. Scopul său este de a face învățarea mai captivantă, interactivă și plăcută pentru copii.

Gamificarea transformă învățarea într-o provocare sau o misiune. Cu toate acestea, dovezile privind impactul gamificării asupra implicării și performanțelor copiilor rămân controversate. În timp ce unii autori (Toda și Dias Valle, 2017) evidențiază mai multe riscuri legate de utilizarea gamificării în sala de grupă, meta-analizele realizate de cercetătorul John Hattie (2024) indică totuși o dimensiune moderată a efectului negativ asupra performanțelor copiilor, arătând utilitatea potențială a acesteia în spațiul educațional.

De cele mai multe ori conceptul de „joc” este folosit ca sinonim pentru „gamificare”. Unii cercetători atrag atenția asupra faptului că această utilizare nu este întocmai corectă, deoarece gamificarea nu înseamnă pur și simplu introducerea jocului în sala de grupă/clasă (Huang și colab., 2019; Garcia-Ruiz, 2018). Obiectivul principal al gamificării nu va fi niciodată jocul, ci mai degrabă învățarea elementelor din cadrul jocului într-un spațiu educațional. Altfel spus, gamificarea determină stimularea gândirii educabilului și implicarea sa reală în rezolvarea de probleme. În această direcție, Sailer și Hommer (2020) subliniază că abordarea gamificării în educație își propune să realizeze o modificare a procesului de învățare desfășurat până în prezent, oferind experiențe educaționale valoroase, dar interpretate de copii ca fiind joc. Această abordare pedagogică integrează elemente și principii ale designului jocurilor, în contexte educaționale, cu scopul de a spori motivația, implicarea și învățarea copiilor.

Cercetările recente au arătat că atunci când sunt integrate în activitățile educaționale elemente ale jocurilor digitale, cum ar fi punctele, insignele, provocările, clasamentele, copiii sunt mai predispuși să se implice în sarcinile de lucru și să se bucure de experiențele de învățare (Vinter și colab., 2022; Zhang, 2022; Scott, 2021). În plus, s-a observat că abordarea gamificării în educația timpurie oferă un mediu distractiv și stimulant pentru copii, sprijinind în același timp dezvoltarea unor abilități esențiale precum alfabetizarea, numerația și inteligența socio-emoțională (Zhang, 2022).

O’Sullivan, Stavrakakis și Gordon (2021) subliniază importanța de a analiza modul în care este înțeles conceptul de joc la vârstele timpurii. Autorii explică diferența dintre termenul grecesc *paidia*, care se referă la jocul liber, inițiat de copil, și *ludus* din limba latină, care denotă jocul structurat, caracterizat prin reguli, provocări, obstacole și ierarhii. În partea

572 stângă a Figurii 9, se află lumea reală a copilului, unde jocul devine parte integrată în experiențele sale zilnice. La mijloc se află gamificarea care vizează două categorii-cheie: „gamificarea structurală” și „gamificarea conținutului educativ”.

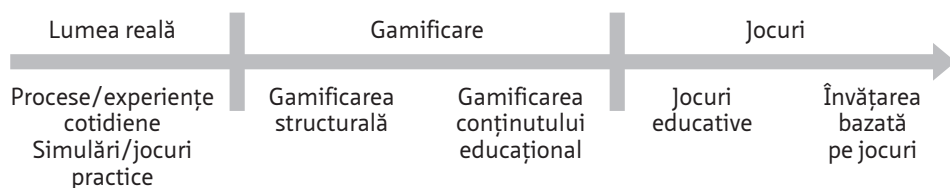


Figura 9. Continuumul jocurilor în era digitală

Gamificarea structurală se referă la faptul că întregul conținut educațional transmis de profesorul de educație timpurie rămâne nemodificat, dar este prezentat într-o manieră ludică, compusă din elemente de joc. Conform lui Filatro și Cavalcanti (2016), această abordare educațională în care este folosită gamificarea, are la bază tehnici *behavioriste*, de condiționare operațională, în care copilul reușește să atingă un nivel mai ridicat de motivație și implicare în sarcinile de lucru, prin intermediul elementelor de joc, cum ar fi feedbackul sau consolidarea pozitivă a comportamentelor dorite prin tabele de scor, recompense, insigne etc.

Gamificarea conținutului educațional constă în integrarea elementelor specifice jocurilor în materialele educative sau informative, pentru a le face mai captivante. Astfel, profesorul de educație timpurie poate utiliza diverse modalități, precum dramatizarea textelor cu personaje din povești sau jocurile de rol interactive. Gamificarea îi învață pe copii multe abilități noi de la o vârstă fragedă, le crește bunăstarea și inteligența emoțională, le îmbunătățește semnificativ motivația, implicarea și rezultatele învățării (Lee, 2021).

În partea dreaptă a figurii 9 sunt evidențiate jocurile la scară largă, create cu anumite scopuri specifice, cum ar fi transmiterea de informații educaționale esențiale și nu doar pentru divertismentul copiilor. Cu alte cuvinte, jocurile sau *serious game* sunt definite ca orice formă ludică ce a fost dezvoltată cu intenția de a fi mai mult decât un software de divertisment. Jocurile educative sunt elaborate pentru a oferi un conținut informațional într-un format interactiv. Pe de altă parte, învățarea bazată pe jocuri (*games-based learning*) reclamă utilizarea strategică, etică și eficientă a tehnologiilor digitale specifice jocurilor în diverse contexte educaționale. În educația timpurie, învățarea bazată pe jocuri are potențialul de a promova dezvoltarea cognitivă, socială și emoțională. În acest sens, studii recente au arătat că învățarea bazată pe jocuri a fost benefică în îmbunătățirea

diverselor rezultate ale învățării timpurii, inclusiv a abilităților numerice, alfabetizare, colaborare și perseverența în sarcina de lucru. Formatele cu jocuri digitale, cum ar fi *mini-quizurile*, aplicațiile și platformele digitale educaționale, au contribuit la dezvoltarea cognitivă, a capacității de rezolvare a problemelor și la dezvoltarea creativității copiilor de vârstă mică (Alotaibi, 2024; Behnamnia și colab., 2023). Printre avantajele gamificării în educația timpurie, enumerăm următoarele:

- a. *creșterea gradului de implicare și motivație a copiilor de vârstă mică în sarcinile didactice*, deoarece gamificarea face procesul de învățare mai dinamic, antrenant și distractiv. Prin încorporarea elementelor de joc cum ar fi atingerea de niveluri, colectarea de puncte/materiale sau câștigarea de insigne pentru finalizarea sarcinilor, învățarea se poate simți mai mult ca o provocare sau o misiune, în loc de o obligație.
- b. *dezvoltarea gândirii critice a copiilor* — gamificarea poate îmbunătăți activitatea cerebrală și abilitățile cognitive ale copiilor de vârstă mică, deoarece se axează pe sarcini care necesită gândire critică și rezolvare de probleme.
- c. *promovarea persistenței în sarcină și a mentalității de creștere a copiilor (growth mindset)* — gamificarea creează un mediu în care eșecul nu este ceva de temut, ci este mai degrabă perceput ca fiind o oportunitate de a învăța și de a încerca din nou. Copiii pot relua o sarcină de lucru/nivel de joc, fără teama unor consecințe negative. Această abordare încurajează o mentalitate de creștere (*growth mindset*), îndemnându-i pe copii să fie perseverenți și să găsească diverse modalități de a depăși obstacolele.
- d. *interactivitate și individualizare* — gamificarea face învățarea din sala de grupă mai interactivă. Încurajează copiii să participe la parcurusul lor de învățare prin provocări și situații captivante. Permite, de asemenea, o instruire diferențiată. Profesorii de educație timpurie pot stabili obiective de învățare personalizate pentru fiecare copil în parte. Această abordare ajută la crearea unei experiențe de învățare incluzive pentru copiii de vârstă mică.

Resursele educaționale deschise pentru educația timpurie

Resursele educaționale deschise (*Open Educational Resources* — OER) sunt mijloace de învățare adaptate la nevoile specifice ale procesului instructiv-educativ, disponibile gratuit. Conceptul a fost introdus în anul 2002, la Forumul UNESCO dedicat materialelor de curs online specifice învățământului superior. Ulterior, UNESCO a afirmat că mișcarea RED are

potențialul de a îmbunătăți calitatea și politicile educației, precum și de a facilita partajarea cunoștințelor, extinzând conceptul bibliotecilor online cu resurse gratuite și deschise tuturor. Definiția oferită în anul 2019 rămâne o referință esențială pentru a înțelege ce sunt și ce nu sunt RED. Astfel, resursele educaționale deschise sunt definite ca materiale de învățare, predare și cercetare ce sunt disponibile în orice format și pe orice suport din domeniul public sau aflate sub licențe deschise (*Creative Commons*/Licență publică generală), care permit accesul gratuit, reutilizarea, adaptarea și redistribuirea acestora.

Caracteristicile generale ale resurselor educaționale deschise:

- *accesul gratuit*, resursa trebuie să fie accesibilă, fără restricții de cost; accesul trebuie să fie nu doar gratuit, ci și deschis (fără autentificări sau alte condiționări);
- *posibilitatea de reutilizare*, în acord cu scopul pentru care a fost elaborată;
- *permisiunea de refolosire*, poate cu un alt scop decât cel inițial;
- *posibilitatea de adaptare*, în acord cu particularitățile individuale ale educabililor;
- *permisiunea de redistribuire*.

Este cert că resursele educaționale deschise reprezintă o inovație semnificativă și în peisajul educației timpurii, oferind oportunități pentru accesul echitabil la educație, personalizarea experienței de învățare și reducerea costurilor aferente materialelor didactice din grădinițe și creșe. Acestea au avantajul de a dinamiza activitatea didactică, oferind copiilor modalități alternative de a aborda conținuturile educaționale, ceea ce crește participarea și motivația acestora. În plus, materialele digitale RED sunt valoroase pentru dezvoltarea profesională a profesorilor de educație timpurie, servind ca instrumente de formare, de schimb de experiență și de idei. Fiecare resursă educațională deschisă reprezintă un catalizator pentru practicile educaționale inovative. Cercetările arată faptul că, prin reutilizarea, revizuirea, remixarea și redistribuirea resurselor educaționale deschise, profesorii nu doar că obțin materiale didactice de înaltă calitate, dar își transformă fundamental modul în care predau (Admiraal, 2022; Van Allen și Katz, 2019; Wiley și colab., 2017). Mai mult, s-a demonstrat că RED-urile intensifică colaborarea și crearea de rețele de networking între cadrele didactice, determinându-i totodată să reflecteze asupra propriilor practici educaționale (Arispe și colab., 2023).

Profesorul de educație timpurie de astăzi, poate fi el însuși creator de resurse educaționale deschise, contribuind la un fond comun

de materiale didactice inovatoare și accesibile, adaptate nevoilor și particularităților învățământului antepreșcolar și preșcolar. Această implicare permite partajarea bunelor practici cu alți educatori/profesori de educație timpurie și, în cele din urmă, îmbunătățirea experiențelor de învățare pentru copii. *Livresq* este o platformă dedicată profesorilor, formatorilor și creatorilor de conținut educațional, concepută pentru a putea elabora activități didactice interactive. Aceasta funcționează fără a necesita instalare și permite exportul materialelor educaționale create în diverse formate.

Ce pot face profesorii de educație timpurie cu *Livresq*?



Figura 10. Funcționalități ale platformei educaționale *Livresq*

Calitatea resurselor educaționale este un factor ce trebuie avut în vedere de profesorii, creatori de conținut educațional deschis. Prin urmare, RED-urile pot fi evaluate din perspective și dimensiuni multiple (tehnică, pedagogică, juridică etc.). Utilitatea pedagogică, alinierea la obiectivele de învățare, facilitatea de a oferi feedback, designul resursei digitale, posibilitatea de a putea fi păstrată/descărcată, reutilizată, revizuită, remixată/combinată, redistribuită — toate acestea reprezintă criterii fundamentale de care profesorul trebuie să țină cont atunci când realizează și partajează un conținut educațional deschis.

În continuare, prezentăm un exemplu concret în ceea ce privește realizarea unei resurse educaționale deschise (RED), pe platforma *Livresq*, specifică domeniului educației timpurii.

Crearea unei activități didactice în *LIVRESQ* poate începe pornind de la oricare dintre componentele Atelierului: fie de la nivelul resurselor, al secțiunilor, fie putem construi o activitate educativă pentru preșcolari de la nivel de proiect.

Proiectele au simbolul:  iar secțiunile . Există două moduri de a realiza un nou element (resursă, secțiune sau proiect), din pagina *Acasă* a Editorului sau din pagina *Resurse*. Pentru a crea un nou element (resursă, secțiune sau proiect) din pagina *Acasă*, se utilizează butonul *Creează un nou...* și se selectează elementul dorit.

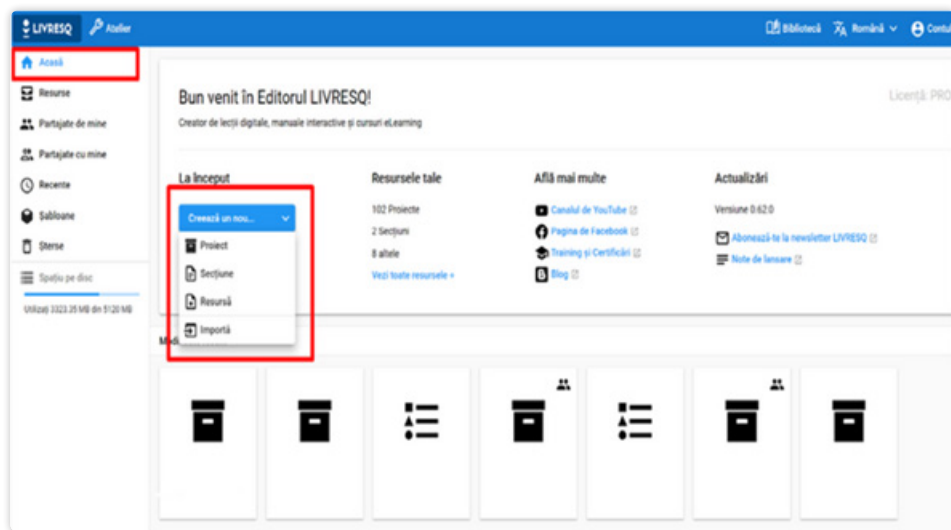


Figura 11. Cum elaborăm resurse educaționale deschise în *Livresq*?

O secțiune *LIVRESQ* este unitatea principală a unui proiect. Pentru a edita o secțiune, se face dublu-click pe titlul acesteia. Atunci când edităm o secțiune, ecranul este împărțit în **4 zone** (vezi Figura 12), după cum urmează:

Zona 1: Bara de opțiuni generale;

Zona 2: Elementele de structură și resursele ce pot fi introduse de profesor în secțiune;

Zona 3: Spațiul de lucru, locul unde profesorul poate adăuga și edita resurse educaționale;

Zona 4: Panelul de proprietăți pentru modificarea/îmbunătățirea resurselor selectate.

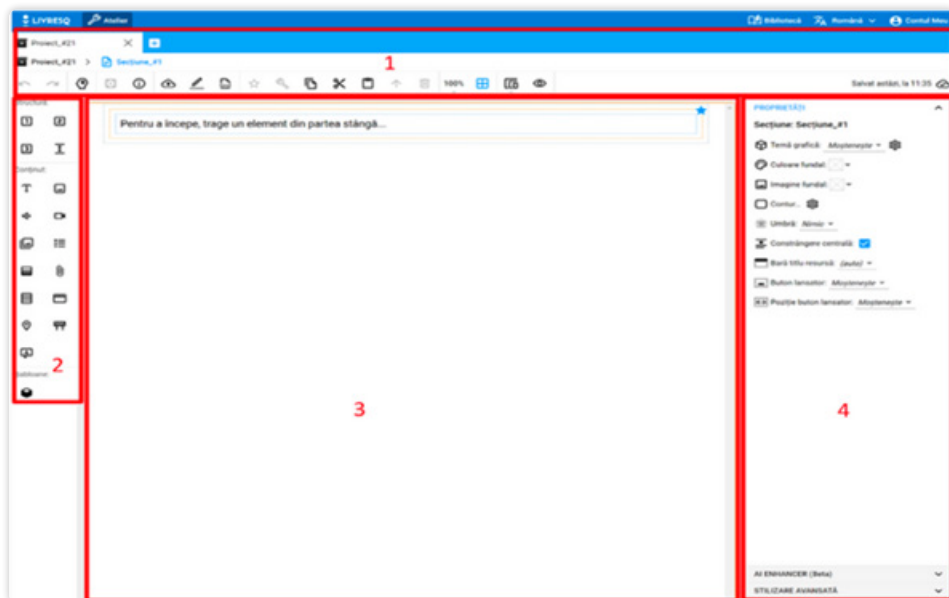


Figura 12. Cum realizăm o secvență educativă în *Livresq*?

Resursele video și diversele materiale educaționale (imagini, fișe de lucru etc.) pot fi inserate cu ușurință în secțiunea *Livresq*, utilizând acțiunea *drag-and-drop* (tragere și plasare). Profesorul poate folosi opțiunile de editare (vezi Figura 13) pentru videoclipul inserat și poate astfel scurta materialul, eliminând secvențe inițiale/finale. Platforma *Livresq* include un editor pentru tăierea rapidă a unor secvențe din materialele video/audio încărcate.

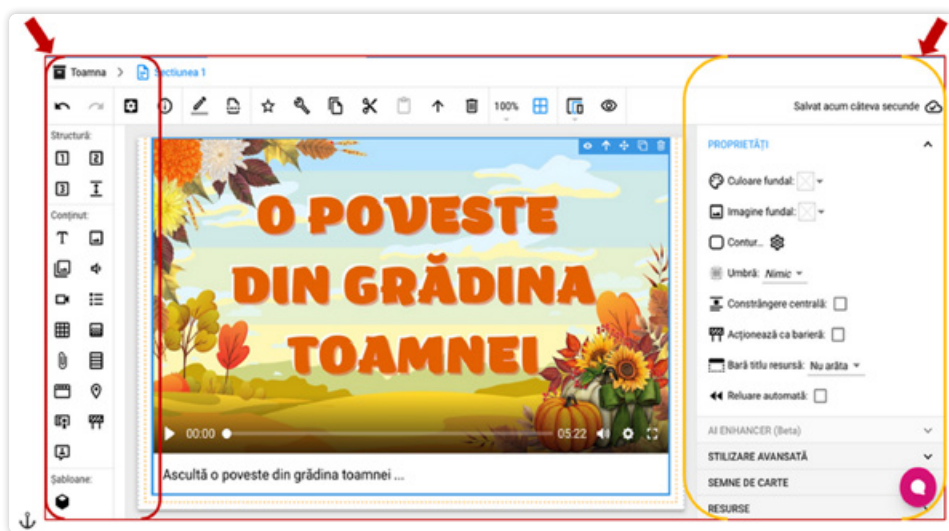


Figura 13. Editarea materialelor educaționale elaborate în *Livresq*

Se poate utiliza și funcția *Intervale* pentru a selecta unul sau mai multe segmente de timp din videoclip, care să fie vizualizate pe parcursul unei activități didactice. Practic, dintr-un videoclip de câteva zeci de minute se pot selecta, de exemplu, doar secțiunile de interes pentru copii, cu durata de 2–3 minute. Se pot adăuga elemente vizuale și text (ex. postere, imagini, subtitrări). Profesorul poate genera un videoclip nou și cu ajutorul inteligenței artificiale (vezi Figura 14). Se apasă butonul Generat de AI. În fereastra de generare, profesorul poate selecta un alt personaj, un fundal, limba și vocea. Se poate scrie textul dorit pentru noul material video și de asemenea se pot insera gesturi specifice pentru anumite personaje.



Figura 14. Generarea de conținut cu AI în *Livresq*

Relevanța *resurselor educaționale deschise (RED)* în educația timpurie este semnificativă, deoarece acestea garantează un acces echitabil la materiale educaționale de calitate și favorizează crearea unor experiențe de învățare personalizate și atractive pentru copii. Mai mult, RED-urile încurajează colaborarea didactică între educatori, facilitează adaptarea și reutilizarea materialelor educaționale și contribuie totodată la consolidarea competențelor digitale indispensabile pentru profesioniștii din educația timpurie. Prin urmare, educatorii sunt actorii esențiali în crearea, publicarea și integrarea resurselor educaționale deschise în practicile didactice curente. Ei reprezintă, de asemenea, principalul catalizator pentru menținerea materialelor educaționale actualizate și garantarea calității conținutului informațional. Instrumentele digitale au devenit o parte integrantă a educației timpurii, transformând metodele tradiționale de predare și deschizând noi căi pentru învățare.

Implicarea profesorilor de educație timpurie în crearea și utilizarea resurselor digitale, prin intermediul platformelor ca *LIVRESQ*, *GENIALLY*, *PREZI*, *NEARPOD*, *ABCMOUSE*, *KHAN ACADEMY KIDS*, *EDUTOPIA* etc., îmbogățește fondul comun de materiale didactice inovatoare. Aceste resurse educaționale digitale pot sprijini dezvoltarea și învățarea copiilor mici, oferind conținut interactiv, oportunități de joc digital și experiențe imersive care facilitează înțelegerea conceptelor complexe.

Inteligența artificială în educația timpurie

Inteligența artificială face parte din viața noastră curentă. Datele arată că, dacă în anul 2023, în fiecare lună, peste 100 de milioane de persoane foloseau *Open AI*, în prezent, în fiecare săptămână, un număr de 800 de milioane de persoane utilizează această platformă (Bellan, 2025; Kanders și colab., 2024). *Inteligența artificială generativă* se referă la acei algoritmi care învață din seturi vaste de date pentru a crea conținut nou, cum ar fi text, imagine, muzică, videoclipuri, jocuri etc. O mare parte dintre acești algoritmi se pot angaja în conversații pe diverse teme, conținutul conversației fiind similar cu cea interumană.

În plan educațional, Inteligența Artificială Generativă (IAG) poate fi utilizată pentru atingerea unor scopuri multiple, după cum reiese din Figura 15.

Astfel, Inteligența Artificială Generativă (IAG) poate fi utilizată în cadrul a patru domenii: în predare; pe plan operațional; utilizarea de către familia (ante)preșcolarului și generare de conținut (Kanders și colab., 2024).

a) Utilizarea IAG în predare

Algoritmii inteligenței artificiale pot fi utilizați pentru a propune planuri de lecție, idei de activități, jocuri didactice sau povești adecvate vârstei grupei de copii. De asemenea, poate fi utilizat în vederea generării unor exemple practice, explicării unor concepte complexe utilizând un limbaj accesibil, adecvat vârstei, creării de imagini și jetoane, îmbunătățirii cunoștințelor profesorului și exemplificării unor modalități concrete de interacțiune cu cei mici, aflați în situații specifice, cum ar fi unele condiții medicale sau psihologice (Butler Diaries, 2023; Hernandez, 2023; Stathouloupoulos, 2023).

Predare		Plan operațional		Sprijin pentru familie		Conținut	
Simplificarea conceptelor complexe	Generarea de activități personalizate	Asistență la redactare	Redactarea mesajelor de comunicare	Proiectarea programului familiei	Generarea de povești pentru copii	Crearea de căți pentru copii	Crearea de povești personalizate
Elaborarea planurilor de lecție	Oferă recomandări de activități	Transformarea notițelor în text formal	Generarea formularelor de înscriere	Îmbunătățirea <i>chatbotilor</i> asistenți pentru familie	Sugestii de treburi casnice adecvate vârstei	Generarea de conținut educațional	Generarea de narațiuni vocale
Generarea de exemple variate	Crearea de pagini de colorat personalizate	Redactarea agendei evenimentelor	Redactarea	Planificarea meselor		Crearea de conținut video	Crearea de jocuri video
Crearea de cartonașe (flashcards)	Crearea de exerciții de învățare	Redactarea politicilor și procedurilor	Redactarea buletinelor informative	Sprijin pentru terapia logopedică și de limbaj			
Crearea de ilustrații	Susține învățarea scrisului	Redactarea manualelor și ghidurilor	Redactarea chestionarelor				
Extinderea cunoștințelor profesorilor	Sprijinirea formării cadrelor didactice	Sprijinirea formării profesorilor					
Interacțiunea cu copii							

Figura 15. Utilizarea Inteligenței Artificiale Generative în Educația Timpurie (Kanders și colab., 2024)

b) Utilizarea IAG pe plan operațional

Una dintre cele mai mari provocări cu care se confruntă profesorii o reprezintă îndeplinirea sarcinilor administrative și birocratice, activitate care poate deveni obositoare și fără un aport concret în educația realizată la clasă (Boyd, 2013; PACEY, 2015; Thorpe *et al.*, 2018). IAG ar putea ajuta profesioniștii din educație în vederea integrării cu succes a algoritmilor artificiali pentru a transforma ideile în conținut, stabilirea diverselor proceduri din cadrul grupei de copii, stabilirea agendei întâlnirilor cu părinții. În plus, poate ajuta la generarea unor chestionare, mesaje informative, afișe, postere, pliante, atât pentru copii, cât și pentru părinți, profesori sau comunitatea locală. Astfel, profesorului îi va rămâne mai mult timp pentru proiectarea și desfășurarea activităților propriu-zise.

c) Utilizarea IAG de către familia (ante)preșcolarului

Familia copilului poate utiliza Inteligența Artificială în vederea generării unor propuneri de meniuri echilibrate și sănătoase, stabilirea unui program de activități adecvat vârstei copilului, crearea poveștilor, generarea unor exerciții de dezvoltare a limbajului sau a abilităților matematice. Astfel, părinții pot sprijini învățarea acasă, iar, prin intermediul instrumentelor potrivite, încrederea acestora în capacitatea de a-și ajuta copiii poate crește (Hadi Mogavi *et al.*, 2024).

d) Utilizarea IAG pentru generare de conținut

Profesorii de educație timpurie pot crea, cu ajutorul inteligenței artificiale, cărți pentru copii, materiale personalizate cu date personale ale acestora, jocuri care să consolideze cunoștințele și deprinderile, videoclipuri educaționale etc.

Maureen și colaboratorii săi (2020) și-au propus testarea eficacității unui set de activități digitale de tip *storytelling*, structurate în funcție de cele nouă secvențe de instruire ale lui Gagné: captarea atenției, enunțarea obiectivelor, reactualizarea cunoștințelor anterioare, prezentarea materiei noi, dirijarea învățării, obținerea performanței, evaluarea performanței, asigurarea feedbackului, intensificarea reținerii și asigurarea transferului, în comparație cu activitățile tradiționale de citit-scris. Designul propus a fost unul longitudinal, studiul desfășurându-se pe parcursul a șase săptămâni. Participanții au fost 59 de copii, 28 de fete și 31 de băieți, cu vârste între 4 și 5 ani, care au fost distribuiți în trei grupuri omogene: grup *storytelling* digital, grup *storytelling* tradițional și grup de control. Rezultatele au arătat că activitățile de *storytelling* tradițional și *storytelling* digital aduc beneficii clare în ceea ce privește literația, comparativ cu grupul de control, primele două fiind la fel de eficiente. În ceea ce privește însă denumirea literelor și conștientizarea

582 fonetică, între cele trei grupuri nu s-au stabilit diferențe semnificative. Autorii studiului propun următoarele recomandări pentru profesorii de educație timpurie: proiectarea unor unități tematice cu *storytelling* în concordanță cu secvențele lecției propuse de Gagné, combinarea instruirii explicite a relației literă–sunet cu activități narative sau de joc, folosirea *storytelling*-ului digital (voce, imagine, filme scurte) în vederea captării atenției și a stimulării implicării în sarcină, măsurarea progresului cu ajutorul instrumentelor digitale.

În ciuda acestor beneficii ale inteligenței artificiale, cercetătorii și practicienii trebuie să fie conștienți de posibilele limite ale acestora. În prezent nu există nicio garanție privitoare la acuratețea sau calitatea rezultatelor generate de IAG. Astfel, evaluarea beneficiilor și intervențiilor bazate pe IAG va fi esențială, precum și adoptarea unui cadru legislativ clar, care să reglementeze utilizarea acestora.

Inteligența Artificială Generativă (IAG) poate modela multiple dimensiuni ale dezvoltării și educației timpurii. Așa cum s-a întâmplat cu tehnologiile din trecut, precum electricitatea, IAG oferă oportunitatea de a regândi în profunzime practicile curente. Cercetătorii din psihologie și educație ar trebui să colaboreze strâns cu practicienii și inginerii pentru a proiecta împreună schimbări transformatoare, cu impact pozitiv asupra domeniilor noastre (Kanders și colab., 2024).

Platforme cu inteligență artificială utile profesorului de educație timpurie

- **CANVA MAGIC STUDIO** — noi funcții în *Canva* bazate pe inteligență artificială pentru a genera prezentări interactive cu povești, imagini și videoclipuri de mici dimensiuni.
- **STORYWIZARD** — include numeroase facilități, cum ar fi generarea de text, text și voce, filtrare semantică, imagini și multe altele, care pot fi ușor configurate și reconfigurate pentru a permite o gamă largă de experiențe educaționale.
- **DIFFIT** — este un instrument bazat pe inteligență artificială care ajută profesorii să proiecteze activități diferențiate în sala de grupă. Generează referințe, rezumate concise, activități interactive.
- **GAMMA AI** — utilă pentru crearea de prezentări, site-uri web pentru grădinițe și creșe și multe alte activități specifice mediului educațional. Nu sunt necesare abilități de codare sau design.
- **COMMON Curriculum** — este un instrument digital util care oferă profesorilor posibilitatea de a stoca toate materialele didactice, planificările, documentele, link-urile, fișierele și alte resurse într-un

singur loc centralizat, eliminând astfel necesitatea de a căuta prin diverse foldere.

- **BOUNCY BALLS** — este un instrument digital util profesorilor de educație timpurie pentru a menține liniștea în sălile de grupă (de exemplu, în timpul lucrului independent).

3.1. Învățarea cu ajutorul roboților/chatboților la vârstele mici

Integrarea roboților educaționali și a agenților conversaționali în educația timpurie este documentată în ultimele studii prin rezultate convergente: sprijin pentru gândirea computațională (CT), învățare colaborativă, povestire reflexivă și dezvoltare socio-emoțională. În contexte de educație timpurie, activitățile cu roboți programabili și jucării tangibile cu componentă digitală facilitează trecerea de la jocul explorator la secvențiere, planificare și reprezentări spațiale, menținând niveluri bune de implicare și colaborare între copii. Studii derulate în săli de clasă indică efecte pozitive asupra abilităților CT, inclusiv când intervențiile sunt predate de educatori în medii naturalistice, nu doar de cercetători, ceea ce sporește relevanța externă a rezultatelor (Bahr, 2025; Bakala *et al.*, 2022; Clarke-Midura *et al.*, 2024).

Pe componenta socio-emoțională, evaluări cu roboți „asistați de AI” arată îmbunătățiri în recunoașterea emoțiilor și cooperare pe parcursul unor intervenții de 8–10 săptămâni, susținute de acceptabilitate bună din partea profesorilor și părinților (Berrezueta-Guzman și colab., 2025). În plus, studii de design centrat pe copil în interacțiune conversațională (voce) evidențiază rolul agenților în susținerea jocului creativ și a reflecției narative, cu recomandări privind vocea și reprezentarea agentului pentru a menține agenția copilului (Hubbard și colab., 2021). În cazul copiilor neurodivergenți, robotul programabil *KIBO* a fost utilizat în clase incluzive pentru a susține atât gândirea computațională, cât și jocul social; analiza interacțiunilor arată că adaptările de accesibilitate și activitățile competitiv-cooperative pot sprijini co-participarea și învățarea în grupuri mixte (Das și colab., 2025). Totuși, există și provocări: unele kituri sub-reprezintă conceptele matematice și spațiale de bază (de exemplu, orientare, rotație pe loc), ceea ce poate limita transferul didactic către geometrie și matematică timpurie (Clarke-Midura și colab., 2024). De asemenea, în studiile cu profesori de educație timpurie apar preocupări legate de robustețe, partajare în grup, vizibilitatea „stării programului” și costuri, cu implicații de design pentru utilizare socială și scalare (Bakala și colab., 2023). Pentru *chatboți* educaționali, lucrări recente propun generare vizual-conversațională contextualizată (RAG) pentru povești aliniate cultural și curricular, cu vocabular adecvat vârstei timpurii (Tan și colab., 2025) și interfețe vocale care introduc personaje pentru

584 a stimula conexiunea cu natura sau povestirea ghidată (Vella și colab., 2025). Agenții conversaționali pot oferi sprijin în limbaj, în jocul simbolic și autoreglare, dar reclamă atenție pentru adecvare culturală, transparență și controlul copilului în ceea ce privește interacțiunea cu dispozitivul digital.

Designul procesului didactic cu ajutorul roboților educaționali

a) *Premise logistice*

Intervențiile eficiente în educația timpurie combină jocul ghidat, sarcini tangibile și vizibilizarea pașilor de programare. Recomandările curente vizează:

- vizibilitatea stării programului și a ieșirilor robotului pentru toți copiii din grup;
- robustețe fizică și scenarii de partajare echitabilă în grup;
- aliniere explicită la dezvoltarea gândirii computaționale (CT), precum și la concepte matematice/spațiale de bază, de exemplu, secvențiere, unghi de rotație, orientare cardinală (Bakala și colab., 2022; Clarke-Midura și colab., 2024).

b) *Rolul profesorului de educație timpurie*

Eficacitatea depinde de capacitatea de mediere a activităților, în special pentru menținerea atenției și negocierea rolurilor în echipe (Benvenuti și Chiocciariello, 2020; Bakala și colab., 2023). Pentru grupele incluzive, adaptările de accesibilitate (feedback auditiv, blocuri tangibile, roluri asimetrice) facilitează participarea copiilor cu deficiențe de vedere sau neurodivergenți (Rocha și colab., 2021; Das și colab., 2025).

c) *Etică și bunăstare*

În activitățile educative cu roboții sociali se recomandă:

- transparență privind capacitățile robotului;
- evitarea antropomorfizării excesive;
- monitorizarea încărcării emoționale și a stimulării;
- atenție la confidențialitate și echitate în acces (Zhao și McEwen, 2025; Berrezueta-Guzman și colab., 2025; Chen, 2025).

Cadrul procedural de utilizare al roboților educaționali:

1. obiective (gândire computațională + elemente matematice/spațiu + dimensiunea socio-emoțională);
2. materiale (robot, carduri/plașă, markere direcții, grile de observare);
3. încălzire (joc motric/orientare);
4. explorare ghidată (2–3 sarcini gradate);
5. provocare colaborativă (echipe cu roluri definite, părți vizibile ale programului);

6. reflecție narativă (povestire/explicare pași; agenți vocali pentru recapitulare);
 7. evaluare formativă (verificarea informațiilor; observații asupra colaborării).
- (Bahr, 2025; Hubbard și colab., 2021; Clarke-Midura și colab., 2024)

Exemple de bune practici în educația timpurie

Robotul Kibo

KIBO este un robot educațional dezvoltat pentru copiii cu vârsta cuprinsă între 4–7 ani, programabil prin blocuri tangibile prevăzute cu coduri optice. Nu necesită ecran, ceea ce îl face potrivit pentru activități colaborative și incluzive în educația timpurie. *KIBO* a fost conceput în spiritul teoriei construcționiste propuse de Seymour Papert (1980) și extins de Bers (2020), promovând învățarea prin manipulare, reflecție și experiment. Studiile recente arată că utilizarea sa sprijină dezvoltarea gândirii computaționale (CT), a colaborării și a comunicării, oferind totodată un mediu accesibil copiilor neurodivergenți (Das *et al.*, 2025; Bakala *et al.*, 2023).



Figura 16. Robotul Kibo

Activitate educativă: „Misiunea curcubeului” (15–20 de minute)

- **Obiectiv:** realizarea unei secvențe de comenzi care să ducă robotul la „culorile curcubeului”, învățând logica pașilor succesivi.
- **Materiale:** robot *KIBO*, blocuri tangibile cu comenzi (mers înainte, rotire stânga/dreapta, stop), planșă colorată.
- **Desfășurare:** (1) introducere narativă: „*KIBO* vrea să viziteze toate culorile curcubeului”; (2) copiii, în echipe de câte trei, selectează blocurile pentru traseu; (3) testează și ajustează secvențele; (4) reflectă verbal asupra ordinii comenzilor.
- **Evaluare:** educatorul observă folosirea corectă a blocurilor și implicarea fiecărui copil; feedback imediat sub formă de încurajare („Cum ai știut unde să întorci?”).

Considerațiuni de design didactic:

- asigurarea vizibilității blocurilor pentru întreaga echipă;
- alternarea rolurilor (planificator, programator, tester) pentru participare echitabilă;
- utilizarea întrebărilor reflexive („Ce se întâmplă dacă schimbăm ordinea?”);

- extinderea sarcinii spre teme STEAM (de exemplu, „KIBO vizitează formele geometrice”).

Valențe educative ale utilizării robotului *Kibo*:

- dezvoltarea gândirii algoritmice prin construirea secvențelor tangibile;
- înțelegerea relației cauză–efect între ordine și acțiune;
- cooperare și negociere a rolurilor în echipe;
- promovarea incluziunii și participării active a tuturor copiilor.

Robotul Dash

Dash este un robot programabil pe roți, controlat prin aplicații vizuale (*Blockly*, *Wonder*, *Go*) care permit copiilor cu vârste cuprinse între 5–8 ani să dezvolte logică secvențială, coordonare vizuo-motrică și colaborare. Mișcările ample, reacțiile luminoase și vocale, precum și posibilitatea de a adăuga senzori externi îl transformă într-un instrument potrivit pentru activități interdisciplinare. Studiile derulate în grădinițe și școli primare mici arată o creștere a implicării și a abilităților de planificare pas-cu-pas, în special când sarcinile sunt concepute ca misiuni exploratorii (Berrezueta-Guzman și colab., 2025; Bakala și colab., 2023).



Figura 17. Robotul *Dash*

Activitate educativă: „Călătorie în spațiul cosmic cu Dash” (30 minute)

- **Obiectiv:** planificarea unei traiectorii pentru a „colecta planete” dispuse pe o hartă-covor; recunoașterea distanței și a unghiurilor de rotație.
- **Materiale:** *Dash*, covor spațial 6 × 6, jaloane colorate (planete), aplicația **Blockly**.
- **Desfășurare:** (1) introducere narativă („Astăzi, *Dash* va călători printre planete”); (2) echipe de câte 3 copii programează secvențe de mișcări; (3) testare și corectare; (4) reflecție colectivă asupra strategiilor folosite.
- **Evaluare:** fișă scurtă CT (planificare–executare–verificare) și observații despre colaborare (Bahr, 2025).

Considerații de design didactic:

- sarcinile trebuie să rămână clare și cu feedback vizual imediat (lumină, sunet);
- introducerea progresivă a noțiunii de buclă și condițional, fără supraîncărcare cognitivă;
- spațiul de lucru delimitat vizual pentru siguranță și control;
- posibilitatea integrării cu platforme AR sau povești generate de AI pentru a adăuga context narativ (Tan și colab., 2025).

Valențe educative ale utilizării robotului *Dash*:

- gândire computațională: identificarea de pași logici, depanare vizuală;
- limbaj și comunicare: verbalizarea strategiilor, discuții despre ordinea acțiunilor;
- dimensiunea socio-emoțională: cooperare, luare de decizii, negocierea rolurilor;
- potențial STEM: înțelegerea mișcării, distanței și unghiurilor prin observarea deplasării robotului (Clarke-Midura și colab., 2024; Das și colab., 2025).

Albinuța Bee-bot

Bee-Bot este un robot programabil cu butoane direcționale pe carcasă, adecvat pentru copiii cu vârste cuprinse între 4–7 ani. Punctele forte sunt secvențierea vizibilă și maparea directă între comandă și acțiunea robotului, utile pentru învățarea orientării și a rotației „pe loc” în pași discreți. Limite frecvente: legătura explicită cu conceptele geometrice poate lipsi dacă nu este proiectată deliberat în sarcini (Clarke-Midura și colab., 2024).



Figura 18. Albinuța *Bee-bot*

Activitate educativă: „Drumul către grădina cu flori” (25–30 minute)

- **Obiectiv:** planificarea unei rute pe o grilă 6×6 pentru a ajunge la ținte colorate; verbalizarea rotațiilor (stânga/dreapta = 90°).
- **Materiale:** *Bee-Bot*, covor grilă, 6 „flori-țintă”, cartonașe, săgeți; fișă scurtă de autoevaluare.
- **Desfășurare:** (1) încălzire motrică (copiii „devin” *Bee-Bot* și execută comenzi); (2) planificare în echipă (3–4 copii, roluri: Navigator, Programator, Verificator, Cronometru); (3) rulare și depanare; (4) reflecție narativă („Cum am știut câte rotații?”).
- **Evaluare formativă:** verificare (planificare, testare, corecție) și itemi spațiali, recunoaștere rotație (Clarke-Midura și colab., 2024; Bakala și colab., 2022).

Considerații de design didactic:

- asigură vizibilitatea programului pentru toți (cartonașe mari; re-explicare verbală);
- planifică roluri asimetrice pentru participare echitabilă; inversează rolurile;
- leagă explicit pașii de concepte matematice (*turn angle*, orientare agent).

Valențe educaționale ale utilizării albinuței *Bee-Bot*:

- gândire computațională (decompoziție, secvențiere, depanare prin „ștergere program și reîncercare”);
- elemente matematice (numărare de pași, rotire);
- dimensiunea socio-emoțională (negociere de roluri în echipă; explicații ale deciziilor).

Melcul interactiv Qobo

Qobo este un robot în formă de melc care se programează prin carduri fizice colorate plasate pe un traseu, potrivit copiilor cu vârste cuprinse între 3–6 ani. Nu necesită ecran, fiind recomandat pentru introducerea jocurilor de logică și orientare la vârste mici. În experimente pilot (Berrezueta-Guzman și colab., 2025; Clarke-Midura și colab., 2024), copiii au demonstrat ușor transferul între manipularea fizică și reprezentarea abstractă a pașilor.



Figura 19. Robotul *Qobo*

Activitate educativă: „Qobo în labirintul legumelor” (25 minute)

- **Obiectiv:** orientarea spațială prin secvențe „înainte–rotire–înainte”; asocierea simbolurilor cu mișcarea robotului;
- **Materiale:** *Qobo*, set de carduri, covor imprimat cu imagini de legume/fructe;
- **Desfășurare:** (1) demonstrarea codării cu 3–4 carduri; (2) copii lucrează în perechi, creând rute pentru a ajunge la morcov, măr, prună etc.; (3) observarea efectului; (4) reluare cu alte combinații;
- **Evaluare:** observație a logicii secvenței și a colaborării; recompensă simbolică pentru echipele care descriu verbal pașii.

Considerații de design didactic:

- adaptat pentru perioade scurte (atenție limitată la 5–6 ani);
- folosirea cardurilor mari, laminate, vizibile pentru grup;
- îmbinarea cu activități senzoriale (culori, mirosuri, texturi) pentru experimentare multisenzorială;
- promovarea limbajului verbal prin cerințe narrative („Povestește-i lui *Qobo* unde trebuie să ajungă”).

Valențe educaționale ale utilizării melcului interactiv *Qobo*:

- introducere în programare fără ecran (*unplugged coding*);
- dezvoltarea motricității fine prin manevrarea cardurilor;
- recunoașterea culorilor și a simbolurilor;
- formarea deprinderilor de cooperare în joc.

Botley este un robot fără ecran, controlat printr-un transmițător cu butoane care codifică pașii. Adaptat copiilor cu vârste cuprinse între 5–7 ani, facilitează învățarea logicii algoritmice și a planificării vizuale, oferind feedback auditiv și lumini. În *Botley* a fost apreciat pentru ușurința cu care copiii înțeleg relația între comandă și mișcare (Clarke-Midura și colab., 2024; Bakala și colab., 2023).



Figura 20. Robotul *Botley*

Activitate educativă: „Construiți orașul lui Botley” (30 de minute)

- **Obiectiv:** planificarea unei rute pentru a parcurge un „oraș miniatural” construit din cuburi LEGO;
- **Materiale:** *Botley*, telecomandă, planșă 6 × 6, obstacole, carduri de comenzi;
- **Desfășurare:** (1) copiii dispun clădirile; (2) planifică traseul; (3) programează robotul; (4) testează și ajustează; (5) povestesc ce pași au urmat;
- **Evaluare:** gândire computațională (planificare–executare–revizuire) și verbalizarea acțiunilor.

Considerații de design didactic:

- exersarea verbalizării înainte de apăsarea comenzilor;
- integrarea conceptelor spațiale (dreapta/stânga, înainte/înapoi);
- încurajarea depanării ca proces de învățare, nu ca eroare;
- posibilitatea extinderii prin mini-misiuni tematice (transport, salvare, curățenie).

Valențe educaționale ale utilizării robotului *Botley*:

- consolidarea noțiunilor de direcție, distanță, rotație;
- dezvoltarea atenției și a perseverenței prin depanare repetată;
- învățare colaborativă și împărțirea sarcinilor în echipă;
- fundament pentru rezolvarea problemelor.

Cooper — robotul STEM

Cooper este un robot modular destinat învățării STEM în grădiniță și ciclul primar mic (5–8 ani). Poate fi programat atât vizual, cât și prin blocuri tangibile, combinând mișcare, lumină și sunet. Designul său adaptabil permite integrarea în activități de explorare a fenomenelor științifice, cum ar fi forța, mișcarea sau echilibrul. Conform



Figura 21. Robotul *Cooper*

590 studiilor recente, activitățile cu *Cooper* sporesc comprehensiunea relațiilor fizice de bază și motivația pentru rezolvarea de probleme (Bakala și colab., 2023; Clarke-Midura și colab., 2024).

Activitate educativă: „Podul lui Cooper” (25–30 de minute)

- *Obiectiv:* testarea stabilității unui pod construit din materiale ușoare și programarea robotului să-l traverseze; învățarea noțiunilor de echilibru și forță;
- *Materiale:* robot *Cooper*, bețe de lemn, plastilină, planșă de test, fișe de observație;
- *Desfășurare:* (1) copiii construiesc un „pod”; (2) planifică traseul robotului; (3) rulează experimentul; (4) observă și notează rezultatul („A trecut podul? De ce?”); (5) ajustează designul podului;
- *Evaluare:* rubrică simplă: planificare (1–3), testare (1–3), reflecție (1–3).

Considerații de design didactic:

- integrarea cu teme din științe („forța gravitației”, „materiale rezistente”);
- promovarea dialogului științific („Ce observăm?”/„Cum putem îmbunătăți?”);
- încurajarea documentării prin desene și poze pentru portofoliul STEM;
- adaptarea sarcinii la particularitățile individuale ale copiilor din grupă.

Valențe educaționale ale utilizării robotului *Cooper*:

- învățare interdisciplinară prin conectarea programării cu experimente STEM;
- observarea efectelor fizice ale mișcării (viteză, direcție, coliziune);
- dezvoltarea gândirii critice și a predicției („Ce se va întâmpla dacă...?”);
- cooperare în sarcini de tip „misiune” și reflecție asupra procesului.

Robert — robotul dansator

Robert este un robot de dimensiuni mici, prevăzut cu senzori de mișcare și difuzoare audio, programabil pentru secvențe de dans. Poate fi utilizat în activități motrice și muzicale la copiii cu vârste cuprinse între 3–7 ani. Prin sincronizarea mișcărilor și reacțiilor sonore, copiii învață să asocieze ritmul cu algoritmul de mișcare.

Experimente educaționale recente arată o creștere a motivației și a cooperării în grupurile



Figura 22. Robotul *Robert*

Activitate educativă: „Dansăm cu Robert!” (20 de minute)

- **Obiectiv:** programarea unei secvențe de mișcări și lumini sincronizate cu o melodie; dezvoltarea simțului ritmic și a lucrului în echipă;
- **Materiale:** robot Robert, tabletă cu aplicația de programare, difuzoare externe, spațiu liber.
- **Desfășurare:** (1) prezentarea mișcărilor de bază (dreapta, stânga, rotire, stop); (2) împărțirea pe echipe; (3) fiecare echipă creează un „dans” de 8 pași; (4) se prezintă coregrafia și se discută ce comenzi au fost folosite;
- **Evaluare:** observație a sincronizării și colaborării, feedback pozitiv verbal.

Considerații de design didactic:

- Evitarea supra-stimulării auditive (pauze între sesiuni);
- Combinarea cu activități de muzică și mișcare din curriculumul preșcolar;
- Încurajarea exprimării emoționale („Cum te-ai simțit când a dansat robotul?”);
- Folosirea în contexte de incluziune — copiii cu dificultăți de vorbire pot comunica prin mișcare.

Valențe educative ale utilizării robotului *Robert*:

- înțelegerea secvențialității mișcărilor;
- conectarea muzicii cu logica algoritmică;
- coordonare și expresie corporală;
- îmbunătățirea atenției și autoreglării emoționale prin ritm.

Robotul programabil — Loti-Bot

Loti-Bot este un robot educațional programabil prin aplicație sau taste tactile, dotat cu senzori de lumină, culoare și sunet. Se adresează copiilor cu vârste cuprinse între 4–8 ani și permite conectarea cu teme interdisciplinare — știință, arte, limbaj. Spre deosebire de *Bee-Bot*, *Loti-Bot* memorează secvențe mai complexe, poate reda sunete și reacționează la culori, ceea ce îl face potrivit pentru activități integrate STEAM. (Bakala și colab., 2023; Clarke-Midura și colab., 2024).



Figura 23. Robotul *Loti-Bot*

Activitate educativă: „Loti-Bot explorează culorile” (30 de minute)

- **Obiectiv:** descoperirea relației dintre culoare și reacția robotului; exercitarea programării prin condiții simple („dacă vede roșu → se oprește”);
- **Materiale:** Loti-Bot, benzi colorate, fișe cu instrucțiuni, markere;
- **Desfășurare:** (1) introducere despre culori și semnificațiile lor; (2) copiii trasează o rută colorată; (3) programează robotul să reacționeze diferit la fiecare culoare; (4) observă rezultatul și formulează concluzii;
- **Evaluare:** conversație reflexivă („Ce s-a întâmplat când a văzut verde?”) și completarea unei fișe simple cu emoticoane (reușit/de repetat).

Considerații de design didactic:

- folosirea combinată cu temele de știință (fotorecepție, senzori);
- integrarea cu muzică sau artă (culori, sunete, mișcare);
- limitarea duratei la 30 min pentru a evita suprasolicitarea cognitivă;
- încurajarea descoperirii prin testare repetată („Ce se întâmplă dacă schimbăm culoarea?”).

Valențe educative ale utilizării robotului Loti:

- dezvoltarea gândirii computaționale avansate;
- înțelegerea cauză–efect și reacție la stimuli;
- creativitate prin experimentare cu sunete și lumini;
- cooperare și explorare științifică.

Integrarea roboților educaționali în educația timpurie reprezintă o modalitate concretă de a transpune conceptele teoretice ale gândirii computaționale în experiențe ludice, colaborative și multisenzoriale. Fie că sunt programați prin interfețe tangibile (*Bee-Bot*, *KIBO*, *Qobo*) sau digitale (*Dash*, *Loti-Bot*, *Artie*), acești roboți oferă copiilor ocazia de a învăța prin descoperire și experiment, într-un cadru care combină jocul cu rezolvarea de probleme. Cercetările analizate confirmă că impactul pozitiv asupra învățării apare mai ales atunci când activitățile sunt mediate de educatori care favorizează reflecția, verbalizarea și cooperarea. În același timp, proiectarea didactică trebuie să mențină echilibrul între aspectul tehnologic și cel pedagogic, evitând supraîncărcarea cognitivă și păstrând caracterul afectiv și creativ al învățării timpurii. Astfel, roboții educaționali nu devin scop în sine, ci instrumente pentru dezvoltarea integrală a copilului, sprijinind formarea abilităților de gândire logică, expresie, cooperare și curiozitate științifică.

- AAP (2016), *American Academy of Pediatrics Announces New Recommendations for Children's Media Use*. <https://www.aap.org/en-us/about-the-aap/aap-press-room/Pages/American-Academy-of-Pediatrics-Announces-New-Recommendations-for-Childrens-Media-Use.aspx>
- Adhe, K.R., Al Ardha, M.A., Yang, C.B., Bikalawan, S.S., Putra, A.B., Herawati, H., & Herista, S.V.W. (2024), *The implementation of augmented reality to develop early childhood students' gross motoric skill: A systematic review*. *Retos*, 61, 1091–1100.
- Admiraal, W. (2022), *A typology of educators using Open Educational Resources for teaching*. *International Journal on Studies in Education*. <https://doi.org/10.46328/ijonse.60>
- Agreda, D.M.P., Chávez, J.L.M., Arias, M.J.V., & Intriago, R.J.B. (2024), *La realidad virtual y realidad aumentada în la educación*. *Sinergia Académica*, 7(3), 122–134.
- Alotaibi, M.S. (2024), *Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis*. *Frontiers in Psychology*.
- Arispe, K., Hoye, A., & Palmer, K. (2023), *The impact of open educational resource professional development for teachers in secondary education*. *Open Praxis*.
- Bailey, J.O., & Bailenson, J.N. (2017), *Immersive virtual reality and the developing child*. In *Cognitive Development in Digital Contexts*, pp. 181–200, Academic Press.
- Bahr, J. (2025), *Preschool robotics and computational thinking: Longitudinal classroom evidence from mixed-ability groups*. *International Journal of Early Childhood Computing*, 14(2), 95–110. <https://doi.org/10.1145/3647587>
- Bakala, E., Benvenuti, M., & Chiocciariello, A. (2023), *Design implications of early childhood educational robotics for collaborative learning: Findings from teacher observations*. In *Proceedings of the 22nd Interaction Design and Children Conference (IDC 2023)*, pp. 221–232. <https://doi.org/10.1145/3585088.3589385>
- Barr, R., Munzer, T., & Nielsen, M. (eds.) (2025), *Early media exposure*, Lausanne, Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/978-2-8325-6092-1>
- Barrio, M.G., Rebaque, B., & Barrio, F.G. (2021), *Análisis sistemático sobre el uso de la Realidad Aumentada en Educación Infantil*. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*.
- Behnamnia, N., Kamsin, A., Ismail, M.A.B., & Hayati, S.A. (2023), *A review of using digital game-based learning for preschoolers*. *Journal of Computers in Education*.
- Bellan, R. (2025, October 6), *Sam Altman says ChatGPT has hit 800M weekly active users*, TechCrunch. <https://techcrunch.com/2025/10/06/sam-altman-says-chatgpt-has-hit-800m-weekly-active-users/>
- Benvenuti, M., & Chiocciariello, A. (2020), *Teacher orchestration in early childhood robotics activities: Managing attention and roles*. In *Proceedings of IDC 2020*, pp. 278–287. <https://doi.org/10.1145/3392063.3394444>
- Benyamina, A., & Mouton, S. (2024), *Enfants et écrans: À la recherche du temps perdu. Rapport de la commission d'experts sur l'impact de l'exposition des jeunes aux écrans*. <https://www.elysee.fr/admin/upload/default/0001/16/fbec6abe9d9cc1bff3043d87b9f7951e62779b09.pdf>
- Berrezueta-Guzman, M., Guaman, C., & Paredes, M. (2025), *Integrating AI-assisted social robots into preschool activities: A pilot intervention on emotional learning*. In *Proceedings of HRI 2025*, ACM Press.

- 594 Bers, M.U. (2020), *Coding as a playground: Programming and computational thinking in the early childhood classroom*, Routledge.
- Boyd, M. (2013), „I love my work but...“ The professionalization of early childhood education, Qualitative Report, 18,1–20. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1043494>
- Butler Diaries (2023), *How to use ChatGPT and AI to get activity ideas and link them to the EYLF*, Butler Diaries. <https://butlerdiaries.com/blogs/blog/how-to-use-chatgpt-and-ai-to-get-activity-ideas-and-link-them-to-the-eylf>
- Burns, T., & Gottschalk, F. (eds.) (2020), *Education in the Digital Age: Healthy and Happy*.
- C., Dixon, K., Giorza, T., Peers, J., Titus, S., Da Silva, H., Doyle, G., Driscoll, A., Hall, L., Hetherington, A., Krönke, M., Margary, T., Morris, A., Nutbrown, B., Rashid, S., Santos, J., Scholey, E., Souza, L., & Woodgate, A. (2020), *Children, technology and play*, Billund, Denmark, The LEGO Foundation.
- Chang, K.E., Zhang, J., Huang, Y.S., Liu, T.C., & Sung, Y.T. (2020), *Applying augmented reality in physical education on motor skills learning*. *Interactive Learning Environments*, 28(6), 685–697. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1636073>
- Chaudron, S., Di Gioia, R., & Gemo, M. (2018), *Young children (0–8) and digital technology — A qualitative study across Europe*, OECD Publishing, Paris.
- Chen, L. (2025), *Ethical considerations in the deployment of social robots for early education*. *Journal of Responsible AI*, 3(2), 77–93. <https://doi.org/10.1145/3668220>
- Clarke-Midura, J., Shumway, S., & Hatch, A. (2024), *Young children’s computational thinking through tangible programming: A comparative study of Bee-Bot and KIBO*. *Computers & Education*, 211, 104838. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.104838>
- Clemente-Suárez, V.J., Beltrán-Velasco, A.I., Herrero-Roldán, S., & Rodríguez-Besteiro (2024), *Digital device usage and childhood cognitive development: Exploring effects on cognitive abilities*.
- Cufuna, D.S.A., Rangel-de Lazaro, G., & Duarte, J.M. (2025), *Learning in informal educational spaces: Augmented reality and Merge Edu*.
- Danby, S.J., Flear, M., Davidson, C., & Hatzigianni, M. (2018), *Digital childhoods across contexts and countries*. In *Digital Childhoods: Technologies and Children’s Everyday Lives*, Springer Singapore.
- Danovitch, J.H. (2019), *Growing up with Google: How children’s understanding and use of internet-based devices relates to cognitive development*. *Human Behavior and Emerging Technologies*.
- Das, A., Bers, M.U., & Sullivan, A. (2025), *Inclusive computational thinking through tangible robotics: Findings from classrooms using KIBO with neurodivergent learners*. *ACM Transactions on Computing Education*, 25(1), 33–52. <https://doi.org/10.1145/3679021>
- De Barros, E.C. (2024), *Understanding the influence of digital technology on human cognitive functions: A narrative review*. *IBRO Neuroscience Reports*.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011), *From game design elements to gamefulness: Defining gamification*. In *Proceedings of the 15th International Academic Mindtrek Conference: Envisioning Future Media Environments*.
- Edwards, S., & Straker, L. (2025), *Young children in digital society: Now and into the future*, Taylor & Francis.

- Eirich, R., McArthur, B.A., Anhorn, C., McGuinness, C., Christakis, D.A., & Madigan, S. (2022), *Association of screen time with internalizing and externalizing behavior problems in children 12 years or younger: A systematic review and meta-analysis*. *JAMA Psychiatry*, 79(5), 393–405.
- Eynon, R. (2020), *The myth of the digital native: Why it persists and the harm it inflicts*. In *Education in the Digital Age*, OECD.
- Ferrari, A. (2012), *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*, Sevilla, Joint Research Centre (JRC), European Commission.
- Finnish Agency for Education (2018), *Tutor teacher activities in basic education in Finland*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/195451_oph_faktaa_express_3c_2018_englantti_sivut.pdf
- Filatro, A., & Cavalcanti, C.C. (2016), *Structural and content gamification design for tutor education*. In *eLearn: World Conference on EdTech*, pp. 1152–1157, AACE.
- Fridberg, M., & Redfors, A. (2024), *Thematic teaching of augmented reality and education for sustainable development in preschool — The importance of „place“*. *Education Sciences*.
- Garvis, S., & Keane, T. (2023), *A literature review of educational robotics and early childhood education*. In *Technological Innovations in Education: Applications in Education and Teaching*.
- Ghosh, A., Tiwari, A.K., Kumari, A., Alam, S., Das, M., & Karthik, K. (2025), *Interactive augmented reality application using animal flashcards for education of children*. *Interactive Learning Environments*.
- Guernsey, L. (2012), *Screen Time: How Electronic Media — from Baby Videos to Educational Software—Affects Your Young Child*, Hachette UK.
- Hadi Mogavi, R., Deng, C., Juho Kim, J., Zhou, P., D. Kwon, Y., Hosny Saleh Metwally, A., Tlili, A., Bassanelli, S., Bucchiarone, A., Gujar, S., Nacke, L.E., & Hui, P. (2024), *ChatGPT in education: A blessing or a curse? A qualitative study exploring early adopters' utilization and perceptions*. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 2(1), 100027. <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2023.100027>
- Hattie, J. (2024), *Învățarea vizibilă. Versiunea extinsă*, Polirom.
- Helm, A.F., & McDermott, J.M. (2022), *Impact of tablet use on young children's inhibitory control and error monitoring*. *Journal of Experimental Child Psychology*.
- Helsper, E., & Smirnova, S. (2019), *Youth inequalities in digital interactions and well-being*. In *Educating 21st Century Children: Emotional Well-Being in the Digital Age*, OECD. <https://doi.org/10.1787/d0dd54a9-en>
- Hernandez, C. (2023), *How to use ChatGPT in early education*. <http://winnie.com/resources/how-to-use-chatgpt-in-early-education>
- Hietajarvi, L. (2021), *There are no digital natives. Phenomenon Map: The Impacts of Digital Media on Children, Young People and Senior Citizens*, Science Advice Initiative of Finland.
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J.M., Golinkoff, R.M., Gray, J.H., Robb, M.B., & Kaufman, J. (2015), *Putting education in „educational“ apps: Lessons from the science of learning*. *Psychological Science in the Public Interest*.
- Hubbard, S., Porayska-Pomsta, K., & Smith, T. (2021a), *Conversational agents in early childhood: Lessons from design-based research*. In *Proceedings of the 20th Interaction Design and Children Conference (IDC 2021)*, pp. 312–321. <https://doi.org/10.1145/3459990.3465174>

- 596 Hubbard, S., Smith, T., & Porayska-Pomsta, K. (2021b), *Children's agency and reflection when interacting with AI companions*. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 30, 100284. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100284>
- Huang, R., Ritzhaupt, A.D., Sommer, M., Zhu, J., Stephen, A., Valle, N., & Li, J. (2020), *The impact of gamification in educational settings on student learning outcomes: A meta-analysis*. *Educational Technology Research and Development*.
- Iivari, N. (2020), *Empowering children to make and shape our digital futures — from adults creating technologies to children transforming cultures*. *The International Journal of Information and Learning Technology*.
- IMooX (2022). <https://imoox.at/mooc/local/landingpage/courses.php?lang=de> (accesat la 2 august 2025)
- Istrate, O., Velea, S., & Ciobanu, C. (2025), *Pedagogie digitală*, Polirom, Iași.
- Kampylis, P., Nascimbeni, F., van Uden, J., & Bekh, O. (2024), *READY for the future? New roles and professional practices for 21st century educators*. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 20(3), 126–137. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135980>
- Kanders, K., Stupple-Harris, L., Smith, L., & Gibson, J.L. (2024), *Perspectives on the impact of generative AI on early-childhood development and education*. *Infant and Child Development*, 33(4), e2514. <https://doi.org/10.1002/icd.2514>
- Kardefelt-Winther, D. (2017), *How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity?*, Florence, UNICEF.
- Kelentric, M., Helland, K., & Arstorp, A.-T. (2017), *Professional digital competence framework for teachers*, Senter for IKT i Utdanningen.
- KERIS (2022). <https://www.keris.or.kr/eng/na/ntt/selectNttInfo.do?mi=1186&nttSn=38233> (accesat la 3 august)
- Kewalramani, S., Palaologou, I., Dardanou, M., Allen, K.A., & Phillipson, S. (2021), *Using robotic toys in early childhood education to support children's social and emotional competencies*. *Australasian Journal of Early Childhood*.
- Koch, T., Laaber, F., & Florack, A. (2024), *Socioeconomic status and young people's digital maturity: The role of parental mediation*. *Computers in Human Behavior*.
- Kostyrka-Allchorne, K., Cooper, N.R., Gossmann, A.M., Barber, K.J., & Simpson, A. (2017), *Differential effects of film on preschool children's behaviour dependent on editing pace*. *Acta Paediatrica*.
- Kucirkova, N. (2019), *Children's reading with digital books: Past moving quickly to the future*. *Child Development Perspectives*.
- Lee, H.M., & Loo, P.A. (2021), *Gamification of learning in early age education*. *Journal La Edusci*.
- L'Ecuyer, C. (2019), *El uso de las tecnologías digitales en la primera infancia: entre eslóganes y recomendaciones pediátricas*. In *Lectura digital en la primera infancia*, CERLALC (UNESCO).
- Linn, S., Almon, J., & Levin, D.E. (2012), *Facing the screen dilemma: Young children, technology and early education*, Campaign for a Commercial Free Childhood.
- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2017), *Researching children and childhood in the digital age*, Routledge.

- Livingstone, S., & Stoilova, M. (2021), *The 4Cs: Classifying online risk to children (CO:RE Short Report Series on Key Topics)*, Hamburg: Leibniz-Institut für Medienforschung. <https://doi.org/10.21241/ssoar.71817>
- Lovato, S., & Waxman, S. (2016), *Young children learning from touch screens: Taking a wider view*. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01078>
- Lund, A., Furberg, A., Bakken, J., & Engelién, K.L. (2014), *What does professional digital competence mean in teacher education?* *Nordic Journal of Digital Literacy*.
- Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., & Tough, S. (2019), *Association between screen time and children's performance on a developmental screening test*, *JAMA Pediatrics*.
- Madsen, S.S., O'Connor, J., Janeš, A., Klančar, A., Brito, R., Demeshkant, N., ... & Thorvaldsen, S. (2023), *International perspectives on the dynamics of pre-service early childhood teachers' digital competences*, *Education Sciences*.
- Mann, S., Calvin, A., Lenhart, A., & Robb, M.B. (2025), *The Common Sense Census: Media use by kids zero to eight*, Common Sense Media.
- Mantilla, A., & Edwards, S. (2019), *Digital technology use by and with young children: A systematic review for the Statement on Young Children and Digital Technologies*, *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(2), 182–195.
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J., Lahmar, J., & Scott, F. (2018), *Play and creativity in young children's use of apps*. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 870–882.
- Martin, F., Gezer, T., Wang, W.C., Petty, T., & Wang, C. (2022), *Examining K–12 educator experiences from digital citizenship professional development*, *Journal of Research on Technology in Education*.
- Masoumi, D., & Bourbour, M. (2024), *Framing adequate digital competence in early childhood education*, *Education and Information Technologies*.
- Maureen, I.Y., Van Der Meij, H., & De Jong, T. (2022), *Evaluating storytelling activities for early literacy development*. *International Journal of Early Years Education*, 30(4), 679–696. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1933917>
- Măță, L., & Clipa, O. (2020), *Implications of using technology on children, teachers and parents in early education*. In *Trends and Prospects of the Education System and Educators' Professional Training Development*, p. 297.
- NAU (2023), *NAU — Sempre a Aprender*. <https://www.nau.edu.pt/pt/> (accesat la 2 august 2025)
- Nakshine, V.S., Thute, P., Khatib, M.N., & Sarkar, B. (2022), *Increased screen time as a cause of declining physical, psychological health, and sleep patterns: A literary review*, *Cureus*, 14(10).
- Neumann, M.M. (2020), *The impact of tablets and apps on language development*. *Childhood Education*, 96(6), 70–74.
- Neumann, M.M., Keioskie, M.K., Patterson, D., & Neumann, D.L. (2022), *Virtual, augmented, and mixed reality: Benefits and barriers for early childhood education*, *Childhood Education*, 98(4), 68–79.
- Nikken, P., & Schols, M. (2015), *How and why parents guide the media use of young children*, *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423–3435. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4>
- OECD (2021), *Children in the digital environment: Revised typology of risks*, OECD Digital Economy Papers, no. 302. <https://doi.org/10.1787/9b8f222e-en>

- 598 OECD (2023), *Empowering young children in the digital age*, Starting Strong. <https://doi.org/10.1787/50967622-en>
- OECD (2025), *Preparing teachers for digital education: Continuing professional learning on digital skills and pedagogies*, OECD Education Policy Perspectives, no. 122.
- OECD (2025), *How's life for children in the digital age?*. <https://doi.org/10.1787/0854b900-en>
- Orben, A. (2022), *Digital diet: A 21st century approach to understanding digital technologies and development*, Infant and Child Development.
- O'Sullivan, D., Stavrakakis, I., Gordon, D., Curley, A., Tierney, B., Murphy, E., & Becevel, A. (2021), *You can't lose a game if you don't play the game: Exploring the ethics of gamification in education*, International Journal for Infonomics, 14.
- Ottestad, G., Kelentrić, M., & Guðmundsdóttir, G.B. (2014), *Professional digital competence in teacher education*. Nordic Journal of Digital Literacy, 9(4), 243–249.
- PACEY (2015), *Building blocks. A report on the state of the childcare and early years sector in England*, Professional Association for Childcare and Early Years.
- Papert, S.A. (1980), *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*, Basic books.
- Prensky, M. (2001), *Digital natives, digital immigrants*. On the Horizon, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Putri, I., Mawardani, E., Sutama, W., & Astuti, W. (2021), *Development of Augmented Reality (AR) interactive storybook „Bersih Diri Bersama Mare“ based on Android to stimulate motor development of children aged 4–5 years*. Review of Multidisciplinary Education, Culture and Pedagogy. <https://doi.org/10.55047/ROMEO.V1I1.48>
- Rad, D., & Rad, G. (2024), *Integrarea tehnologiei în educația timpurie*. În *Educația timpurie. Resurse pentru dezvoltarea practicienilor* (coord. O. Clipa), pp. 435–455, Trei.
- Rahman, M.A., Faisal, R.R., & Tho, C. (2023), *The effectiveness of augmented reality using flash card in education to learn simple English words as a secondary language*. Procedia Computer Science.
- Rapti, S., & Sapounidis, T. (2024), *„Critical thinking, communication, collaboration, creativity in kindergarten with educational robotics“: A scoping review (2012–2023)*. Computers & Education, 210, 104968.
- Redecker, C. (2017), *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Publications Office of the European Union.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017), *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Reich, S.M., Yau, J.C., & Warschauer, M. (2016), *Tablet-based ebooks for young children: What does the research say?* Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics.
- Rideout, V., & Robb, M.B. (2020), *The Common Sense Census: Media Use by Kids Age Zero to Eight, 2020*, Common Sense Media.
- Sailer, M., & Homner, L. (2020), *The gamification of learning: A meta-analysis*, Educational Psychology Review.
- Sahlberg, P. (2021), *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?*, Teachers College Press.
- Salmerón-Ruiz, M.A., Montiel, I., & L'Ecuyer, C. (2024), *Llamada a la prudencia en el uso de las pantallas: Ausencia de evidencia no es evidencia de ausencia*. Anales de Pediatría, 101(2), 73–74.

- Samuelsson, R., Price, S., & Jewitt, C. (2024), *How young children's play is shaped through common iPad applications: A study of 2 and 4–5 year-olds*. *Learning, Media and Technology*, 49(2), 151–169.
- Sapounidis, T., Rapti, S., & Vaiopoulou, J. (2025), *Effects of educational robotics on kindergarteners' collaboration, communication, critical thinking, and creativity: A meta-analysis*, *Journal of Science Education and Technology*.
- Schriever, V. (2021), *Early childhood teachers' perceptions and management of parental concerns about their child's digital technology use in kindergarten*, *Journal of Early Childhood Research*.
- Scott, F.L. (2021), Digital technology and play in early childhood, *Encyclopedia of Early Childhood Development*. <https://www.child-encyclopedia.com/technology-early-childhood-education/according-experts/digital-technology-and-play-early-childhood>
- Sheffield, R., Blackley, S., & Moro, P. (2018), *A professional learning model supporting teachers to integrate digital technologies*. *Issues in Educational Research*, 28(2), 487–510.
- Spain, K. (2023), *How can I use digital technology as a pedagogical approach in my early childhood education and care setting to enhance children's learning opportunities?*, Doctoral dissertation, National College of Ireland.
- Spanish Framework for the Digital Competence of Teachers (2022). https://intef.es/wp-content/uploads/2023/04/English-SFDCT_2022.pdf
- Stathouloupoulos, K. (2023), *How to build an early-years activity recommender with retrieval-augmented generation, GPT-4 and pinecone*, Discovery at Nesta. <https://medium.com/discovery-at-nesta/how-to-build-an-early-years-activity-recommender-with-retrieval-augmented-generation-gpt-4-and-7353524717ff>
- Swider-Cios, E., Vermeij, A., & Sitskoorn, M.M. (2023), *Young children and screen-based media: The impact on cognitive and socioemotional development and the importance of parental mediation*, *Cognitive Development*.
- Tapscott, D. (1998), *Educating the Net Generation*, *Educational Leadership*.
- Tan, Y., He, L., & Zhao, X. (2025), *Generative AI storytelling for preschool education: Designing culturally aligned narratives with RAG models*. In *Proceedings of CHI 2025*, ACM Press.
- Thorpe, K., Irvine, S., Pattinson, C., & Staton, S. (2020), *Insider perspectives: The 'tricky business' of providing for children's sleep and rest needs in the context of early childhood education and care*, *Early Years*, 40(2), 221–236. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1443434>
- Toda, A.M., Dias Valle, P.H., & Isotani, S. (2017), *The dark side of gamification: An overview of negative effects of gamification in education*. In *Researcher Links Workshop: Higher Education for All*, pp. 143–156, Springer.
- Van Allen, J., & Katz, S. (2019), *Developing open practices in teacher education: An example of integrating OER and developing renewable assignments*, *Open Praxis*, 11(3), 311–319. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.3.972>
- Vella, R., Zhao, H., & McEwen, S. (2025), *Designing voice-based agents for environmental storytelling with children*. In *Proceedings of IDC 2025*, ACM Press.
- Verlinden, M., Tiemeier, H., Veenstra, R., Mieloo, C.L., Jansen, W., Jaddoe, V. W., & Jansen, P.W. (2014), *Television viewing through ages 2–5 years and bullying involvement in early elementary school*. *BMC Public Health*, 14(1), 157.

- 600 Veyis, F., & Cigerci, F.M. (2025), *The role of sustainable education and digital competence in the relationship between teachers' TPACK levels and performance self-assessments*, Sustainability, 17(14), 6585.
- Vinter, A., Bard, P., Lukowski-Duplessy, H., & Poulin-Charronnat, B. (2022), *A comparison of the impact of digital games eliciting explicit and implicit learning processes in preschoolers*. International Journal of Child-Computer Interaction, 34, 100534.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022), *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens — With new examples of knowledge, skills and attitudes*.
- Wang, X., Abdul Rahman, M.N.B., & Nizam Shaharom, M.S. (2024), *The impacts of augmented reality technology integrated STEM preschooler module for teaching and learning activity on children in China*. Cogent Education, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2343527>
- Wiley, D., Webb, A., Weston, S., & Tonks, D. (2017), *A preliminary exploration of the relationships between student-created OER, sustainability, and students' success*. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 18(4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i4.3022>
- Wu, J.-B., Yang, Y., Zhou, Q., Li, J., Yang, W.-K., Yin, X., et al. (2025), *The relationship between screen time, screen content for children aged 1–3, and the risk of ADHD in preschools*, PLOS ONE. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0312654>
- Zhang, T. (2022), *Exploration and practice of gamification in kindergarten curriculum*, The Educational Review, USA.
- Zhao, H., & McEwen, S. (2025), *Transparency and trust in educational AI for young learners*. In *Proceedings of CHI 2025*, ACM Press.
- Zviel Girshin, R., Rosenberg, N., & Kukliansky, I. (2024), *Early childhood robotics: Children's beliefs and objective capabilities to read and write programs*, Journal of Research in Childhood Education.

Efectele utilizării realității augmentate și virtuale asupra dezvoltării cognitive și sociale a preșcolarilor

Lect. dr. Daniela Boboceă, prof. univ. dr. Simona Marin, conf. dr. Rodica Țocu
(Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați)

Rezumat

Aplicațiile care utilizează realitatea augmentată și realitatea virtuală îmbunătățesc constant în rândul preșcolarilor abilitățile cognitive, cum ar fi cele spațiale și alfabetizarea, precum și pe cele sociale, inclusiv comportamentele prosociale și comunicarea, după cum relevă mai multe studii pe care le vom analiza în cadrul acestui articol.

Aplicațiile care folosesc realitatea augmentată (RA) și realitatea virtuală (VR) au fost asociate cu îmbunătățiri atât în ce privește dezvoltarea cognitivă, cât și în raport cu dezvoltarea socială a preșcolarilor cu vârste cuprinse între 3 și 6 ani (Mazeyra *et al.*, 2024). Studiile care utilizează RA raportează achiziții semnificative la nivel statistic în ceea ce privește abilitățile spațiale, formarea conceptelor, alfabetizarea, motivația, atenția, creativitatea și înțelegerea. Spre exemplificare, un studiu experimental (care a comparat un lot de subiecți preșcolari ce a utilizat aplicații RA cu un grup de control ce a efectuat aceleași activități, dar utilizând mijloace tradiționale bazate pe manipularea de obiecte) a observat îmbunătățirea semnificativ statistică a abilităților spațiale ($p < 0,05$) pentru grupul experimental (Gecu-Parmaksiz & Delialioğlu, 2018). O metaanaliză a 21 studii privind utilizarea realității virtuale în educație (cercetări realizate în perioada 2010–2021) a relevat câștiguri generale în învățare (mărimea efectului = 0,64). Realitatea virtuală (VR) s-a impus tot mai mult în mediul educațional, datorită prezenței sale interactive și a caracterului imersiv, care deschid noi posibilități de învățare (Villena-Taranilla, 2022). În ce privește comportamentele sociale, investigațiile raportează îmbunătățiri ale comunicării, colaborării și interacțiunii cu colegii (Shoshani, 2022). Un studiu asupra realității virtuale a documentat creșteri semnificative

602 statistic ale comportamentelor de ajutorare și partajare, mediate de afecte pozitive, iar un altul a raportat îmbunătățiri semnificative în rezolvarea creativă a problemelor, care s-au tradus într-o mai bună interacțiune între colegi.

Contextul

Progresul tehnologic continuu, dar și accelerarea transformărilor digitale generate de pandemia Covid-19 (Cipresso *et al.*, 2018) au favorizat integrarea unor instrumente inovatoare în educație, dintre care realitatea augmentată (AR) și realitatea virtuală (VR) ocupă un loc central. Realitatea augmentată este considerată un instrument eficient în sprijinirea învățării holistice și semnificative, prin accesibilitatea sa crescută și posibilitatea integrării în multiple domenii educaționale. Utilizarea AR și VR în educație nu mai reprezintă o viziune absolut inovatoare sau futuristă, ci reprezintă deja o realitate tot mai intens identificată în spațiile educaționale. Aceste tehnologii influențează modul în care copiii explorează conținuturile, își stimulează creativitatea și interacționează cu egalii. Posibilitățile de integrare a acestor tehnologii permit conexiuni cu imagini 3D, dar și construirea unor povești cu animații, povești interactive, oferind niveluri de implicare și de motivație greu de atins prin metode tradiționale. În tot acest peisaj, apar întrebări firești din partea părinților și a educatorilor referitoare la diferența dintre cele două tipuri de realitate virtuală, la cum pot fi ele integrate în procesul de învățare pentru a produce efecte dezirabile și, nu în ultimul rând, la cât sunt de sigure pentru copiii de vârstă preșcolară.

Tehnologia bazată pe realitate augmentată și/sau realitate virtuală implementată în educația timpurie

Primii trei ani de viață sunt marcați de achiziții afective și cognitive ce acționează ca un catalizator al dezvoltării globale, conducând copilul, după această vârstă, către o formă de conștientizare a sinelui în formă incipientă (Dumbravă, 2016). Acest prag din viața copilului este marcat de un ritm accelerat al dezvoltării neuropsihice, accentul transferându-se de la procesele neuronale la manifestările comportamentale ceea ce conduce spre o relativă autonomie biologică. Educația timpurie are la bază învățarea experiențială, prin explorarea lumii înconjurătoare și joc, elemente fundamentale în preșcolaritate. Interacțiunile directe cu mediul servesc la dezvoltarea abilităților de comunicare, a limbajului.

Preșcolaritatea este percepută astăzi nu doar ca un spațiu tradițional al jocului și al socializării, ci este asociată tot mai pregnant cu pregătirea în vederea adaptării la școlaritate, punându-se, în grădiniță, un accent deosebit pe activitățile de citire (citire de imagini, numirea și recunoașterea literelor) și de matematică. Educația timpurie se concentrează pe cerințe instituționale și educaționale, pe prevenirea abandonului școlar și mai puțin pe individualizarea învățării: „Ce putem face pentru (fiecare) dintre copiii noștri?” (Dumbravă, 2016, p. 62).

Această etapă de dezvoltare, 3–6 ani, reclamă din partea strategiilor educaționale o configurare dintr-o perspectivă complementară: adaptarea la mediul social în continuă schimbare și corelarea intervențiilor educaționale cu cadrul neuroștiințelor, privind dezvoltarea cognitivă a copilului. Aceste dimensiuni constituie premisa construirii unor experiențe educaționale bogate, relevante, anticipând provocările viitorului.

În acest studiu ne propunem să analizăm literatura de specialitate, identificând cu ajutorul platformelor Web of Science și Google Scholar articole, studii și cercetări relevante care să răspundă interesului nostru referitor la efectele utilizării tehnologiei cu realitate augmentată și realitate virtuală asupra abilităților cognitive și sociale ale preșcolarilor.

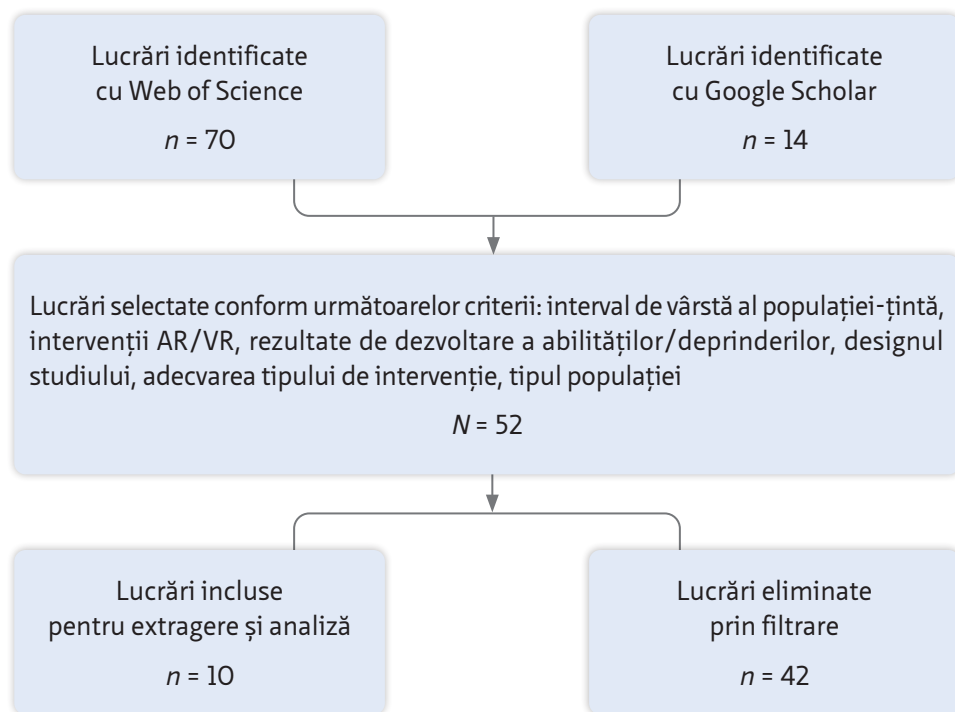


Figura 1. Prisma. Diagrama de flux a cercetării.

Întrebarea cercetării, „Care sunt efectele utilizării realității augmentate și virtuale asupra dezvoltării cognitive și sociale a preșcolarilor cu vârste cuprinse între 3 și 6 ani?”, a generat o amplă căutare în bazele de date ale literaturii științifice, în urma filtrărilor fiind utilizate 50 de lucrări relevante pentru interogarea noastră științifică (vezi Figura 1).

Metodologia cercetării

Studiul reprezintă o analiză a literaturii de specialitate, bazată pe cercetări recente și extragere de practici educaționale care pot reprezenta surse de inovare a activităților din grădinițe. Au fost analizate 10 surse dintr-un set de 52, utilizând următoarele criteriile de includere/excludere:

- **Populația cercetării** este reprezentată de preșcolari cu vârste cuprinse între 3 și 6 ani?
- **Variabila independentă:** Studiul implică utilizarea tehnologiilor de realitate augmentată (AR) sau realitate virtuală (VR), ca intervenție principală (inclusiv aplicații educaționale, jocuri sau experiențe imersive)?
- **Rezultate de dezvoltare:** Studiul măsoară cel puțin un rezultat al dezvoltării cognitive sau sociale (cum ar fi atenția, memoria, funcția executivă, rezolvarea de probleme, dezvoltarea limbajului, pregătirea academică, abilitățile sociale, reglarea emoțională, interacțiunea cu egalii, cooperarea sau cogniția socială)?
- **Designul studiului:** Studiul utilizează un design experimental sau cvasi-experimental (studiu controlat randomizat, studiu controlat, studiu comparativ) sau este o revizuire sistematică/ meta-analiză care poate demonstra sau sintetiza efectele intervenției?
- **Calitatea publicării:** Este studiul publicat într-o sursă evaluată de colegi (revistă academică, lucrări ale unei conferințe), cu suficiente detalii metodologice pentru evaluarea calității?
- **Adecvarea la nivelul de vârstă și tipul populației.** Studiul nu se concentrează pe copii mai mici de 3 ani sau de peste 6 ani, ori pe copii cu tulburări de dezvoltare, dizabilități sau cu afecțiuni medicale?
- **Tipul de intervenție adecvat:** Studiul nu examinează doar timpul petrecut în fața ecranelor în mod tradițional, spontan, necontrolat sau doar utilizarea regulată a computerului sau tehnologiilor digitale fără componente AR/VR?

Întrebările de selecție au stat la baza analizei lucrărilor de specialitate identificate, urmate de o judecată holistică cu privire la relevanța includerii

datelor în prezentul studiu. Fiecare lucrare a fost evaluată pentru 5 aspecte-cheie care au fost relevante pentru întrebarea de cercetare (cf. Tabelul 1). 605

Tabelul 1. Caracteristicile studiilor incluse

Studiul	Interesul studiului	AR/VR	Grupa de vârstă	Rezultate primare măsurate
Gecu-Parmaksiz & Delialioğlu, 2018	Abilități spațiale cu ajutorul formelor geometrice	Realitate augmentată	5–6 ani	Abilități spațiale (cognitive)
Aydoğdu, 2021	Motivație, atenție, abilități conceptuale	Realitate augmentată	4–5 ani	Motivație, atenție, abilități conceptuale (cognitive)
Hurtado-Mazeyra și colab., 2024	Review sistematic: realitatea augmentată în învățarea preșcolară	Realitate augmentată	3–6 ani	Limbă, matematică, abilități artistice, învățare integrată; motivație, colaborare cognitivă și socială
Soshani, 2022	Comportament prosocial prin intermediul jocurilor de realitate virtuală	Realitate virtuală	4–6 ani	Ajutor, comportamente prosociale
Villena-Taranilla și colab., 2022	Meta-analiză: realitatea virtuală în învățarea de la grădiniță până în clasa a VI-a	Realitate virtuală	Grădiniță — clasa a VI-a	Căștiguri în învățare (la nivel cognitiv)
Belmonte și colab., 2019	Învățarea protocolului în caz de situații de urgență	Realitate augmentată	5 ani	Comportamente autonome, atenție, motivație, învățare colaborativă (cognitivă/socială)

Studiul	Interesul studiului	AR/VR	Grupa de vârstă	Rezultate primare măsurate
Prado Rodríguez și De Los Ángeles Sierra, 2022	Înțelegere	Realitate augmentată	5–6 ani	Înțelegere, comunicare (nivel cognitiv/social) prin utilizarea sistemelor de simboluri (vizuale, verbale, matematice și kinestezice) — Wiske, 1999
Pan și colab., 2021	Alfabetizare timpurie, motivație	Realitate augmentată	3–6 ani	Alfabetizare timpurie (denumirea și recunoașterea literelor), motivație
Hurtado-Mazeyra și colab., 2023	Creativitate prin intermediul povestirii digitale	Realitate augmentată	5–6 ani	Creativitate, interacțiune cognitivă/socială
Yoo & Kim, 2019	Știință, tehnologie, inginerie, arte și matematică (STEAM), rezolvarea creativă a problemelor, interacțiunea dintre colegi	Realitate augmentată/ realitate virtuală	5 ani	Rezolvarea creativă a problemelor, interacțiunea cu colegii (cognitivă/socială)

Din cele 10 studii analizate menționăm ca principale constatări:

- ✓ În ceea ce privește integrarea tehnologiei, 7 dintre studii au folosit realitatea augmentată, 2 realitatea virtuală, iar unul a folosit atât realitatea virtuală, cât și realitatea augmentată.
- ✓ Din punct de vedere al rezultatelor cognitive, cel mai frecvent evaluate sunt motivația, atenția, implicarea (3 studii), creativitatea sau rezolvarea creativă a problemelor. Alte rezultate cuprind abilitățile spațiale, abilitățile conceptuale, limbajul, abilitățile matematice, învățarea integrată, progresele în învățare, înțelegerea, denumirea literelor. Un singur studiu nu a evaluat niciun rezultat cognitiv (Soshani, 2022).
- ✓ Analizând studiile după mărimea efectului și a semnificației statistice, am identificat 7 studii care au raportat efecte pozitive semnificative.
- ✓ Menționăm și limitări ale studiilor incluse în analiză: calitatea variabilă a studiilor și lipsa unor măsuri standardizate ale rezultatelor;

studiile incluse acoperă diverse contexte geografice și culturale, ceea ce poate influența generalizabilitatea.

607

Tehnologia bazată pe AR integrează elemente digitale — imagini, sunete, animații — în mediul real, prin intermediul unor dispozitive digitale precum tablete, telefoane inteligente sau ochelari specializați. Acțiunea AR nu este aceea de a substitui realitatea, ci de a o completa, facilitând și accesibilizând interacțiunile educaționale interactive. În literatura de specialitate recentă apar numeroase studii care subliniază relevanța acestei tehnologii în sprijinirea procesului educațional (Marougkas *et al.*, 2023), perspectivă susținută și în cercetările autohtone, care evidențiază potențialul AR în modernizarea predării și în stimularea învățării active (Popovici & Serbcanati, 2006). Spre deosebire de VR, care creează un mediu digital complet și suspendă legăturile fizice ale lumii reale, AR vine să suprapună obiecte și personaje virtuale peste mediul real, completându-l. Această abordare este susținută de conceptul „continuumului realitate-virtualitate” (Milgram *et al.*, 1995). Copiii pot folosi smartphone-uri sau tablete cu AR pentru a aduce realitatea în sala de clasă. De exemplu pot vedea un animal exotic pe bancă, pe catedră, sau pot anima diagramele din reviste și manuale.



Figura 2. Utilizarea tehnologiei AR în sala de grupă (Sursă: generat cu AI.)

Realitatea virtuală (VR) reprezintă tehnologia care creează un mediu digital integral, care plasează utilizatorul prin intermediul unui dispozitiv specializat (cască VR) într-un spațiu în care poate experimenta simulări sau explorări complete, disociate temporar de mediul fizic; tehnologia VR e ideală pentru experiențe concentrate și imersive (Samala *et al.*, 2025). Realitatea virtuală îi conduce pe copii într-o lume creată digital, unde, prin utilizarea unei căști speciale/ochelari VR (fig. 3), ei pot vizita muzee, diferite locuri interesante de pe planetă, se pot aventura în junglă sau printre zidurile cetăților antice, pot chiar „călători” prin interiorul corpului omenesc, pot înota alături de delfini sau explora adâncimea oceanelor. Această tehnologie înlocuiește temporar mediul real, oferind experiențe intense care îi ajută pe copii să învețe într-un mod activ, captivant și concentrat.

Un exemplu relevant este descris de o educatoare care a folosit tehnologia VR la o grupă de preșcolari cu vârste de 3–4 ani ([Case Studies – ClassVR](#)). Activitățile anterioare implicau elevii în observarea unor imagini 2D, însă conversațiile care se purtau pe baza acestora erau limitate, scurte, iar implicarea copiilor destul de redusă, în funcție de experiențele anterioare. În momentul în care copiii au analizat niște imagini cu girafe, folosind căști VR, au manifestat dorința de a relata cu mai multe amănunte imaginile văzute: *văd o girafă... este foarte înaltă, e galbenă cu maro, are coadă, are gât lung, mănâncă iarbă, văd un bărbat cu tricou verde, niște copii se uită la ea*. Relatările preșcolarilor nu s-au rezumat la descrierea elementelor din peisaj, ci au inclus și verbalizarea stărilor și a emoțiilor trăite: *mă tem să nu mă mănânce..., e așa de mare! ..., mă bucur că sunt așa aproape de ea*.

O situație relevantă de utilizare a tehnologiei AR/VR în activitățile matematice la preșcolari (5–6 ani) este relatată într-un studiu de caz dintr-o instituție din Marea Britanie ([ClassVR.com](#)). Subiectul activității a fost identificarea formelor geometrice ale unor lampioane pe baza unor imagini de la festivalul luminii din China. Analiza imaginilor bidimensionale a fost precedată de răspunsuri scurte, care se rezumau la identificarea unor forme geometrice, numirea lor și precizarea câtorva caracteristici referitoare la culoare. Utilizând ochelarii VR, copiii au avut posibilitatea de a mări imaginile, de a le roti la 360 grade, manipulând astfel formele analizate; au avut posibilitatea de a descompune lămpioanele în elemente componente, observând și descriind cu multă precizie laturile, colțurile, poziționarea acestora, identificând forme compozite și corpuri complexe. Copiii au reușit să compare diferite obiecte din imaginea virtuală, folosind ca repere întrebările cadrului didactic.

Aceste tehnologii imersive contribuie la stimularea motivației și a implicării, oferind medii de învățare interactive și adaptabile; manifestă

un potențial semnificativ de a remodela experiențele de învățare, de joc și de interacțiune ale copiilor cu mediile digitale. Studiile recente confirmă eficiența AR în susținerea proceselor educaționale, însă, pentru a fi valorificate pe deplin, AR și VR trebuie implementate printr-o planificare riguroasă, în concordanță cu principiile pedagogice și cu standardele consacrate în practica educațională. Utilizate în mod responsabil și adecvat contextului pedagogic, aceste instrumente pot deveni premise valoroase pentru dezvoltarea competențelor și pentru diversificarea strategiilor didactice.



Figura 3. Folosirea tehnologiei VR în grădiniță (*Sursă: generat cu AI.*)

Spațiul virtual nu reproduce lumea reală ca obiect exterior, ci constituie o reprezentare a experienței umane asupra spațiului, dependentă de percepția, poziționarea și acțiunea observatorului, în acord cu perspectiva fenomenologică asupra relației observator–mediu (Popovici & Serbcanati, 2006).

Impactul asupra învățării cognitive și sociale

Un studiu efectuat în Turcia (Gecu-Parmaksiz & Delialioğlu, 2018), pe un eșantion de copii preșcolari cu vârste cuprinse între 5 și 6 ani, a comparat efectul utilizării materialelor virtuale manipulative (tablete cu aplicații AR) cu cel al materialelor manipulative fizice pentru predarea-învățarea elementelor intuitive de geometrie. Scopul activităților matematice a fost

610 cel al îmbunătățirii abilităților spațiale ale preșcolarilor. Comparând rezultatele înregistrate de lotul experimental cu cele ale lotului de control, s-au observat diferențe semnificative statistic. Preșcolarii din lotul experimental au dovedit abilități în recunoașterea, descrierea și utilizarea elementelor intuitive de geometrie în mod creativ și descriptiv, spre deosebire de ceilalți preșcolari care, doar prin manipulare fizică, au reușit performanțe mai scăzute și de scurtă durată. Percepția asupra realității a fost mult extinsă în cazul utilizării tabletelor cu AR.

Studiul lui Aydoğdu (2021) relevă efectele tehnologiei AR asupra creșterii motivației preșcolarilor. Motivația poate fi înțeleasă ca un mecanism energetic intern care determină decizia copiilor de a se angaja într-o activitate, de a-i susține durata și intensitatea, precum și gradul de implicare afectivă și cognitivă în raport cu aceasta (Rost, 2006). Activitățile educaționale care utilizează tehnologie AR amplifică semnificativ caracteristicile învățării elementelor de geometrie tridimensională, sporind dorința și entuziasmul copiilor (Di Serio *et al.*, 2013; Kuang & Bai, 2019). Cercetările arată că programele bazate pe realitate augmentată contribuie semnificativ la dezvoltarea atenției și la îmbunătățirea procesului de învățare. Spre deosebire de aplicațiile tradiționale 2D, realitatea augmentată oferă conținut tridimensional ce poate fi vizualizat din mai multe perspective, favorizând experiențe de învățare mai interactive și mai bogate. Bogăția de sunete, de imagini, textele și animațiile creează un context educațional complex care stimulează atât concentrarea, cât și reținerea pe termen lung a informațiilor (Kotob & Noueiry, 2020), aspecte foarte importante și dificil de atins în învățământul preșcolar.

Materialele educaționale în format 3D, precum cărți cu AR pentru preșcolari (Figura 4, Figura 5), sunt foarte potrivite pentru cultivarea abilităților de explorare, cunoaștere a mediului, exprimare emoțională și artistică. Îmbinarea dintre elementele digitale, pe de o parte, și imagini sau medii reale cunoscute, pe de altă parte, ajută copiii să creeze conexiuni între concepte abstracte și obiecte palpabile.

Fie că instrumentele folosite solicită manipularea modelelor 3D sau scannarea paginilor, aceste acțiuni implică preșcolarii să se miște în spațiul fizic, să atingă, să descrie, să gândească, kinestezia optimizând memoria, atenția, înțelegerea. Astfel, având contact direct cu materialele de învățare și beneficiind de schimburile dintre colegi, de o colaborare continuă și susținută de feedbackul din partea cadrului didactic și a aplicațiilor AR, preșcolarii rămân concentrați și implicați pe parcursul activităților (Madanipour & Cohnsen, 2020). Rezultatele studiului experimental confirmă faptul că atenția preșcolarilor din grupul experimental conectat la AR a crescut semnificativ, scorurile înregistrate în etapa post-test fiind vizibil mai ridicate decât cele obținute în etapa pre-test.



Figura 4. Cărți cu realitate augmentată, spațiu.

(Sursă: preluat de la <https://parentropolis.com/carti/carti-pentru-copii/cartile-cu-realitate-augmentata/> la 10.09.2025.)



Figura 5. Carte cu realitate augmentată, dinozauri.

(Sursă: <https://parentropolis.com/carti/carti-pentru-copii/cartile-cu-realitate-augmentata/>, ilustrație preluată la 10.09.2025.)

Literatura de specialitate consultată evidențiază efectele AR și VR asupra dezvoltării cognitive, menționând rezultate academice și de învățare. Studiile incluse în prezenta analiză a literaturii științifice raportează efecte

612 pozitive ale utilizării tehnologiei AR/VR atât în ce privește dezvoltarea cognitivă, cât și cea socială a copiilor cu vârste cuprinse între 3 și 6 ani.

- **Beneficii cognitive:** Au fost raportate abilități spațiale optimizate, îmbunătățirea alfabetizării, limbajului, creativității, înțelegerii; pentru studiile menționate care au raportat date cantitative au fost înregistrate dimensiuni ale efectului ce variau de la moderate la mari și rezultate semnificative statistic.
- **Beneficii sociale înregistrate:** Studiile au raportat îmbunătățiri ale comportamentului prosocial, ale comunicării și colaborării în cadrul grupului și interacțiunii cu elevii, atât în timpul activităților educaționale coordonate de cadrul didactic, cât și în timpul activităților libere și de tip *outdoor*, rezultatele fiind semnificative statistic.

Concluzii

Pentru copiii de 3–6 ani, realitatea augmentată integrată în procesul educațional devine o practică potrivită deoarece nu necesită cască, menținându-i ancorați în mediul fizic și permițându-le să învețe prin joc și explorare. În această etapă de vârstă, tehnologia AR sprijină recunoașterea formelor și a literelor, dezvoltă gândirea spațială și stimulează curiozitatea naturală. Copiii pot relaționa cu egalii, se pot completa, susține, pot coopera, dezvoltând abilități sociale. Activități precum aducerea la viață a unor pagini de colorat sau manipularea unor obiecte interactive 3D transformă învățarea într-o experiență kinestezică, ludică și motivantă. AR susține motricitatea și învățarea prin acțiune, aspecte fundamentale la vârsta preșcolară pentru dezvoltarea abilităților cognitive și sociale.

Realitatea virtuală (VR) plasează copilul într-un mediul virtual accesibil prin intermediul căștilor speciale. Se recomandă utilizarea cu prudență, în cazul preșcolarilor către sfârșitul perioadei (5–6 ani), având efecte pozitive în activități de scurtă durată, sub supravegherea cadrului didactic. Experiențele imersive recomandate — vizita unei grădini zoologice, povești animate interactive — stimulează imaginația și concentrarea, dezvoltă limbajul, încurajează participarea și împărtășirea cu colegii. Aceste experiențe favorizează învățarea socială prin situații de joc de rol care permit preșcolarilor să exploreze perspective diferite, sporind grija față de sine și față de cei din jur.

- Aydoğdu, F. (2021), Augmented reality for preschool children: An experience with educational contents. *Br. J. Educ. Technol.*, 53, 326–348. <https://doi.org/10.1111/bjet.13168>
- Alejandra, H.M., Nayeli, C.Y., Elizabeth, P.A., Cristóbal, S.G. & Cesar, H.L. (2023), Uso didáctico de la Realidad Aumentada en la Educación Infantil: Una revisión sistemática-Metodología Prisma, *Uso didáctico de la Realidad Aumentada en la Educación Infantil: Una revisión sistemática-Metodología Prisma*.
- Belmonte, J.L., Sánchez, S.P. & Belmonte, G.L. (2019), La eficacia de la realidad aumentada en las aulas de infantil: un estudio del aprendizaje de SVB y RCP en discentes de 5 años, *Pixel-Bit*, 55, 157.
- Cipresso, P., Giglioli, I.A.C., Raya, M.A. & Riva, G. (2018), The past, present, and future of virtual and augmented reality research: a network and cluster analysis of the literature, *Frontiers in psychology*, 9, 2086.
- Di Serio, Á., Ibáñez, M.B. & Kloos, C.D. (2013), Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course, *Computers & Education*, 68, 586– 596. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.002>
- Dumbravă, A. (2016), Premise neurobiologice ale educației timpurii. https://www.researchgate.net/publication/366940687_Premise_neurobiologice_ale_educației_timpurii/citation/download
- Gecu-Parmaksiz, Z. & Delialioğlu, Ö. (2018), The effect of augmented reality activities on improving preschool children's spatial skills, *Interactive Learning Environments*, 28, 876–889.
- Hurtado-Mazeyra, A., Alejandro-Oviedo, O.M., Núñez-Pacheco, R. & Almenara, J.C. (2023), El Digital Storytelling en la modalidad 2D y con realidad aumentada para el desarrollo de la creatividad en la educación infantil, *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(73).
- Kotob, M.M. & Noueiry, S.S. (2020), The impact of augmented reality on students' motivation in English class-rooms, *International Journal of Recent Academic Research*, 2(3), 574–579. <http://www.journalijrar.com/sites/default/files/issues-pdf/0028%20.pdf>
- Kuang, Y. & Bai, X. (2019), The feasibility study of augmented reality technology in early childhood education. In *2019 14th International Conference on Computer Science & Education (ICCSE)*, pp. 172–175, IEEE.
- Madanipour, P. & Cohrsen, C. (2020), Augmented reality as a form of digital technology in early childhood education, *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(1), 5–13. <https://doi.org/10.1177/1836939119885311>
- Marougkas, A., Troussas, C., Krouska, A. & Sgouropoulou, C. (2023), Virtual reality in education: a review of learning theories, approaches and methodologies for the last decade, *Electronics*, 12(13), 2832.
- Mazeyra, A.H., Yucra, N.C., Alvarez, E.P., Álvarez, C.H.L. & Guerrero, C.S. (2024), Uso didáctico de la realidad aumentada en la educación preescolar: una revisión sistemática, *Revista complutense de educación*, 35(3), 515–528.
- Mazeyra, A.H., Yucra, N.C., Alvarez, E.P., Álvarez, C.H.L. & Guerrero, C.S. (2024), Uso didáctico de la realidad aumentada en la educación preescolar: una revisión sistemática, *Revista complutense de educación*, 35(3), 515–528.

- 614 Milgram, P., Takemura, H., Utsumi, A. & Kishino, F. (1995), Augmented reality: A class of displays on the reality-virtuality continuum. In *Telemanipulator and telepresence technologies*, vol. 2351, pp. 282–292, Spie.
- Pan, Z., López, M.F., Li, C. & Liu, M. (2021), Introducing augmented reality in early childhood literacy learning, *Research in Learning Technology*.
- Popovici, D.M., Serbcanati, L.-D. (2006), Using mixed VR/AR technologies in education, *International Multi-Conference on Computing in the Global Information Technology – (ICCGI'06)*, Bucharest, Romania, 2006, pp. 14–14, doi: [10.1109/ICCGI.2006.74](https://doi.org/10.1109/ICCGI.2006.74)
- Rodríguez, O.L.P. & de los Ángeles Sierra, R. (2022), Incidencia de la realidad aumentada en el aprendizaje significativo de la Primera Infancia, *MLS Educational Research*, 6(1).
- Rost, M. (2006), Generating student motivation. WorldView, 1–4. http://www.finchpark.com/courses/tkt/Unit_09/generating-motivation.pdf
- Samala, A.D., Rawas, S., Rahmadika, S., Criollo-C, S., Fikri, R. & Sandra, R.P. (2025), Virtual reality in education: global trends, challenges, and impacts—game changer or passing trend?, *Discover Education*, 4(1), 1–45.
- Shoshani, A. (2022), From virtual to prosocial reality: The effects of prosocial virtual reality games on preschool Children's prosocial tendencies in real life environments, *Comput. Hum. Behav.*, 139, 107546.
- Villena-Taranilla, R., Tirado-Olivares, S., Cózar-Gutiérrez, R. & González-Calero, J.A. (2022), Effects of virtual reality on learning outcomes in K-6 education: A meta-analysis, *Educational Research Review*, 35, 100434.
- Yoo, K.J. & Kim, S.R. (2019), Effects of STEAM activities using VR· AR on creative problem-solving ability and peer interactions of children, *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education*, 24(2), 525–560.

Surse privind lecțiile bazate pe VR:

- EARLY YEARS VR CASE STUDY: Early Communication (Student Age 3–4) — ClassVR: <https://www.classvr.com/case-studies/early-years-early-communication-student-age-3-4/>
- Case Studies - ClassVR, accesat în data de 12.09.2025 la adresa: <https://www.classvr.com/case-studies/>
- MATHEMATICS VR CASE STUDY: Estimation & Prediction (Student Age 5–7) — ClassVR, accesat în data de 18.08.2025 la adresa: <https://www.classvr.com/case-studies/mathematics-estimation-and-prediction-student-age-5-7/>

OTILIA CLIPA

(COORD.)

Volumul de față include trei mari arii tematice: politicile educaționale privind formarea inițială și continuă a cadrelor didactice; perspectivele leadershipului în educația timpurie și influența dezvoltării tehnologiilor în educația timpurie.

Prima secțiune face referire la profesionalizarea carierei didactice în educația timpurie, dezvoltarea mentoratului pentru educație timpurie, formarea profesorilor reflexivi, cu stare de bine, eficienți, și care formează, respectând principiile echității, micii candidați la umanitate. A doua secțiune subliniază valoarea liderului ca promotor al dezvoltării instituțiilor de educație timpurie, al managementului eficient și al asigurării calității educației. A treia secțiune se axează pe sublinierea valorii învățării digitale, pe competențele digitale ale educatorului, pe implicarea familiei în prevenirea riscurilor utilizării în exces a tehnologiei și pe rolul inteligenței artificiale în educația timpurie.

Cele 32 de capitole ale volumului sunt realizate de 58 de autori din diverse universități românești de prestigiu și din profesori, inspectori, mentori din sistemul preuniversitar, care contribuie la crearea politicilor educaționale și la aplicarea acestora în sistemul educațional românesc. Volumul se adresează specialiștilor din domeniu, familiilor interesate de creșterea sănătoasă a copiilor, managerilor educaționali și profesorilor implicați în dezvoltarea comunităților educaționale.

Otilia Clipa este prof. univ. dr. în cadrul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, și este autor sau coordonator al 26 de volume. Coordonează Centrul de Resurse pentru Educația Timpurie din cadrul aceleiași universități.

E-mail: otilia.clipa@usm.ro.



ISBN 978-606-40-3019-1

TREI



EDUCAȚIE
ȘI FORMARE