

Coordonatori:
Ion ALBULESCU
Horațiu CATALANO

SINTEZE DE PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PREȘCOLAR

GHID PENTRU PREGĂTIREA
EXAMENELOR DE TITULARIZARE,
DEFINITIVAT ȘI GRADUL DIDACTIC II



București, 2019

CUPRINS

CUVÂNT ÎNAINTE.....	13
I. EDUCAȚIA TIMPURIE ÎN ROMÂNIA ȘI ÎN CONTEXȚ EUROPEAN, ION ALBULESCU	15
1. Educația și provocările lumii contemporane	15
2. Educația timpurie – dimensiune a învățării pe tot parcursul vieții	17
3. Educația timpurie în context european și național	22
4. Conceptul de educație timpurie	27
5. Servicii integrate și incluzive în educația timpurie	30
6. Alternative educaționale în învățământul preșcolar	33
7. Tranzitia de la grădiniță la școală	51
II. FACTORII DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII COPILULUI – INTERACȚIUNI ȘI DOMINANTE, SORINA PETRICĂ	57
1. Relația dezvoltare – învățare în educația timpurie.....	57
2. Particularitățile dezvoltării în mica copilărie	59
3. Relația dezvoltare – învățare – joc în educația timpurie	62
4. Ereditatea – factor intern al dezvoltării personalității	72
5. Mediul – factor extern al dezvoltării personalității.....	78
6. Educația – factor hotărâtor al dezvoltării personalității.....	82
7. Metode, tehnici și instrumente de cunoaștere a specificului dezvoltării psihice la vîrstele timpurii	87

III. STRUCTURA ȘI DINAMICA PERSONALITĂȚII LA VÂRSTELE TIMPURII, LILIANA BUJOR.....	101
1. Repere ale dezvoltării la vârstele timpurii.	
Domenii de dezvoltare	102
1.1. Dezvoltarea fizică, igiena personală și motricitatea	102
1.2. Dezvoltarea socioemoțională	104
1.3. Dezvoltarea limbajului și a comunicării – premisele citirii și scrierii.....	105
1.4. Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii	106
2. Procese fundamentale ale dezvoltării personalității copilului la vârstele timpurii.....	109
3. Dimensiuni ale dezvoltării personalității la vârstele timpurii	112
4. Specificul învățării la vârstele timpurii	116
IV. FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI, DANIELA JEDER	119
1. Funcții și criterii de clasificare	119
2. Idealul educațional	121
3. Scopurile educaționale	123
4. Obiectivele educaționale	124
4.1. Funcțiile obiectivelor educaționale	125
4.2. Clasificări ale obiectivelor educaționale	127
4.3. Operaționalizarea obiectivelor	129
4.4. Avantaje și limite ale operaționalizării	134
5. Formarea și dezvoltarea competențelor.....	135
V. PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT. COMPONENTE STRUCTURALE, CARACTERISTICI ȘI PROCESUALITATE INTERNA, HORAȚIU CATALANO, GABRIELA PINTICAN	139
1. Clarificări conceptuale	139
2. Abordarea sistemică a procesului de învățământ preșcolar	143
3. Procesul de învățământ ca proces de comunicare	148
4. Abordarea interacțională	152

5. Interdependență formal – informal – nonformal din perspectiva procesului didactic în grădinița de copii	157
6. Diferențiere și individualizare în procesul de învățământ	159

VI. NORMATIVITATEA DIDACTICĂ,

NADIA LAURA SERDENCIUC	165
-------------------------------------	------------

1. Repere ale normativității în context didactic.....	165
2. Specificul principiilor didactice în învățământul preșcolar	169

VII. CURRICULUMUL PENTRU EDUCAȚIA TIMPURIE,

VIORICA PREDA	185
----------------------------	------------

1. Domeniile de dezvoltare/domeniile experiențiale și importanța lor în educația timpurie.....	185
2. Structura și conținutul curriculumului pentru educația timpurie. Valori promovate. Curriculumul ascuns.....	193
3. Planul de învățământ și Metodologia de aplicare a planului de învățământ: Programul zilnic de activitate și Activitățile pe domenii experiențiale	199

VIII. ORGANIZAREA ACTIVITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE ÎN

EDUCAȚIA TIMPURIE, VIORICA PREDA	207
---	------------

1. Organizarea și realizarea activităților integrate pe domenii experiențiale	207
2. Organizarea și realizarea jocurilor și a activităților didactice alese	211
3. Organizarea și realizarea activităților de dezvoltare personală: rutine (întâlnirea de dimineață), tranziții, activități optionale	227
4. Organizarea activităților din perioada după-amiezii	236
5. Activitățile extracurriculare și extrașcolare.....	236

Respect pentru oameni și cărti
**IX. PROIECTAREA, ORGANIZAREA ȘI REALIZAREA
ACTIVITĂȚILOR LUDICE ȘI DE ÎNVĂȚARE, DANA JUCAN,
CRISTINA CATALANO 241**

1. Conceptul de proiectare didactică, funcțiile proiectării didactice, etapele proiectării didactice, lectura personalizată a programelor, proiect de activitate didactică.....	241
2. Produsele curriculare fundamentale: planificarea calendaristică anuală, programa școlară, planificarea tematică.....	247
2.1. Elaborarea planificării calendaristice anuale.....	248
2.2. Elaborarea planificării semestriale. Proiectul tematic.....	249
2.3. Realizarea planificării săptămânale	253
2.4. Elaborarea proiectelor de activitate didactică	254
3. Structura și conținutul pentru: planificarea anuală/planificarea calendaristică, proiectele tematicice, proiectele de activitate (integrată sau pe discipline), proiectare secvențială, evenimente didactice, teme anuale de studiu, teme independente.....	257
3.1. Planificarea calendaristică.....	257
3.2. Proiectarea tematică	260
3.3. Temele anuale de studiu. Temele independente.....	265
3.4. Proiectul didactic	265
4. Modalități de integrare în proiectarea didactică	275

**X. JOCUL – PRINCIPALA FORMĂ DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE
ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN GRĂDINIȚĂ, HORATIU CATALANO,
DANIELA RĂILEANU 279**

1. Definirea jocului și specificul lui în preșcolaritate	279
2. Relația joc – dezvoltare – învățare.....	283
3. Relația joc – joacă – jucărie	284
4. Taxonomii ale jocurilor	287
5. O tipologie a celor mai frecvente jocuri. Specific, cerințe și condiții de aplicare la vârsta preșcolară	291
5.1. Jocul de rol	291
5.2. Jocul didactic	296

5.3. Jocul senzorial	302
5.4. Jocul de construcție	304
5.5. Jocul-exercițiu	305
5.6. Jocul de mișcare	307
5.7. Jocul de creație	310
5.8. Jocul muzical	312
5.9. Jocul cu cântec	322
5.10. Jocul de masă	325
5.11. Jocul logic	326
5.12. Jocul în aer liber	327
XI. METODOLOGII SPECIFICE DE REALIZARE A ACTIVITĂȚILOR DIDACTICE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE, RODICA BRĂNIȘTEANU, GABRIELA MAIER	333
1. Strategie didactică/de instruire și autoinstruire, metodă de învățământ, procedeu didactic, tehnică, instrument didactic. Combinări între diferite strategii didactice, în viziune sistemică ...	333
1.1. Strategie didactică/de instruire și autoinstruire	333
1.2. Metode didactice	337
1.3. Procedee didactice	342
1.4. Tehnici didactice	342
2. Mijloace didactice, auxiliare curriculare și auxiliare didactice specifice activităților de învățare cu preșcolarii și modalitățile de optimizare a situațiilor de învățare prin intermediul acestora	343
2.1. Mijloace didactice	343
2.2. Auxiliare didactice	352
2.3. Auxiliare curriculare	352
2.4. Modalități de optimizare a situațiilor de învățare prin intermediul strategiilor didactice	353
3. Variante de organizare și realizare a activităților de învățare pe domenii experiențiale: povestirea, repovestirea, lectura educatoarei, con vorbirea, memorizarea, lectura după imagini, observarea, exercițiu cu material individual, audiție, pictură, desen, modelaj, colaj	354

3.1. Povestirea	354
3.2. Repovestirea	362
3.3. Lectura educatoarei.....	366
3.4. Lectura după imagini.....	370
3.5. Observarea	376
3.6. Memorizarea.....	380
3.7. Con vorbirea	386
3.8. Exercițiu cu material individual.....	390
3.9. Audițiile muzicale	391
3.10. Activitățile plastice – pictura	398
3.11. Desenul.....	405
3.12. Colajul	410
XII. SPECIFICUL EVALUĂRII ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE,	
CRISTIAN STAN, RODICA BRĂNIȘTEANU	415
1. Conceptul de evaluare: definire și analiză	415
2. Funcțiile evaluării didactice	419
3. Formele evaluării didactice	421
4. Metode și instrumente de evaluare	424
4.1. Observarea sistematică.....	425
4.2. Analiza produselor activității	432
4.3. Con vorbirea cu scop evaluativ	433
4.4. Portofoliul copilului	434
5. Proiectarea și interpretarea probelor de evaluare în învățământul preșcolar. Valorificarea rezultatelor evaluărilor	438
6. Modalități de evaluare a progresului copilului preșcolar	439
7. Reperele fundamentale în învățarea și dezvoltarea copilului de la naștere la 7 ani	441

XIII. MANAGEMENTUL GRUPEI DE COPII ȘI AL CARIEREI

DIDACTICE, DENISA MANEA.....	445
1. Delimitări conceptuale.....	445
2. Organizarea spațiului educațional	452
2.1. Cerințe psihopedagogice și ergonomice ale mediului educațional	452
2.2. Relații și interacțiuni psihoeducaționale.....	459
3. Dezvoltarea profesională în cariera didactică.....	462

**XIV. PARTENERIATUL GRĂDINIȚEI CU ALȚI
FACTORI EDUCAȚIONALI, DANIELA RĂILEANU,
DORINA VIERIU, IULIANA ALECSA**

473	
1. Parteneriat educațional – clarificări conceptuale	473
2. Tipuri de parteneriate	476
3. Grupuri parteneriale	479
4. Pași în stabilirea unui parteneriat.....	482
5. Principii ale parteneriatului	484
6. Roluri și responsabilități parteneriale	486
7. Parteneriatul grădiniței cu școala și pregătirea debutului școlar de succes	487
8. Parteneriatul grădiniță – familie – comunitate.....	496
9. Consilierea părinților	509

**XV. ORIENTĂRI CONTEMPORANE ÎN TEORIA ȘI PRACTICA ÎNVĂȚĂRII
ÎN GRĂDINIȚĂ, NADIA LAURA SERDENCIUC**

519	
1. Învățarea în grădiniță. Mecanisme și procesualitate	519
2. Teorii ale învățării	521
3. Condiții interne ale învățării în grădiniță	528
4. Condiții externe ale învățării în grădiniță	535
5. Interdependența dintre condițiile interne și externe ale învățării. Valorificare și optimizare	541
6. Evoluția organizării învățării	543
7. Învățarea centrată pe copil.....	545

XVI. COPIII CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE (CES) ÎN**GRĂDINIȚĂ, ECATERINA VRĂSMAŞ 549**

1. Educația integrată și inclusivă în grădiniță.....	549
1.1. Evoluția integrării educaționale și școlare a copilor cu dizabilități și/sau CES	549
1.2. Principiile educației cerințelor speciale (ECS)	552
1.3. Ce este integrarea	553
1.4. Ce este educația inclusivă	553
1.5. Avantajele educației inclusivе	556
2. Dizabilități și/sau CES la preșcolari	560
2.1. Diversitatea și diferențele în dezvoltare	560
2.2. Cum se definește dizabilitatea	563
2.3. Ce sunt cerințele educaționale speciale (CES)	564
2.4. Cerințe educative și cerințe educative speciale în creșă și grădiniță	565
2.5. Acoperirea cerințelor educaționale speciale la vârstele preșcolare	567
3. Direcții de acțiune pentru dizabilități și/sau CES în grădiniță	569
3.1. Condiții generale și pașii necesari în acțiunea educațională	569
3.2. Recomandări pentru planificarea managementului și activităților	573
3.3. Instrumente pentru evaluarea timpurie a CES în grădiniță	575
3.4. Modele de acțiune cu copiii în creșă și grădiniță.....	577
3.5. Cine sprijină educatoarea în activitatea cu copii cu CES	579

I.

EDUCAȚIA TIMPURIE ÎN ROMÂNIA ȘI ÎN CONTEXT EUROPEAN

ION ALBULESCU

1. Educația și provocările lumii contemporane

Schimbările survenite în societatea contemporană – economice, politice, culturale, comunitare – se reflectă, inevitabil, în domeniul educației. Globalizarea și amplele inovații științifico-tehnice au schimbat producția de bunuri și servicii, piața muncii, comportamentul de consum, comunicarea (online și offline), participarea la viața publică, viața de zi cu zi a oamenilor, iar în plan educațional modalitățile de realizare a învățării. Societatea cunoașterii asigură condițiile necesare accesului facil al majorității cetățenilor la informație, care are o influență decisivă asupra condițiilor lor de viață. Obținerea și valorificarea superioară a informației constituie o caracteristică definitorie a acestei societăți, în care are loc o diseminare fără precedent a cunoașterii către toți cetățenii, folosindu-se internetul, cartea electronică și metodele de învățare prin procedee electronice (e-learning). În acest context, investițiile în cercetare și dezvoltare, în educație și pregătire au dobândit o importanță crucială.

Multiplicarea rapidă și difuzarea pe scară largă a informațiilor, tot mai mult accesibile unei mase mari de oameni, au generat schimbări profunde, resimțite atât la nivelul vieții sociale, cât și la nivelul vieții private. Lumea

contemporană este una a interdependențelor economice, culturale, tehnologice sau de altă natură, mai puternice decât au fost vreodată. Resursele umane – inteligența, creativitatea, adaptabilitatea – au trecut în prim-plan, devenind resurse-cheie ale unei dezvoltări durabile. În acest context, avem nevoie de o educație dinamică, inovativă, centrată pe valori autentice.

Dezvoltarea lumii contemporane este strâns legată de modul în care educația satisfacă cerințe tot mai complexe, de răspunsul dat unor probleme acute: degradarea mediului, proliferarea conflictelor, somajul, analfabetismul, sărăcia etc. Soluții eficiente nu pot fi găsite prin demersuri și angajări secvențiale, parcelare, ci este nevoie de o vizion holistica în identificarea celor mai eficiente mijloace de rezolvare a marilor probleme cu care se confruntă omenirea (Cucoș, 2002).

Lumea contemporană se confruntă cu o multitudine de provocări vizând: mediul înconjurător, sănătatea populației, justiția socială, democrația, pacea etc. Răspunsurile educației la acestea se situează îndeosebi pe două planuri: cel al lărgirii ariei sale de cuprindere (noi problematici abordate) și cel al inovațiilor în proiectarea și realizarea procesului formativ. În primul caz, provocările lumii contemporane au determinat apariția aşa-numitelor „Noi educații”: Educația pentru mediu (Educația ecologică), Educația pentru pace și cooperare, Educația pentru cetățenie democratică, Educația pentru drepturile omului, Educația pentru sănătate, Educația pentru mass-media, Educația interculturală, Educația pentru timpul liber și.a. În al doilea caz, se impune regândirea procesului educațional în ceea ce privește orientarea (finalitățile), dimensionarea, instrumentalizarea elementelor de conținut, modalitățile de realizare etc. Actuala abordare curriculară centrează acțiunea educativă nu pe conținuturi, ci pe formarea de competențe complexe. A ști nu mai este un scop în sine, ci un pas intermediar, o premişă care asigură saltul spre a ști să faci, a ști să fii și a ști să devii (Văideanu, 1988).

Deoarece educația este factorul determinant al dezvoltării sociale în contextul lumii contemporane, caracterizată printr-o dinamică accelerată a schimbării, orientarea ei prospectivă este esențială. Aceasta presupune studiul evoluției viitoare a societății, pornind de la analiza unor factori și

Respect pentru oameni și cărti

tendințe actuale. După Sorin Cristea (2000), orientarea prospectivă în educație înseamnă formarea unor calități, deprinderi sau structuri cognitive, afective, psihomotorii care se preconizează a fi solicitate în viitor de schimbările economice și social-politice, evoluțiile demografice, mutațiile culturale și progresele științifico-tehnice.

În lumea contemporană se promovează sisteme de educație proiectate în concordanță cu caracteristicile unei societăți dinamice și deschise: economia de piață, democrația, descentralizarea administrativă, informatizarea, afirmarea ecologiei ca factor de reglare a raporturilor dintre om și mediul natural etc. Prin educație se urmărește cultivarea capacitaților indivizilor de adaptare și integrare la locul de muncă și în comunitate, de comunicare eficientă într-o varietate de forme și contexte, de accesare, analizare și administrare a informațiilor prin utilizarea TIC și a mass-media, de colaborare și de lucru în echipă, de adaptare la diverse roluri și responsabilități, se stimulează creativitatea, curiozitatea intelectuală, gândirea critică și receptivitatea la nou, respectul pentru diversitate și diferență, responsabilitatea socială etc.

Societatea cunoașterii conferă noi dimensiuni procesului învățării. Acesta nu mai este localizat exclusiv în instituții de învățământ. În bună măsură, învățarea se transferă, progresiv, din școli spre firme și instituții, de la școlari și studenți către salariați.

2. Educația timpurie – dimensiune a învățării pe tot parcursul vieții

În ziua de azi, o multitudine de factori, cum ar fi restructurarea sistemului valorilor sociale, îmbunătățirea cadrului democratic al vieții publice, ritmul de creștere a volumului de informații disponibile și uzura morală rapidă a multora dintre ele, progresul științifico-tehnic, schimbările de natură economică, complexitatea crescândă a exigențelor privind exercitarea profesiilor, le impun oamenilor să își reîmprospăteze mereu cunoștințele și competențele, de care au nevoie ca persoane, cetăteni și angajați: „Acum

trăim într-o nouă epocă, în care cerințele sunt atât de complexe, atât de diverse și atât de rapide, încât singura modalitate prin care vom putea să le facem față este angajarea într-un proces de învățare individuală, colectivă și globală pe tot parcursul vieții tuturor” (Aspin, Chapman, Hatton & Sawano, 2001). Învățarea pe tot parcursul vieții este un proces continuu, în care achizițiile dobândite în contextele formale se coreleză cu cele dobândite în contexte nonformale și informale.

Schimbarea și învățarea au loc pe tot parcursul vieții noastre. Învățarea stă la baza schimbării, iar schimbarea creează noi nevoi de învățare (London, 2012). Inevitabil, cele două realități se însoțesc. La nivelul indivizilor, schimbarea provoacă lacune și impune noi solicitări, pentru a face față cerințelor, ceea ce afectează status quo-ul. Datorită schimbării, există un decalaj între ceea ce știm și ceea ce suntem nevoiți să știm, care acționează ca stimul pentru învățare în orice stadiu al vieții (Jarvis, 2008). În lumea complexă de astăzi, acest decalaj este din ce în ce mai frecvent, ceea ce face ca învățarea pe tot parcursul vieții să devină o necesitate pentru oameni. Mereu suntem nevoiți să ne adaptăm la schimbări, să învățăm cum să gestionăm schimbarea. Întrebarea care se pune este dacă învățăm cum să învățăm, astfel încât să fim pregătiți să ne confruntăm cu schimbarea și să creăm schimbări pozitive pentru noi și pentru ceilalți.

Conceptul „învățare pe tot parcursul vieții” (lifelong learning) a început să fie utilizat intens după 1972, când Edgar Faure, președintele Comisiei Internaționale pentru Dezvoltarea Educației, a realizat pentru UNESCO raportul *A învăța să fiu*. Edgar Faure atrăgea atenția asupra necesității ca fiecare individ să aibă posibilitatea să învețe pe parcursul întregii vieți, ca un act de responsabilitate individual asumată (Faure, 1974). El vorbea despre un proces educativ global, despre o educație globală, concepută ca o integrare a educației instituționalizate și a celei neinstituționalizate, într-o societate care a devenit o „cetate educativă”. „Apariția ei, precizează Edgar Faure, nu poate fi concepută decât în termenii unui proces de impletire intimă între educație și țesutul social, politic și economic, în celulele familiale, în viața civică. Ea implică punerea în toate circumstanțele, la dispoziția fiecărui

Respect pentru oameni și cărti

cetățean, a mijloacelor de a se instrui, de a se forma, de a se cultiva după propria sa dorință, în aşa fel încât el să se găsească în raport cu propria sa educație într-o poziție fundamentală diferită, responsabilitatea înlocuind obligația" (Faure, 1974, p. 222). Toate componentele „configurației societale” sunt integrate într-o structură educațională universală și deschisă. Pornind de la constatarea faptului că o serie de instituții și de activități extrașcolare, din ce în ce mai numeroase și, nu de puține ori, fără o legătură directă cu învățământul formalizat, își au partea lor de contribuție, *Raportul Faure* propune o altă viziune asupra educației: depășirea concepției pur sistemicе printr-o perspectivă nouă, cea a educației globale. Conceptul de „educație globală” exprimă un continuum de situații și circumstanțe de învățare în care se află individul, ca urmare a variatelor și complexelor relații pe care le stabilește cu mediul său de viață. Școala nu este decât una dintre componentele sistemului social de educație, întrucât există și alte instituții sau medii educogene care își asumă funcția educativă a societății, manifestându-se ca factori educogeni autentici.

Premisa de bază a învățării pe tot parcursul vieții rezidă în faptul că nu este posibil să le oferim tinerilor în școală sau în universitate toate cunoștințele și abilitățile de care au nevoie pentru toată viața. De aceea, va trebui ca oamenii să își îmbunătățească continuu cunoștințele și abilitățile, pentru a aborda problemele imediate și pentru a participa la un proces de dezvoltare profesională continuă. Noul imperativ educațional este acela de a pregăti oamenii să-și gestioneze propria învățare, într-o varietate de contexte, pe tot parcursul vieții lor (Sharples, 2000).

Învățarea pe tot parcursul vieții este un proces dinamic, realizat în funcție de interesele, aptitudinile și motivația individuală, care, uneori, necesită schimbări adaptative sau transformatoare. Mai mult decât atât, caracteristicile individuale (de exemplu, curiozitatea, interesul, nevoia și disponibilitatea de a participa la activitățile de formare profesională continuă) și situațiile contextuale (de exemplu, nevoia de a lucra împreună cu ceilalți, sprijinul pentru formarea continuă, confruntarea cu probleme noi și incertitudinea cu privire la rezultate) îi determină pe oameni să învețe

continuu. Învățarea continuă a devenit o activitate de bază pentru angajați în toate etapele carierei (Hall & Mirvis, 1995). Învățarea pe tot parcursul vieții este „o provocare esențială” pentru construirea viitorului societăților noastre; ea este „o necesitate mai degrabă decât o posibilitate sau un lux” (Fischer, 2000, p. 265).

Învățarea pe tot parcursul vieții este îndreptată spre îmbunătățirea cunoștințelor și a abilităților, din motive personale, sociale, profesionale. Este vorba despre „toată activitatea de învățare pe toată durata vieții, cu scopul de a îmbunătăți cunoștințele, aptitudinile și competențele într-o perspectivă personală, civică, socială și/sau de angajare” (European Commission, 2001, p. 9). Ea este un proces continuu, care necesită o educație timpurie de calitate, ca bază pentru întreaga educație ulterioară a individului în învățământul preuniversitar și universitar, iar mai apoi la vîrsta adulță.

M. London și V. I. Sessa (2006, 2007) au făcut distincție între învățarea adaptativă, învățarea generatoare și învățarea transformatoare. Învățarea adaptativă este reactivă, se schimbă în moduri minore sau deloc, în funcție de presiunile sau oportunitățile venite din mediul înconjurător. Învățarea generativă este proactivă, cei care o realizează căutând să devină experți, dobândind noi comportamente, abilități și cunoștințe. Ei manifestă inițiativă, în loc să aștepte să li se spună ce au nevoie să învețe și când trebuie să învețe. Învățarea transformatoare presupune reconstrucția și schimbarea în mod fundamental și dramatic. Oamenii sunt pregătiți să învețe generativ și transformant atunci când posedă, la un nivel superior, caracteristici precum autoeficacitatea, autocontrolul, orientarea învățării spre măiestrie, capacitatea cognitivă, autoevaluarea, deschiderea spre noi experiențe, conștiința de sine.

În ultimii ani, educația pe tot parcursul vieții a devenit o prioritate la nivel global. Chiar dacă rolul educației formale de bază rămâne esențial, învățarea permanentă, realizată inclusiv prin educația nonformală, vine să personalizeze și să dezvolte aptitudini, cât mai aproape de cerințele pieței și ale societății, pe de o parte, de priceperea și sufletul celui care învață, pe de altă parte.

Respect pentru oameni și cărți

Învățarea pe tot parcursul vieții este esențială pentru a realiza o serie de obiective-cheie, europene și naționale. În anul 2009, Comisia Europeană a elaborat *Cadrul strategic pentru cooperare europeană în domeniul educației și al formării profesionale*, document care evidențiază rolul decisiv al politicilor privind educația și formarea profesională în creșterea productivității și dezvoltării durabile. Mai apoi, în *Strategia Europa 2020 – o strategie europeană pentru o creștere intelligentă, ecologică și favorabilă incluziunii* (2010) au fost prevăzute următoarele obiective de urmărit:

1. Creșterea inteligentă, prin îmbunătățirea nivelului de educație și formare profesională.
2. Creșterea incluzivă, prin accentuarea învățării pe tot parcursul vieții în vederea reducerii șomajului, sărăciei și excluziunii sociale.
3. Creșterea durabilă, prin utilizarea eficientă a resurselor și a competitivității, prin învățarea pe tot parcursul vieții.

Învățământul, cu toate treptele sale: preșcolar, primar, secundar, profesional-tehnic, superior, este considerat esențial pentru succesul Europei. Printre principalele deziderate stabilite pentru anul 2020 se află și următorul: cel puțin 95% dintre copiii cu vârste cuprinse între 4 ani și vârsta începerii învățământului primar obligatoriu să participe la educația preșcolară.

Și în România există preocupări privind îmbunătățirea competențelor populației active, creșterea gradului de ocupare a forței de muncă și a productivității muncii, toate acestea bazându-se pe o participare mai mare a oamenilor la învățarea pe tot parcursul vieții. *Strategia Națională de învățare pe tot parcursul vieții – 2015-2020* propune o serie de măsuri menite să consolideze în România un sistem de învățare pe tot parcursul vieții, care este văzută ca „un proces continuu care necesită o educație timpurie solidă”, ca bază pentru întreaga educație ulterioară.

Învățarea pe tot parcursul vieții ia diverse forme, ea desfășurându-se atât în cadrul sistemelor tradiționale de educație și formare, cât și în afara acestora (educația nonformală și informală). Programele de învățare pe tot parcursul vieții se bazează pe responsabilitatea individului, fapt valabil și pentru educația nonformală, care se regăsește promovată asiduu și prin

programele europene. De altfel, cele trei concepte: formal, nonformal și informal, se completează reciproc în cadrul programelor de învățare continuă. Pe scurt, dacă educația formală are loc într-o instituție de învățământ, iar educația informală reprezintă influențele spontane sau neorganizate venite din partea mediului, familiei, grupului de prieteni, mass-mediei etc., educația nonformală vine să personalizeze și să dezvolte la locul de muncă, în comunitate, acele aptitudini și cunoștințe pe care fiecare le simte mai aproape de nevoile și interesele sale.

Educația timpurie a dobândind un statut din ce în ce mai semnificativ nu doar ca parte componentă a sistemului educațional, ca treaptă necesară și indispensabilă în procesul de dezvoltare a copilului, ci, în mod evident, ca fază inițială a învățării pe tot parcursul vieții, care își are începuturile în copilăria timpurie. Învățarea și educația nu încep odată cu intrarea copilului în școală, în învățământul primar, ci încep încă de la naștere. Există corelații semnificative între învățarea timpurie și învățarea care are loc în alte etape ale vieții. Astfel, copiii crescând într-un mediu stimulativ au o dezvoltare intelectuală accelerată în comparație cu cei crescând într-un mediu restrictiv (Boca, 2009). Dacă copilul nu primește suficiente îngrijiri, dragoste și atenție din partea părinților sau educatorilor cu care interacționează, precum și dacă nu este suficient stimulat în această perioadă crucială, el poate rămâne cu un deficit în dezvoltare, care poate pune în pericol evoluția lui ulterioară de-a lungul parcursului școlar, precum și rolul său în societate.

3. Educația timpurie în context european și național

Politicele europene privind dezvoltarea timpurie a copilului, la care România a aderat, dar și o multitudine de idei, analize și studii realizate în ultimele decenii au conturat, treptat, contextul prezent al educației timpurii din țara noastră. Țările din Europa se deosebesc între ele în ceea ce privește abordarea îngrijirii și educației copiilor: unele țări consideră că îngrijirea copiilor este o prioritate pentru a facilita prezența femeilor pe piața forței

Respect pentru oameni și cărți

de muncă, altele acordă o importanță mai mare nevoilor educaționale ale copiilor de vîrstă mică (Scheiwe & Willekens, 2009). Dincolo de aceste agende diferite, privind disponibilitatea pentru serviciile de educație timpurie, există o preocupare din ce în ce mai mare cu privire la reglementarea și monitorizarea calității serviciilor și competențelor personalului angajat în acest domeniu. Un astfel de interes este stimulat de cercetări științifice, care evidențiază beneficiile economice, sociale, educaționale și de dezvoltare substanțiale ale participării la educația și îngrijirea de înaltă calitate a copiilor de vîrstă mică. Aceste beneficii nu se limitează la copiii implicați, ci se extind asupra societății în general. La nivelul individului, participarea la educația preșcolară este asociată cu rezultate mai bune în educația ulterioară, o integrare socială îmbunătățită și o mai bună sănătate. La nivel social, există avantaje potențiale importante, de la reducerea ratei delincvenței la creșterea bunăstării financiare a familiilor și îmbunătățirea coeziunii sociale. Pe lângă rezultatele cercetării științifice în domeniu, atenția sporită acordată educației și îngrijirii timpurii poate fi explicată și prin schimbările demografice și economice pe care statele membre ale Uniunii Europene le-au înregistrat în ultimii ani. Participarea femeilor pe piața forței de muncă a crescut foarte mult, crescând astfel și cererea de îngrijire a copiilor de vîrstă mică. Evoluția aspirațiilor de carieră, scăderea ratelor de fertilitate și vîrstele în creștere ale celor care dau naștere copiilor au schimbat mult modul în care este organizată îngrijirea lor. Aceste dinamici duc la creșterea cererii de îngrijire și de educație formală a copiilor (Vandenbroeck, Lenaerts & Beblavý, 2018). În ultimul timp, educația timpurie din Europa se confruntă cu o nouă provocare cauzată de migrație și mobilitate (Sollars, 2018). Comisia Europeană a subliniat mereu rolul fundamental al educației și îngrijirii copiilor de vîrstă mică în integrarea familiilor și a copiilor din țările terțe. Astfel de servicii oferă medii și oportunități care contribuie la învățarea traiului împreună în societăți eterogene și la dobândirea competențelor lingvistice.

Primele experiențe ale copiilor stau la baza întregii lor formări ulterioare. Dacă se constituie baze solide în primii ani de viață, formarea ulterioară este mai eficace și mai susceptibilă de a se desfășura pe tot