

**FUGA DE RESPONSABILITATEA
EDUCAȚIEI COPIILOR**

Tensiuni între politicieni, educatoare și părinți

CUPRINS

Mulțumiri / 9

Introducere / 11

Capitolul 1. Educația timpurie: cadru teoretic / 15

1.1. Impactul mediului familial asupra capacității de a învăța / 16

1.1.1. Efectele expunerii timpurii la ecrane asupra dezvoltării copiilor / 20

1.1.1.1. Supraestimarea efectelor pozitive și subestimarea celor negative / 22

1.1.1.2. Suprastimularea și creșterea plictiselii / 25

1.1.1.3. Impactul accesului la ecrane asupra competențelor asociate învățării / 26

1.2. Educația timpurie și statutul socio-economic / 29

1.3. Obligatorietatea învățământului / 31

Capitolul 2. Metodologia / 35

Capitolul 3. Învățământul preșcolar ca parte a învățământului obligatoriu / 39

3.1. Învățământul preșcolar obligatoriu / 39

3.2. Diminuarea barierelor economice în calea participării școlare / 42

3.3. Scăderea motivațiilor școlare / 45

3.4. Capacitatea instituțiilor statului de a implementa învățământul obligatoriu / 49

3.4.1. Asigurarea infrastructurii educaționale de bază / 49

3.4.2. Monitorizarea participării școlare / 53

3.4.3. Măsurile de sprijin / 56

3.4.4. Măsurile coercitive / 59

3.5. Perceperea învățământului ca facultativ și impactul asupra motivațiilor școlare / 64

3.6. Redistribuirea responsabilităților școlare și „teoria Marelui Profesor” / 67

Capitolul 4. Scăderea autorității educatoarelor și respectului acordat acestora / 71

4.1. Statul și construcția instituțională a raporturilor de putere în educație / 71

4.2. Politizarea: prima cauză a scăderii autorității cadrelor didactice / 72

4.2.1. Considerații referitoare la interesele elitelor politice de a gestiona responsabilitatea și controlul în sistemul de învățământ / 75

4.3. Scăderea motivațiilor școlare: a doua cauză a scăderii autorității cadrelor didactice / 78

- 4.4. Evoluția practicilor parentale: a treia cauză a scăderii autorității cadrelor didactice / 79
- 4.5. Presiunile nejustificate ale părinților asupra educatoarelor / 82
- 4.6. Transmiterea lipsei de respect de la părinte la preșcolar / 83
- 4.7. Începutul transmiterii de la părinți la copii a motivațiilor școlare scăzute și a ideii că învățământul este facultativ / 85
- 4.8. Alte manifestări ale diminuării respectului și autorității educatoarelor / 88
- Capitolul 5. Mecanismele prin care atitudinile și implicarea părinților în educație influențează achizițiile copiilor la nivel preșcolar / 95**
- 5.1. Educația și îngrijirea copilului înainte de începerea grădiniței / 95
- 5.2. Influența atitudinilor părinților față de educație asupra nivelului de învățare al copiilor la grădiniță / 99
 - 5.2.1. De ce preșcolarii cu părinți care prioritizează educația timpurie învață mai mult la grădiniță / 100
 - 5.2.2. De ce preșcolarii cu părinți care nu prioritizează educația timpurie învață mai puțin la grădiniță / 102
- 5.3. Accesul copiilor de vârstă preșcolară la ecrane / 105
 - 5.3.1. Hiperstimularea în mediul familial / 105
 - 5.3.2. Impactul hiperstimulării din mediul familial asupra capacității de a învăța la grădiniță / 109
 - 5.3.3. Accesul la ecrane în contextul creșterii inegalităților educaționale și a scăderii motivațiilor școlare / 114
- 5.4. Grădinița reduce sau amplifică inegalitățile educaționale? / 115
- 5.5. Acțiunile luate de educatoare pentru a-i face pe părinți să conștientizeze importanța educației timpurii / 118
 - 5.5.1. Recomandările educatoarelor către părinți despre ce ar putea face acasă cu copiii / 118
 - 5.5.2. Strategiile educatoarelor de a informa părinții referitor la funcția educațională a grădiniței / 123
- Capitolul 6. Educația timpurie ca funcție de îngrijire a copilului pe perioada programului de muncă al părinților / 129**
- 6.1. Corelarea concediului parental cu asigurarea unui loc în învățământul antepreșcolar / 129
 - 6.1.1. Gradul de extindere al învățământului antepreșcolar / 134
- 6.2. Cerere și ofertă la programul prelungit / 136
 - 6.2.1. Înscrierea copiilor din mediul rural la grădinițe din mediul urban / 139
 - 6.2.2. Supraaglomerarea grădinițelor cu program prelungit din mediul urban / 141
- 6.3. Considerații privind cererea părinților de locuri la program prelungit / 143
- Capitolul 7. Evoluția rețelei unităților de învățământ preșcolar din mediul rural și urban / 147**
- 7.1. Rețeaua unităților de învățământ preșcolar în prezent / 147

7.2. Evoluția demografică a satelor românești și închiderea grădinițelor arondate din mediul rural / 149

7.2.1. Transportul școlar / 153

7.3. Impactul sistemului de finanțare asupra calității învățământului preșcolar / 155

7.4. Grupele combinate / 159

7.4.1. Tipurile de grupe combinate / 160

7.4.2. Eterogenitatea grupelor în contextul calității educaționale / 162

7.5. Cursurile opționale / 165

7.6. Considerații privind sustenabilitatea grădinițele mici din mediul rural / 168

Capitolul 8. Provocările și limitele incluziunii preșcolarilor cu CES în învățământul de masă / 171

8.1. Incluziunea / 171

8.2. Procesul prin care un copil cu CES ajunge să primească sprijin în cadrul grădiniței / 175

8.3. Lipsa certificatelor de orientare școlară / 177

8.3.1. Rolul cadrelor didactice în depistarea copiilor cu CES / 177

8.3.2. Negarea de către părinți a posibilității că copiii lor ar avea CES / 179

8.3.3. Dificultățile întâmpinate de către familiile din mediul rural sau cu statut socio-economic scăzut în obținerea certificatului de orientare școlară / 182

8.4. Personalul didactic auxiliar ce susține incluziunea copiilor cu CES / 184

8.4.1. Profesorul-consilier școlar / 185

8.4.2. Profesorul itinerant/de sprijin și facilitatorul / 188

8.5. Orientarea către învățământul de masă sau cel special / 190

8.6. Pregătirea insuficientă a educatoarelor referitor la incluziunea copiilor cu CES / 199

8.7. Refuzul unor educatoare de a primi copii cu CES la grupă / 202

8.8. Prezența sau absența unui sistem de sprijin / 204

Concluzie / 211

Recomandări de politici / 219

Bibliografie / 223

*Capitolul 1***Educația timpurie: cadru teoretic**

Educația timpurie, denumită și educația și îngrijirea timpurie a copilului (*early childhood education and care*), reprezintă ansamblul sistemelor și serviciilor care urmăresc educarea și îngrijirea copiilor de la naștere până la momentul începerii școlii, respectiv învățământul antepreșcolar și preșcolar.

Această etapă a sistemului de învățământ are două obiective principale. Primul este de natură educațională și vizează pregătirea copiilor pentru școală, precum și îmbunătățirea performanțelor lor educaționale pe termen lung. Al doilea obiectiv este de ordin socio-economic, anume acela de a facilita participarea mamei pe piața muncii prin asigurarea unui cadru adecvat de îngrijire pentru copii în timpul programului de lucru.

Educația timpurie prezintă un interes deosebit și din perspectiva dezvoltării capitalului uman, înțeles ca ansamblul cunoștințelor, valorilor și normelor unei populații, precum și al beneficiilor pe care acestea le generează la nivel individual, politic, social și economic. De-a lungul timpului, învățământul obligatoriu și gratuit a fost perceput ca principalul mijloc prin care o societate își dezvoltă capitalul uman, contribuind la progresul general al țării. Inițial, învățământul obligatoriu s-a limitat la nivelul primar, însă extinderea treptată a acesteia către nivelul gimnazial, iar mai recent, în occident, către învățământul secundar superior și preșcolar, a evidențiat beneficiile individuale și sociale ale participării prelungite în sistemul de învățământ.

Interesul pentru educația timpurie în contextul inegalităților educaționale se explică prin faptul că, deși aceasta aduce beneficii tuturor copiilor, indiferent de statutul socio-economic al familiei, ea are potențial în reducerea decalajelor dintre copiii proveniți din medii defavorizate și cei din familii mai avantajate. Educația timpurie se bucură de o atenție specială deoarece coincide cu o perioadă sensibilă a dezvoltării creierului, în care experiențele timpurii pot avea efecte favorabile sau, dimpotrivă, nefavorabile asupra parcursului educațional ulterior. În acest context, educația timpurie este recunoscută drept un nivel esențial de intervenție pentru diminuarea inegalităților de șanse.

Din această perspectivă, educația timpurie este privită ca parte a unei strategii de combatere a sărăciei, acționând pe două planuri complementare. Primul plan vizează creșterea veniturilor familiei, prin eliminarea unei bariere în calea participării mamei pe piața muncii. În familiile defavorizate, mamele sunt adesea

în afara câmpului muncii, iar depășirea unei situații materiale precare devine mai probabilă atunci când gospodăria beneficiază de două surse de venit, nu de una singură. Al doilea plan urmărește creșterea șanselor de mobilitate socială pentru copii, prin oferirea unui început educațional favorabil, care să sprijine obținerea unor performanțe școlare mai ridicate, menținerea lor pentru o perioadă mai îndelungată în sistemul de învățământ și, ulterior, facilitarea accesului acestora la oportunități profesionale mai bune pe piața muncii.

În ultimele decenii, atât în domeniul cercetării, cât și la nivelul elaborării politicilor publice, s-a acordat o atenție sporită rolului familiei și influenței acesteia asupra parcursului educațional al copiilor. S-a constatat că simpla extindere a duratei învățământului obligatoriu nu garantează că întreaga populație va atinge nivelul de cunoștințe dorit și că intervențiile care se concentrează exclusiv asupra școlii, fără a ține cont de contextul familial, tind să fie mai puțin eficiente. În consecință, cercetările din ultimele decenii analizează modul în care familia influențează parcursul educațional al copiilor și felul în care instituțiile pot sprijini părinții, mai ales în primii ani de viață, o perioadă esențială pentru dezvoltarea copilului. Din această perspectivă, este subliniat faptul că educația începe la naștere și nu doar în momentul în care un copil începe să frecventeze o instituție de învățământ.

1.1. Impactul mediului familial asupra capacității de a învăța

Primele o mie de zile ale unui copil, începând din momentul concepției, formează o etapă decisivă pentru dezvoltarea sa timpurie. Odată cu creșterea interesului pentru efectele intervențiilor realizate timpuriu asupra sănătății și evoluției copilului, s-a extins și atenția asupra sănătății reproductive, care arată că inclusiv perioada de dinaintea concepției are un rol important. În acest interval, viitorii părinți pot adopta obiceiuri și măsuri care să le îmbunătățească starea de sănătate, reducând riscurile din timpul sarcinii și susținând dezvoltarea optimă a copilului (Indrio *et al.*, 2023). Deciziile luate pe parcursul sarcinii și după nașterea copilului sunt, de asemenea, esențiale, fiecare având un rol specific în susținerea bunăstării copilului și a familiei. Printre acestea se numără: vizitele ginecologice și pediatrie regulate, alăptarea exclusivă în primele luni de viață, informarea cu privire la depresia postnatală, respectarea recomandărilor medicale privind vaccinarea și documentarea în legătură cu etapele de dezvoltare ale copilului pentru a le putea sprijini (Indrio *et al.*, 2023). Pe de altă parte, începând tot încă din perioada preconcepției și continuând pe parcursul etapelor prenatale și postnatale, condițiile precare și comportamentele nepotrivite ale părinților pot avea efectele contrare, favorizând acumularea de factori de risc. Această acumulare de adversități poate genera consecințe negative, precum întârzieri în dezvoltarea copilului și perturbarea proceselor de maturizare cerebrală (Black *et al.*, 2017).

Primii ani de viață constituie o perioadă sensibilă, caracterizată printr-o dezvoltare intensă și o vulnerabilitate crescută la influențele mediului. Această caracteristică poate reprezenta un avantaj pentru părinții informați și cu resurse adecvate, care au posibilitatea de a interveni în mod conștient și de a lua decizii care favorizează bunăstarea copiilor lor. În același timp, această etapă implică riscuri sporite pentru copiii proveniți din medii mai puțin prielnice, întrucât adversitatea timpurie poate exercita un impact negativ de durată asupra dezvoltării cerebrale (Miguel *et al.*, 2019). Totuși, în anumite contexte, experiențele pozitive pot contribui la atenuarea sau chiar inversarea unor efecte nefavorabile ale adversității timpurii (Miguel *et al.*, 2019).

Din acest motiv, abuzul sau neglijența apărute în primii ani de viață pot afecta mult mai puternic dezvoltarea copilului decât dacă ar avea loc mai târziu (Cruz *et al.*, 2022). Copiii care provin din familii cu statut socio-economic scăzut sunt mai expuși riscului de abuz sau neglijență, deoarece părinții lor apelează mai des la pedepse fizice și, în același timp, oferă un control și o ghidare mai limitată asupra comportamentului copiilor (Bradley *et al.*, 2001).

În primii ani de viață, responsabilitatea educației copilului revine în totalitate părinților, întrucât copiii nu frecventează încă instituții de educație timpurie, precum creșa sau grădinița. De altfel, variația mediilor educaționale este mai pronunțată între familii decât între instituțiile școlare (Downey *et al.* 2004). Această stare a faptelor poate avea efecte benefice sau, dimpotrivă, nefavorabile asupra dezvoltării copilului, în funcție de mediul familial. Mediul în care copilul se dezvoltă în primii ani de viață are un impact semnificativ asupra mai multor domenii, precum abilitățile cognitive, starea de sănătate și alte caracteristici care influențează ulterior performanța școlară. Abilitatea cognitivă reprezintă „capacitatea creierului uman de a stoca informații, de a le procesa și de a extrage sens din ele, incluzând procese precum atenția, memoria, raționamentul logic și transformarea gândirii” (Shi & Qu, 2022, p. 2), și are un rol esențial în obținerea rezultatelor școlare. Această abilitate e determinată atât de factori genetici, cât și de factori de mediu (Procopio *et al.*, 2022), iar performanțele școlare reflectă interacțiunea dintre acești factori (Stienstra & Karlson, 2023).

Asocierea dintre statutul socio-economic și performanțele cognitive și cele academice poate să fie mai ridicată sau mai scăzută în funcție de factori de mediu ca factorii de stres, suportul social și stimularea cognitivă (Rakesh *et al.*, 2024).

Factorii de stres sunt situații sau experiențe din mediul copilului care pot solicita procese de adaptare și pot depăși capacitatea obișnuită de a face față a unui copil, cum ar fi violența, conflictul în familie sau lipsurile economice grave (Rakesh *et al.*, 2024).

Cu cât factorii de stres apar mai devreme, cu atât efectele lor pot fi mai puternice. De exemplu, sărăcia experimentată în primii doi ani de viață are un impact negativ mai pronunțat asupra parcursului educațional al copilului decât atunci când este resimțită între 3 și 5 ani (Shay, Shavit & Sasson, 2024). Condițiile

nefavorabile din primii ani de viață tind să afecteze mai puternic dezvoltarea decât condițiile pozitive. În acest context, veniturile gospodăriei în copilărie influențează mai mult nivelul educațional al copiilor din medii dezavantajate decât al celor din medii avantajoase (Duncan *et al.*, 1998). Astfel, este mai probabil ca un copil provenit dintr-un mediu defavorizat să obțină rezultate educaționale modeste decât ca un copil avantajat să atingă performanțe școlare ridicate.

Pe de altă parte, sprijinul oferit prin relațiile sociale poate ajuta copiii să facă față adversităților. Acesta, fie că este emoțional, informațional, financiar, legat de îngrijire sau de sfaturi, real sau perceput, se corelează pozitiv cu performanța cognitivă (Costa-Cordella *et al.*, 2021). Sprijinul social poate proveni din relația cu părinții, cadrele didactice sau alți membri ai comunității.

Mediul educațional de acasă (*home learning environment*) se referă la factorii familiari care influențează într-un mod sau altul dezvoltarea educațională a copilului. Mediul familial reprezintă, la rândul său, un produs al interacțiunilor complexe dintre influențele genetice și cele de mediu:

„Genotipul părinților (capturat printr-un scor poligenic care prezice realizările educaționale) este transmis direct copiilor („efect genetic direct”), dar influențează și indirect mediul pe care părinții îl oferă copiilor lor (așa-numitul „îngrijire genetică” sau „nurtură genetică”). Mediile create de părinți sunt legate de rezultatele educaționale ale copiilor lor, independent de transmiterea genetică. Mai mult, dotările genetice ale copiilor generează răspunsuri comportamentale diferite din partea părinților. De exemplu, dotarea genetică asociată cu un interes mai mare pentru citit determină părinții să citească mai mult copilului lor.” (OECD, 2025, p. 68)

Părinții cu statut social mai ridicat oferă, în general, un mediu educațional mai favorabil dezvoltării copiilor, spre deosebire de familiile defavorizate, unde acest lucru se întâlnește mai rar (Downey *et al.*, 2004). Pe lângă resursele materiale și timpul pe care părinții cu un statut socio-economic mai ridicat le investesc în copiii lor, aceștia atribuie o valoare mai mare educației, exercitând o presiune mai puternică asupra copiilor pentru a depune efort. Acești părinți au, în general, așteptări mai ridicate privind performanțele copiilor lor, iar pe măsură ce timpul trece, copiii tind să interiorizeze aceste așteptări, ajungând să le adopte ca propriile standarde (Xu, Zhang & Zhao, 2023).

Influența mediului familial asupra inteligenței copilului pare să varieze în funcție de statutul socio-economic: în familiile cu venituri medii și ridicate, efectele sunt, de regulă, mai slabe și de scurtă durată, în timp ce în familiile cu resurse materiale și educaționale limitate impactul este mai puternic și mai persistent, crescând riscul de întârziere cognitivă (Haier, Colom, & Hunt, 2023, p. 218). Din perspectiva factorilor de mediu, este mai ușor ca influența să fie negativă decât pozitivă (Haier, Colom, & Hunt, 2023, p. 224).

Stimularea copiilor de către părinți este o caracteristică importantă a mediului educațional familial care influențează pozitiv performanța cognitivă,

dezvoltarea vocabularului și abilitățile psihomotorii (Yang *et al.*, 2021) și are efecte benefice și asupra performanțelor școlare ulterioare (Rakesh *et al.*, 2025). Stimularea cognitivă se referă la interacțiuni, activități și medii care le oferă copiilor ocazia de a învăța.

Dezvoltarea competențelor cognitive, esențială pentru succesul școlar și profesional, este influențată de mediul socio-economic, iar acest efect este parțial mediat de prezența sau absența stimulării cognitive în primii ani de viață. Copiii din familii cu statut socio-economic scăzut tind să aibă funcții executive mai slab dezvoltate, în mare parte din cauza lipsei stimulării cognitive timpurii și a expunerii la adversități.

Totuși, atunci când părinții din medii defavorizate se implică activ în procesul de învățare al copiilor, aceștia obțin performanțe cognitive mai bune în perioada preșcolară (Lau *et al.*, 2025) și dezvoltă competențe superioare de literație (Himashi, 2024). Cercetările arată, de asemenea, că diferențele de performanță școlară dintre copiii proveniți din medii dezavantajate și cei din medii avantajate se reduc atunci când primii beneficiază de experiențe timpurii de stimulare cognitivă (Rosen *et al.*, 2020; Xiong, Deng, & Li, 2020).

Copiii mici pot învăța prin diverse medii: prin joacă alături de părinți sau independent, prin conversații și prin lectură. Chiar și implicarea lor în activitățile zilnice ale adulților poate fi stimulativă din punct de vedere cognitiv: gătitul sau curățenia împreună cu părinții, participarea la cumpărături și alte activități cotidiene oferă ocazii de a dobândi informații și noi abilități.

Copiii sunt stimulați cognitiv atunci când părinții lor le citesc o poveste prin faptul că în momentul citirii creierul copiilor creează imagini mentale (cu evenimentele și personajele din poveste) și depun efortul de înțelegere a narațiunii (Hutton *et al.*, 2015). Deseori, când părinții citesc o poveste copiilor lor, ei mai fac și alte acțiuni benefice pentru copii cum ar fi oferirea de informații adiționale pentru a se asigura că copiii înțeleg ceea ce li se povestește. Alt proces foarte important sunt discuțiile pe care părinții le au cu copiii despre povestea citită. Discuțiile asigură că copilul este activ în procesul de învățare, că este impulsionat să gândească și să vorbească, în loc de a asculta doar pasiv o poveste (Zimmerman, 2009). Aceste interacțiuni și discuții din jurul lecturii dintre părinți și copii sunt mai importante pentru dezvoltarea vocabularului copilului decât numărul de cărți care îi sunt citite (Sundqvist *et al.*, 2024). Deoarece copiii învață mai ales prin joc, momentele petrecute împreună cu părinții în activități ludice pot sprijini semnificativ dezvoltarea și educația lor pe termen lung (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2008).

O altă acțiune esențială pentru dezvoltarea competențelor timpurii este expunerea copiilor, de către părinți, la dialoguri variate și la un vocabular bogat deoarece acesta influențează capacitatea copiilor de învăța să citească (Jago *et al.*, 2025).

Copiii de 3-6 ani din familii cu statut social scăzut au un vocabular mai limitat și competențe mai scăzute de citire decât al celor cu status social mai ridicat (Himashi, 2024), un nivel redus al competențelor lingvistice în primii ani de viață

fiind un predictor al unui nivel lingvistic mai scăzut pe termen lung (Rescorla, 2009). Aceste inegalități apar foarte devreme. De exemplu, la 24 de luni, copiii cu statut social ridicat au un vocabular expresiv mediu de 442 de cuvinte, în timp ce cei cu statut scăzut au un vocabular mediu de doar 288 de cuvinte (Fernald *et al.*, 2013).

Vocabularul copiilor depinde atât de cantitatea de cuvinte pe care le aud de la părinți, cât și de complexitatea limbajului folosit. Hart & Risley (1995, 1999) au urmărit dialogurile din cadrul a 42 de familii, 17 dintre ele fiind din clasa profesională (de mijloc), 23 din clasa muncitoare și 6 fiind familii ce beneficiază de asistență socială (clasa de jos). Cercetătorii au observat dialogurile dintre părinți și copii de când copiii aveau 10 luni până în momentul în care au ajuns la vârsta de 3 ani. În cadrul acestei perioade de 2 ani și jumătate, cercetătorii au analizat dialogurile timp de o oră în fiecare lună. În medie, într-o oră, copiii de 3 ani din familiile din clasa de mijloc aveau aproximativ 2.176 de cuvinte de la părinții lor și rosteau 1.116 cuvinte. Cei din clasa muncitoare aveau în jur de 1.498 de cuvinte și spuneau 749, iar copiii din clasa de jos aveau doar 974 de cuvinte și rosteau 525, adică aproape jumătate din numărul de cuvinte folosite de copiii proveniți din familii cu statut socio-economic mai ridicat (Hart & Risley, 1995, p. 176). Pentru dezvoltarea literației, calitatea vocabularului la care are acces copilul prin părinți este și mai importantă decât cantitatea sa, fiind evaluată prin complexitatea gramaticală și nivelul de implicare al copilului în conversații (Vernon-Feagans *et al.*, 2022).

Având în vedere că adversitatea din primii ani de viață (economică, relațională etc.) tinde să aibă un impact puternic și de durată, rezultă că îmbunătățirea mediului copilului nu înseamnă doar crearea unui context mai stimulant. La fel de importantă este și reducerea acestor forme de adversitate, prin măsuri precum politicile anti-sărăcie și intervențiile care vizează neglijarea sau abuzul din mediul familial. În acest context, un factor de adversitate aflat într-o creștere accelerată, cu relevanță deosebită pentru primii ani de viață, este expunerea bebelușilor și a copiilor mici la ecrane.

1.1.1. Efectele expunerii timpurii la ecrane asupra dezvoltării copiilor

În ultimele decenii a apărut un factor important de risc pentru dezvoltarea copiilor și pentru performanțele lor școlare: dispozitivele digitale. Încă din perioada în care televizorul reprezenta singurul ecran prezent în majoritatea locuințelor, copiii petreceau deja perioade îndelungate sedentari în fața acestuia. Ulterior, numărul dispozitivelor dintr-o gospodărie a crescut considerabil, ceea ce a amplificat riscurile asociate utilizării lor.

Timpul petrecut în fața ecranelor a devenit tot mai puțin o activitate socială, deoarece membrii aceleiași familii pot utiliza simultan dispozitive diferite. În același timp, răspândirea dispozitivelor portabile a făcut ca expunerea copiilor la

ecrane să nu mai fie limitată la spațiul casei. Astăzi, copiii pot petrece timp în fața ecranelor aproape oriunde și oricând: la magazin, la restaurant, în mijloacele de transport, în parc sau pe stradă. Generația Alpha (copiii născuți între 2010 și 2024) este prima generație care a crescut încă de la naștere într-un mediu în care dispozitivele digitale sunt suficient de răspândite pentru a permite accesul aproape permanent la acestea. Astfel, expunerea timpurie și frecventă la ecrane devine o caracteristică definitorie a contextului lor de dezvoltare. Timpul petrecut în fața ecranelor a crescut puternic de asemenea în perioada pandemiei, când restricțiile i-au determinat pe oameni să petreacă mai mult timp în casă, iar chiar după ridicarea restricțiilor, durata utilizării ecranelor de către copii a rămas mai mare decât înainte de pandemie (Hedderson *et al.*, 2023).

Având în vedere riscurile, Academia Pediatrică Americană recomandă ca copiii până în 18 luni să nu petreacă deloc timp în fața unor ecrane, de la 18 până la 24 de luni să petreacă foarte puțin timp alături de părinți, iar între 2 și 5 ani timpul petrecut în fața ecranelor să fie limitat la maxim o oră pe zi.¹ Deși standardele internaționale recomandă, în general, evitarea completă a ecranelor până la vârsta de 2 ani, aproximativ 75% dintre copiii la nivel global nu respectă aceste recomandări, iar 63% dintre copiii cu vârste între 2 și 5 ani depășesc limita recomandată de maximum o oră pe zi (McArthur *et al.*, 2022).

Un studiu realizat în Australia arată că, la vârsta de 6 luni, copiii sunt expuși în medie la aproximativ 1 oră și 16 minute de ecrane pe zi, iar această durată crește până la 2 ore și 28 de minute pe zi la vârsta de 2 ani. În plus, copiii proveniți din familii cu un nivel educațional mai scăzut petrec, în medie, cu aproximativ 1 oră și 43 de minute mai mult timp de ecran zilnic decât copiii din familii cu un nivel educațional mai ridicat (Brushe *et al.*, 2023).

Analiza stilurilor de creștere a copiilor indică faptul că stilurile permissive și cele autoritare se corelează cu un timp mai mare petrecut de copiii mici în fața ecranelor, pe când stilurile echilibrate, cu autoritate, par să fie asociate cu un timp mai redus de expunere la ecrane (Pyne, Asmara, & Morawska, 2025). Timpul îndelungat petrecut de părinți în fața ecranelor este asociat cu o creștere a timpului de expunere la ecrane în rândul copiilor (Nagata *et al.*, 2025), aceștia manifestând, totodată, o atitudine mai relaxată față de utilizarea prelungită a ecranelor de către copii (Thompson *et al.*, 2017).

Părinții ajung să le permită copiilor mici să folosească dispozitivele digitale pentru perioade mai lungi deoarece consideră că acestea îi ajută pe părinți să îndeplinească anumite obiective, dintre care cele mai frecvente sunt (Chong, Teo & Shorey, 2023):

¹ Association, A.P. Digital Guidelines: Promoting Healthy Technology Use for Children; American Psychological Association: Washington, DC, USA, 2019.

- (1) *distragerea copilului* (ecranele sunt folosite ca un substitut de bonă care să țină ocupat copilul în timp ce părinții se ocupă cu diverse treburi sau se relaxează);
- (2) *educarea copilului* (unii părinți consideră faptul că copilul lor beneficiază educațional de pe urma accesului la dispozitivele digitale);
- (3) *pedepsirea sau recompensarea copilului* (părinții oferă acces la ecrane ca răsplată sau restrâng accesul ca pedeapsă).

1.1.1.1. Supraestimarea efectelor pozitive și subestimarea celor negative

Părinții tind adesea să supraestimeze beneficiile asociate utilizării dispozitivelor digitale de către copiii de vârstă mică. Unii dintre aceștia consideră că ecranele facilitează învățarea într-o măsură mai mare decât o arată datele empirice sau că sprijină dezvoltarea unor competențe tehnologice, ipoteze infirmate de literatura de specialitate (Hinkley & McCann, 2018). În contrast cu aceste percepții optimiste, cercetările indică în mod constant că, în primii ani de viață, expunerea la ecrane este considerabil mult mai probabil să afecteze negativ dezvoltarea copilului decât să genereze beneficii.

O cercetare sistematică a studiilor cu privire la impactul accesului la ecrane asupra copiilor între 0 și 3 ani arată faptul că din 158 de studii 225 descoperiri au indicat asocieri negative ale ecranelor asupra dezvoltării copiilor, 268 au indicat asocieri nesemnificative și 46 au indicat asocieri pozitive (Sticca, Brauchli & Lannen, 2025).

Unul dintre motivele pentru care părinții tind să creadă că ecranele au beneficii educaționale mai mari decât sugerează literatura de specialitate ar putea fi neînțelegerea faptului că copiii învață mai puțin de la ecrane decât din interacțiuni directe cu oameni, chiar dacă informațiile sunt aceleași. Într-un experiment de laborator, Kuhl, Tsao și Liu (2003) au arătat că bebelușii americani de 9 luni au reușit să învețe sunete din limba mandarină în cadrul a 12 sesiuni de câte 25 de minute atunci când un adult le transmitea informațiile față în față. Bebelușii expuși la aceleași materiale prin video sau audio nu au înregistrat nicio învățare fonetică. Autorii explică acest fenomen prin faptul că prezența unui adult real oferă repere sociale și atenție referențială, care captează privirea și stimulează motivația copilului, iar interacțiunea directă maximizează învățarea limbajului, concentrând atenția asupra semnalului relevant și nu asupra altor sunete sau stimuli nesemnificativi. Un copil mic are mai multe șanse să învețe dintr-un clip video atunci când părinții participă activ, oferind explicații, punând întrebări și comentând asupra conținutului videoclipului (Heimann *et al.*, 2021, Madigan *et al.*, 2020).

Un alt aspect îl reprezintă înțelegerea limitată pe care mulți părinți o au cu privire la calitatea diferitelor tipuri de conținut și la ceea ce poate fi considerat, în mod real, conținut educațional.