



DIAGNOZA EDUCAȚIEI SOCIOEMOȚIONALĂ ȘI A FENOMENULUI DE BULLYING ÎN GRĂDINIȚELE DIN ROMÂNIA

Raport de cercetare

DIAGNOZA EDUCAȚIEI SOCIOEMOȚIONALE ȘI A FENOMENULUI DE BULLYING ÎN GRĂDINIȚELE DIN ROMÂNIA

Raport de cercetare

Noiembrie 2025

Diagnoza educației socioemoționale și a fenomenului de bullying în grădinițele din România

Raport de cercetare

Coordonator:

Gabriela Alexandrescu, Președinte executiv Salvați Copiii

Autori:

Cristina Adam, Coordonator Centrul de resurse antibullying,

Roxana Paraschiv, Coordonator Centrul de Informare, Documentare și Cercetare privind Drepturile Copilului

Contribuții:

Mariana Moraru, expert educație Salvați Copiii

Clara Constantin, expert educație Salvați Copiii

Colectare de date și analiză inițială a datelor: Cult Market Research

© 2025 Salvați Copiii România

ISBN: 978-606-8038-71-1

Această cercetare este elaborată de Salvați Copiii România, cu sprijinul financiar al Fundației OMV Petrom în cadrul proiectului *Să fim prieteni – Fără bullying*.

Mai multe informații despre proiect puteți afla la safimprieteni.ro.

Cuprins

I. ABORDAREA METODOLOGICĂ A CERCETĂRII	4
II. CONTEXT	6
II.1. Cadrul normativ și curricular	6
II.2. Perspectiva profesioniștilor asupra educației socioemoționale la nivel preșcolar	6
II.3. Practici de inițiere și susținere a programelor educaționale	8
III. ARHITECTURA VALORICĂ A SISTEMULUI EDUCAȚIONAL PREȘCOLAR ÎN PROIECȚIILE CADRELOR DIDACTICE ȘI ALE FAMILIEI	10
III.1. Priorități și obiective educaționale la grădiniță	10
III.2. Ierarhia valorilor	14
IV. PROFILUL PERSONAL/PROFESIONAL AL CATEGORIILOR INVESTIGATE	17
IV.1. Provocările profesorilor de învățământ preșcolar	18
IV.2. Bunăstarea personală și percepția despre sine și propriile nevoi	19
IV.3. Profilul părinților și atitudinea față de sistemul educațional	21
IV.4. Încrederea în instituții	23
V. COMUNICAREA ȘI PARTENERIATUL PROFESORI - PĂRINȚI	24
V.1. Modalități și frecvența comunicării	24
V.2. Tematici abordate și confortul în comunicare	26
VI. DEZVOLTAREA SOCIOEMOȚIONALĂ A COPIILOR. ATITUDINI ȘI PERCEPȚII ALE ADULȚILOR SEMNIFICATIVI DIN VIAȚA LOR	28
VI.1. Factorii de influență	28
VI.2. Teorie vs practică în dezvoltarea inteligenței emoționale	29
VII. GESTIONAREA COMPORTAMENTELOR PROBLEMATICE ȘI ATITUDINEA FAȚĂ DE BULLYINGUL ÎNTRE COPII	33
VII.1. Tipuri de comportamente problematice mai frecvente și impactul observat asupra copiilor	33
VII.2. Familiaritatea cu problematica bullyingului: cunoaștere conceptuală și recunoaștere practică	34
VII.3. Experiențe concrete cu fenomenul de bullying	38
VII.4. Strategii de abordare și colaborare în ceea ce privește bullyingul	39
VIII. CONCLUZII. O SINTEZĂ A PRINCIPALELOR REZULTATE	41
IX. ANEXE	43
Anexa A – Desk research	43
Anexa B – descriere eșantion	51
Anexa C - Instrumentele de cercetare	55

I. ABORDAREA METODOLOGICĂ A CERCETĂRII

Contextul cercetării

Învățarea socioemoțională nu mai este demult un concept nou în educație.¹ Obiectivul acestei abordări educaționale este să sprijine copiii să dezvolte abilitățile sociale și conștiința de sine, dar și înțelegerea cu privire la ceilalți, asumând aceste atitudini ca premise pentru îmbunătățirea performanțelor lor academice și de relaționare, dar și pentru susținerea sănătății lor mintale. Educația socioemoțională în contextul unităților de învățământ, inclusiv la nivelul antepreșcolar și preșcolar, se concentrează pe comportamentele pozitive ale copiilor, în locul celor negative. Fenomenul bullyingului constituie o problemă semnificativă în România, cu impact direct asupra dezvoltării emoționale, sociale și educaționale a copiilor. Organizația Salvați Copiii derulează constant programe educaționale orientate spre prevenirea acestui fenomen și integrarea dezvoltării abilităților socioemoționale în cât mai multe contexte educaționale, încă din etapa preșcolară.

În acest sens, pentru fundamentarea intervențiilor viitoare am derulat o analiză amplă, care să ofere o imagine de ansamblu asupra locului pe care educația socioemoțională îl ocupă în preocupările sistemului preșcolar și ale părinților. Totodată, studiul include și investigarea fenomenului bullyingului: formele sale de manifestare și modul în care cadrele didactice și părinții se raportează la această problemă.

Salvați Copiii România, cu sprijinul Fundației OMV Petrom, a derulat acest studiu național, prima cercetarea de asemenea anvergură a competențelor socioemoționale dezvoltate în educația timpurie din România, cu dimensiuni cantitative și calitative, menit să genereze date relevante pentru politicile și programele de prevenire a bullyingului. Studiul a fost derulat de Cult Market Research.

Cercetarea are ca public-țintă:

- cadre didactice din grădinițele de stat;
- părinți ai copiilor de vârstă preșcolară;
- profesioniști din sistemul educațional la nivel național și regional și reprezentanți ai autorităților locale.

Eșantionul a fost construit pentru a asigura reprezentativitatea la nivel național și pentru a reflecta diversitatea condiționărilor socioeconomice și geografice (urban/rural, regiuni diferite).

Obiectivele studiului

- Analiza percepțiilor și experiențelor cadrelor didactice și părinților cu privire la interacțiunile și comportamentele copiilor;
- Identificarea nevoilor cadrelor didactice privind resursele necesare pentru sprijinirea educației emoționale;
- Explorarea convergenței și divergențelor dintre discursul și practicile educaționale ale educatorilor și cel al părinților, în vederea conturării unui cadru coerent de dezvoltare socioemoțională;
- Identificarea premiselor pentru îmbunătățirea climatului educațional și prevenirea și gestionarea eficientă a bullyingului încă din etapa preșcolară.

1 Învățarea socioemoțională este definită drept procesul de dezvoltare a conștiinței de sine, a autocontrolului și a abilităților interpersonale care sunt vitale pentru succesul la școală, la locul de muncă și în viață. Sfera socioemoțională cuprinde conștiința de sine, autogestionarea, conștiința socială, abilitățile de relaționare și luarea deciziilor responsabile.

Abordare metodologică

- Desk research asupra cadrului legislativ și documentelor de politică educațională;
- Interviu în profunzime cu reprezentanți ai actorilor relevanți pentru sistemul educațional preșcolar;
- Chestionare aplicate cadrelor didactice și părinților;
- Module calitative prin focus grupuri și interviuri.

Prin această abordare integrată, cercetarea oferă o imagine detaliată asupra contextului actual și contribuie la fundamentarea unor intervenții sustenabile, orientate spre consolidarea abilităților socioemoționale ale preșcolarilor, îmbunătățirea climatului în unitățile de învățământ din sistemul preșcolar și prevenirea bullyingului în grădinițele din România.

Detalii privind metodologia și instrumentele de cercetare

Cercetarea a îmbinat atât metode calitative cât și cantitative pentru a surprinde contextul educațional și social din grădinițele din România.

Componenta calitativă a inclus 12 interviuri în profunzime cu reprezentanți ai principalelor instituții și organizații care contribuie la configurarea politicilor și practicilor educaționale. Eșantionul a inclus reprezentanți ai Inspectoratelor Școlare Județene (ISJ), ai Centrelor Județene de Resurse și Asistență Educațională (CJRAE), ai Direcțiilor Generale de Asistență Socială și Protecția Copilului (DGASPC), reprezentanți ai autorităților locale, precum și membri ai organizațiilor neguvernamentale active în domeniul educației. Durata interviurilor a variat între 60 și 90 de minute.

Cercetarea a vizat două categorii distincte de participanți.

Primul sondaj a fost realizat pe personalul didactic, pe un eșantion de 687 de respondenți reprezentativ la nivel național. Datele au fost colectate prin metode mixte, respectiv CATI (interviuri telefonice) și CAWI (chestionare online), iar marja de eroare a fost de $\pm 4\%$. Chestionarul utilizat a avut o durată medie de completare de 15 minute.

Cel de-al doilea sondaj a fost adresat părinților, pe un eșantion de 600 de respondenți reprezentativ la nivel național, cu o marjă de eroare de $\pm 4,0\%$. Colectarea datelor s-a realizat exclusiv online, prin metoda CAWI, utilizând un chestionar cu o durată medie de completare de 10 minute.

II. CONTEXT

II.1. Cadrul normativ și curricular

Percepția generală asupra rolului grădiniței a înregistrat o evoluție semnificativă în România constând în recunoașterea tot mai accentuată a importanței educației timpurii pentru dezvoltarea globală a copilului și pentru succesul ulterior în viața de adult. Totuși, atenția publică rămâne predominant orientată către competențele cognitive ce pot fi stimulate în perioada preșcolarității, în timp ce abilitățile socioemoționale sunt adesea percepute ca fiind mai dificil de măsurat și, prin urmare, mai puțin vizibile în evaluările oficiale și mai puțin adresate în practică.

Legea 198/2023 a învățământului preuniversitar afirmă din primul articol că: „misiunea învățământului preuniversitar este aceea de asigurare a condițiilor și a cadrului necesar pentru atingerea potențialului de dezvoltare al fiecărui beneficiar primar al educației, atât din punct de vedere cognitiv, socioemoțional, profesional, civic, cât și în domeniul antreprenoriatului (...).”²³

Curriculumul pentru educație timpurie, introdus încă din 2019 este organizat în jurul a cinci domenii ale dezvoltării copilului:

- dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale;
- dezvoltarea socioemoțională;
- dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii;
- dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii;
- capacități și atitudini în învățare.

Curriculumul pentru educație timpurie enumeră comportamentele asociate fiecărei dimensiuni, inclusiv cea socioemoțională, pe care este de așteptat să le manifeste copilul la finalul perioadei preșcolare.⁴

În ciuda progreselor înregistrate la nivel normativ și curricular, formarea inițială a cadrelor didactice, inclusiv a celor din educația timpurie, rămâne puternic centrată pe conținuturi și pe rolul cadrului didactic, și mai puțin pe învățarea centrată pe copil și dezvoltarea socioemoțională a acestuia. În schimb, la nivelul formării continue, dimensiunea socioemoțională este bine acoperită de unele programe complementare, dar accesul la acestea nu este uniform, depinzând de interesul cadrelor didactice, localizarea grădinițelor și disponibilitatea furnizorilor.

II.2. Perspectiva profesioniștilor asupra educației socioemoționale la nivel preșcolar

Analiza calitativă a evidențiat următoarele puncte forte și vulnerabilități:

Puncte forte ale evoluției actuale a învățământului preșcolar

- **Obligativitatea înscrierii copiilor în educația preșcolară începând, cel târziu, cu grupa mijlocie, a generat o schimbare de paradigmă:** de la grădiniță ca „serviciu de îngrijire” la recunoașterea grădiniței ca etapă de formare. Cadrele didactice sesizează această evoluție ca pe un **catalizator pentru schimbarea așteptărilor părinților**. Când frecventarea grădiniței devine obligatorie, ea nu mai poate fi percepută ca o opțiune convenabilă pentru părinții care lucrează, ci ca o necesitate educațională pentru dezvoltarea copilului. Această reîncadrare conceptuală creează premisele pentru o relație mai responsabilă între familie și instituția preșcolară.

² Legea nr. 198/2023, Art. 1, Alin. 2

³ Legea nr 1/2011, Art. 67, Alin 1

⁴ Anexa la ordinul ministrului Educației Naționale nr. 4.694/2.08.2019, CURRICULUM PENTRU EDUCAȚIA TIMPURIE -2019-

- **Sistemul educațional se extinde către vârste tot mai mici**, recunoscând importanța intervențiilor educaționale de calitate încă din etapa antepreșcolară. **Integrarea creșelor în sistemul educațional** sub coordonarea Ministerului Educației asigură continuitatea educațională de la naștere până la vârsta învățământului primar. Această schimbare instituțională este percepută ca o schimbare majoră care facilitează implementarea unei viziuni unitare asupra educației timpurii și armonizarea politicilor pentru toate vârstele preșcolare.
- Există un **curriculum revizuit, actualizat**, care trece la o abordare integrată a dezvoltării copilului: include explicit dezvoltarea socioemoțională, educație centrată pe copil, menționează parteneriatul cu familia ca element esențial.
- Continuă procesul de reorientare a formării continue de la modelul centrat pe profesor și conținuturi către educația centrată pe copil – pe observarea nevoilor individuale, respectarea ritmului de învățare și construirea activităților pornind de la interesele copilului.
- Sistemul educațional actual dispune de parteneri activi din societatea civilă, care desfășoară acțiuni de impact în rândul personalului didactic și auxiliar. La nivel oficial, această colaborare este apreciată pentru rezultatele concrete, iar valoarea acestor parteneriate se reflectă și în aprecierea cadrelor didactice intervievate.

Puncte vulnerabile din parcursul actual al învățământului preșcolar

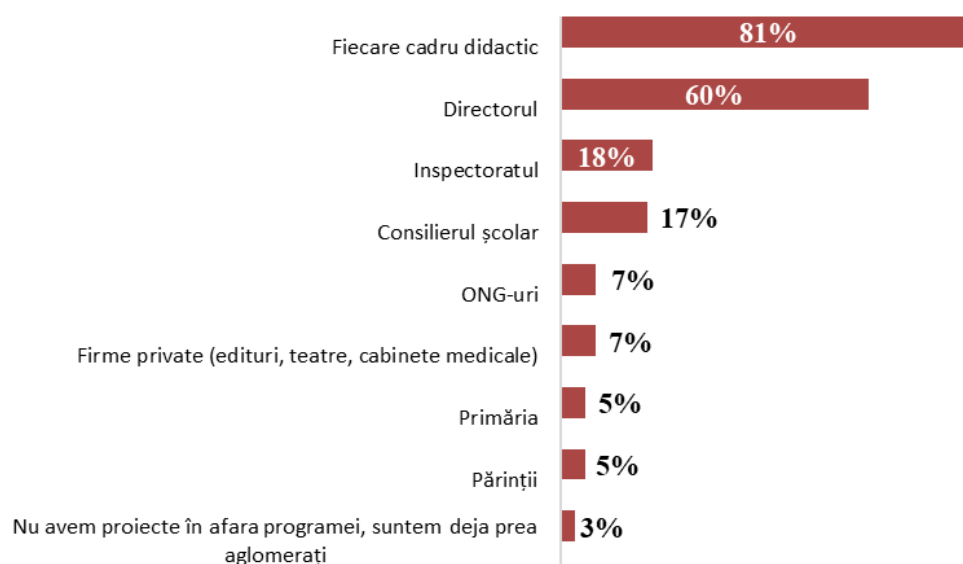
- Există o **tensiune în sistem între idealul atenției individualizate și realitatea resurselor limitate**. Resursele insuficiente generează multiple probleme, în special supraîncărcarea sistemică, făcând imposibilă observația individualizată necesară pentru bunăstarea emoțională a copiilor.
- Sistemul actual de **selecție a cadrelor didactice se bazează predominant pe competențe academice**, ignorând dimensiunea emoțională și relațională, importante pentru lucrul cu copiii.
- Există încă o **lipsă de armonizare între formarea inițială și cea continuă**: absolvenții ajung în sistem cu o mentalitate pedagogică centrată pe conținuturi, iar abia prin formarea continuă se face trecerea către abordarea centrată pe copil.
- **Dezvoltarea profesională este distorsionată de logica acumulării de credite**. Presiunea de a aduna puncte și certificate determină cadrele didactice să aleagă cursuri mai degrabă pentru valoarea lor formală decât pentru conținut și impact educațional real.
- **Creșterea presiunii asupra colectivului de cadre didactice de a gestiona grupe în care sunt mai mulți copii cu cerințe educaționale speciale**, deși nu au fost echipate pentru asemenea provocări.
- **Lipsa sprijinului psihologic pentru cadrele didactice**. Multe dintre cadrele didactice reclamă un nivel ridicat de solicitare emoțională, pe care îl gestionează cu dificultate în absența unui sprijin din partea profesioniștilor relevanți.
- **Fragmentarea serviciilor este o vulnerabilitate sistemică**. Cadrele didactice sesizează un paralelism între educație, sănătate și social - sistemul nu vede dezvoltarea copilului ca un continuum, ci segmentat pe domenii. Exemplifică această problemă prin cazuri concrete: consilierul școlar se implică, dar nu poate acționa fără acordul părinților, asistența socială „înregistrează”, dar nu intervine efectiv. Pentru dezvoltarea emoțională - care este prin natura ei holistică și contextuală - această fragmentare este neproductivă. Problemele comportamentale ale copilului necesită intervenții coordonate între toate mediile în care trăiește.

În perspectiva specialiștilor, etapa preșcolară este tot mai valorizată ca etapă esențială a formării copilului, însă această recunoaștere rămâne însoțită de o inerție la nivel de acțiune și nu este, încă, transpusă într-un cadru sustenabil de dezvoltare pe termen lung.

II.3. Practici de inițiere și susținere a programelor educaționale

Urmărim în continuare ecosistemul colaborativ și dinamica inițiativei la nivel preșcolar, analizând sursa inițiativei când vine vorba de program educațional.

Q11. Cine este mai predispus să inițieze proiecte educaționale de anvergură în grădiniță, în afara celor din programă? (N=687) *răspuns multiplu

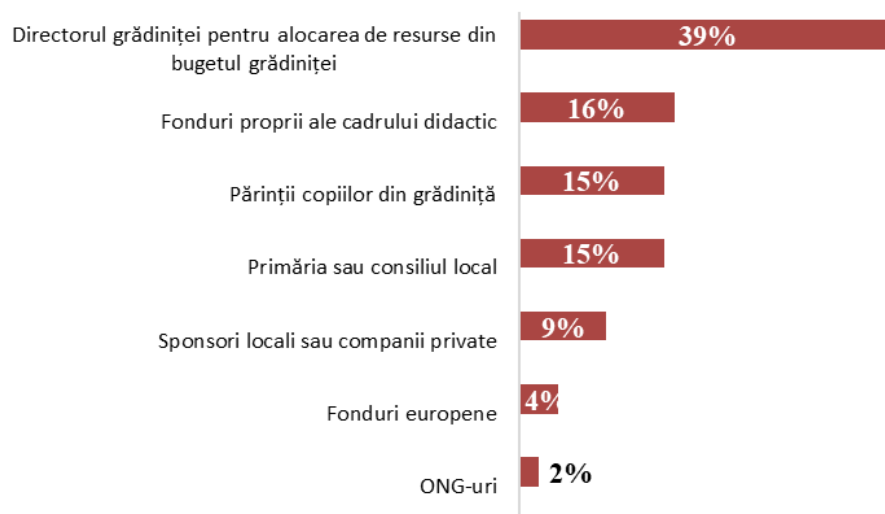


Rezultatele arată o cultură a inițiativei individuale în sistemul preșcolar: cadrele didactice se recunosc ca principalii inițiatori ai inovației (81%). Aproape un sfert (24%) identifică exclusiv inițiativa individuală a cadrului didactic.

Factorii externi sunt percepuți ca având un rol redus sau marginal în influențarea contextului educațional: inspectoratul școlar (18%), ONG-urile și companiile private (7%), autoritățile locale și părinții (5%), sunt menționate într-o proporție mult mai redusă.

În ceea ce privește resursele materiale necesare derulării programelor educaționale noi, percepția cadrelor didactice este că sistemul se bazează pe resurse interne într-o proporție redusă – având în vedere faptul că învățământul este gratuit (39%) și pe contribuții personale ale profesorilor de învățământ preșcolar (16%) sau ale părinților (15%). Grădinițele par să adopte un sistem nesustenabil pe termen lung, doar 54% dintre cadrele didactice (principali inițiatori ai programelor educaționale) spun că apelează la bugetul grădiniței sau la resurse financiare administrate de primărie sau consiliu local. Într-o măsură mai mică apelează la comunitate reprezentată prin sponsori locali, companii private sau ONG-uri.

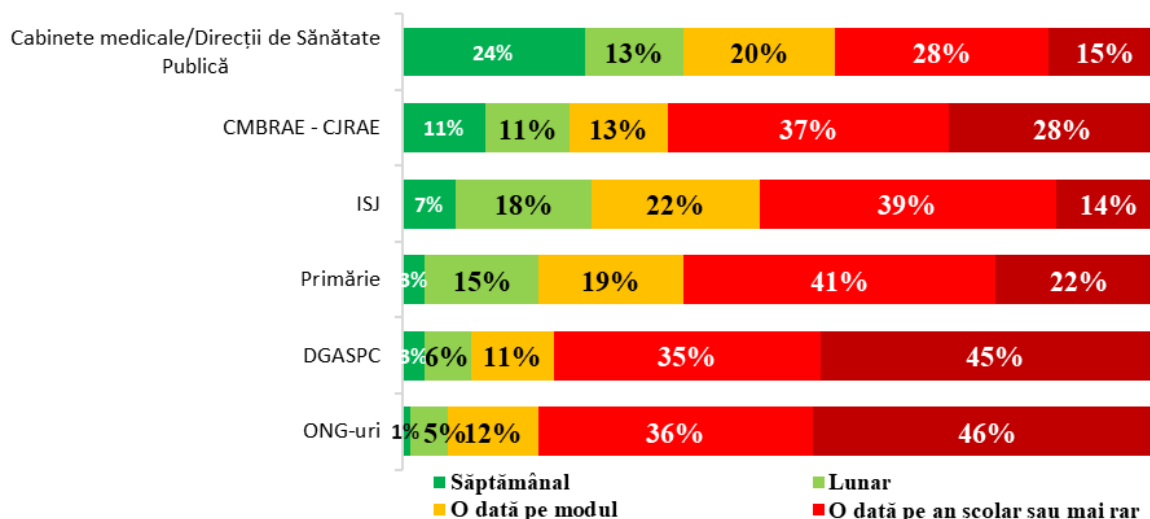
Q12. După ce este propus un proiect, către cine se îndreaptă, de regulă, inițiatorii pentru finanțare? (N=687)



Cadrele didactice cu experiență redusă (sub 10 ani) se bazează mai mult pe resurse instituționale (51% - directorul grădiniței, vs 31% profesorii maturi 20+ ani), probabil că profesorii cu o experiență mai îndelungată în sistem apelează la surse proprii sau ale părinților din obișnuință sau ca mecanism de a reduce birocrația pe care o presupune folosirea finanțării locale.

Dincolo de accesarea resurselor, urmărim felul în care cadrele didactice se poziționează în raport cu comunitatea: cât de deschis și conectat este colectivul grădiniței la comunitatea mai largă.

Q20. Cât de des colaborați cu alte instituții externe grădiniței?



Aproape toate grădinițele au relații instituționale constante cu instituțiile care au atribuții în ceea ce privește educația și sănătatea copiilor: cabinete medicale / DSP (85%), ISJ (86%), CMBRAE-CJRAE – servicii educaționale (72%), Primăria (78%). Colaborarea cu ONG-uri este identificată ca având frecvența mai redusă, prin comparație cu instituțiile publice, aspect firesc având în vedere că astfel de colaborări nu sunt obligatorii.

Rezultatele arată că grădinițele funcționează fie prin canalele instituționale oficiale, fie mobilizează resurse informal și accesează mai puțin oportunități de parteneriate cu sectorul civic.

III. ARHITECTURA VALORICĂ A SISTEMULUI EDUCAȚIONAL PREȘCOLAR ÎN PROIECȚIILE CADRELOR DIDACTICE ȘI ALE FAMILIEI

Această secțiune urmărește **coordonatele principale pe care este așezată educația preșcolară de către adulții semnificativi din viața copilului**. Dincolo de cadrul formal, interesul cercetării se îndreaptă către sistemul de valori și priorități care ghidează în practică experiența educațională a copilului de grădiniță - ce sistem educațional i se pregătește prin prisma așteptărilor și alegerilor făcute de cadrele didactice și părinți.

Vor fi analizate convergențele și divergențele între viziunea cadrelor didactice și cea a părinților asupra:

- Obiectivelor educației preșcolare: ce își propun să cultive în copii și ce consideră cu adevărat important pentru dezvoltarea acestora (competențe, abilități, aptitudini).
- Rolului instituțional al grădiniței: care este misiunea principală pe care o atribuie acestei etape educaționale.
- Ierarhiei valorilor: ce valori fundamentale urmăresc să transmită copiilor în această etapă formativă.

III.1 Priorități și obiective educaționale la grădiniță

Perspectiva cadrelor didactice

Distribuția priorităților cadrelor didactice în educația copiilor preșcolari este relativ ponderată, cu diferențe mici între aspectele testate: 9 puncte procentuale între primul și ultimul aspect din seria de 10 obiective. Profesorii învățământului preșcolar se simt sub presiunea de a considera totul ca important.

Q7. Dacă ar fi să vă gândiți la ce contează cu adevărat pentru copiii din grupa dumneavoastră, ce ați spune că e cel mai important să le cultivați? (procente calculate din nr de mențiuni) (N=687)



Prioritizarea aleasă de cadrele didactice urmează un traseu pornind de la siguranță interioară și ajungând la explorare exterioară:

- resurse interioare **27%**: înțelegerea emoțiilor (14%), încrederea în sine (13%);
- deschiderea socială - **24%**: relațiile cu ceilalți copii (13%), comunicarea (11%);
- acomodarea la realitate - **21%**: înțelegerea și respectarea regulilor (11%), autonomia (10%);

- achiziția de competențe - **23%**: curiozitate (9%), cunoștințe/ integrarea informațiilor (7%), motricitate (7%);
- auto-evaluare în raport cu ceilalți / competitivitatea **5%**.

Rezultatele cercetării calitative, deși confirmă în principal tiparul de ierarhizare reliefat de cercetarea cantitativă, arată ușoare nuanțări generate de contextul specific:

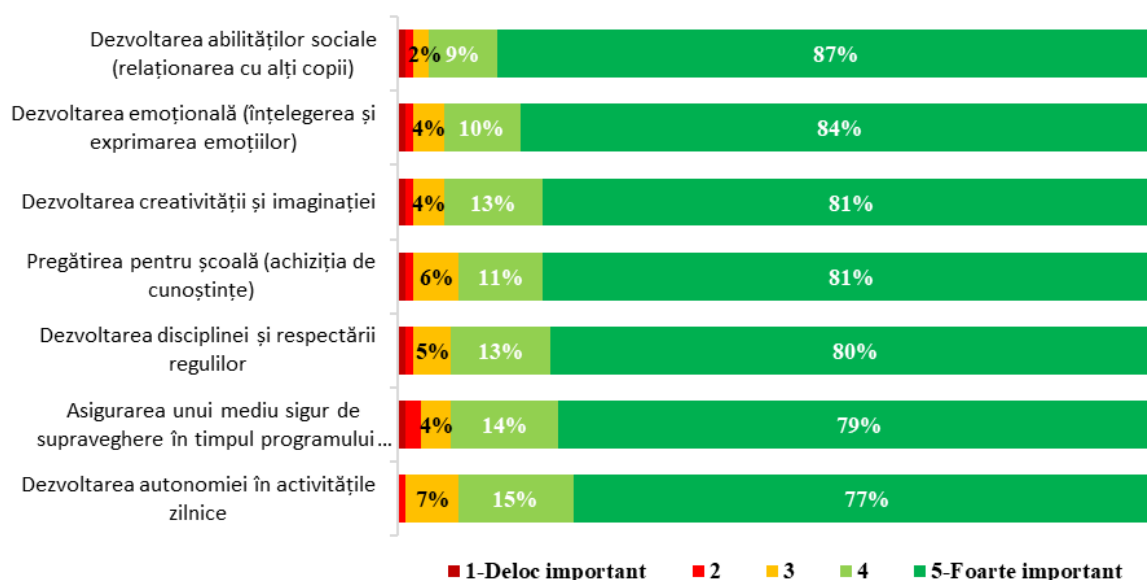
- *World integration* are un accent mai pregnant în mediul rural. Profesorii de învățământ preșcolar vor să asigure copiilor bazele integrării sociale – „să-și aștepte rândul, să ridice mâna atunci când vor să spună ceva”, „să socializeze, să învețe empatia, să învețe a împărți lucrurile”. Grădinița nu este doar pentru copii, este și pentru comunitate și asigurarea unei armonii sociale.
- *Social extension* este mai mult valorizat în mediile urbane mari, unde colectivele din grădinițe tind să aibă un nivel mult mai mare de diversitate socială. Relațiile dintre copii, felul în care comunică devin mai problematice și atunci se află mai pregnant în atenția personalului didactic.
- *Inner strength* – echilibrul emoțional și bunăstarea interioară a copilului – apare ușor mai accentuat în orașele mici: „Să îi fie bine lui cu el” - validarea internă, nu externă.

Indiferent de mediul de proveniență, cadrele didactice consideră că performanța academică se poate construi doar dacă anterior a fost setat echilibru emoțional și relațional, așa cum indică și ierarhizarea pe care o fac a obiectivelor pedagogice: forța interioară prevalează asupra performanței academice. De aceea resimt o tensiune în relația cu părinții care (în percepția profesorilor) inversează această ordine punând accent pe performanță.

Perspectiva părinților

În cazul părinților, se observă o „inflație” a așteptărilor de la grădiniță: părinții spun că toate obiectivele educaționale sunt importante:

Q6. Cât de importante vi se par următoarele obiective educaționale ale grădiniței?



Se observă o compresie la vârful scalei: toate obiectivele sunt concentrate între 77-87%, o diferență de doar 10% între primul și ultimul obiectiv testat. În practică, și părinții spun că totul este „foarte important”.

- Nivelul cel mai mare de valorizare este la competențele sociale și emoționale (87/84%), ceea ce arată o înțelegere a importanței acestor abilități pentru viața copilului.
- Pregătirea academică (81%) se află la egalitate cu creativitatea.
- Funcția de îngrijire a grădiniței este percepută ca mai puțin importantă decât cea educațională.
- Poziționarea autonomiei pe ultimul loc sugerează că părinții o văd ca mai puțin realizabilă la această etapă de vârstă. Aceștia au tendința de a face lucrurile pentru copil, nu de a-l învăța să le facă singur.

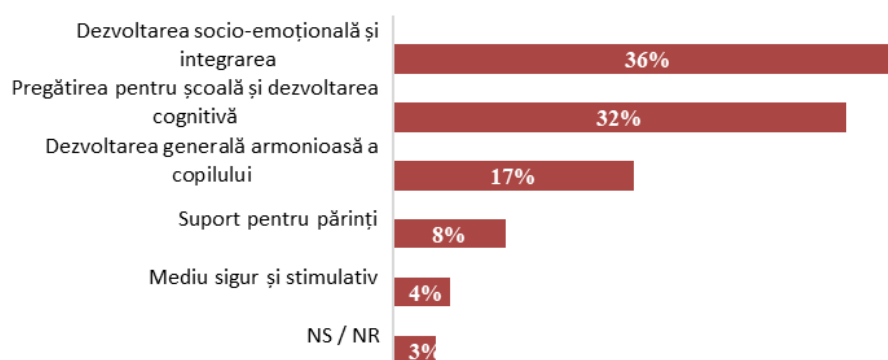
Cercetarea calitativă arată că „inflația așteptărilor” din partea părinților față de cadrele didactice nu este nehotărâre sau superficialitate, ci rezultatul misiunii pe care ei și-o asumă (uneori sub influența unei părți semnificative a specialiștilor prezenți în spațiul public). Declară că nu vor să fie percepuți ca fiind prea duri sau stricți („Încerc să nu fac aceleași greșeli pe care mama le-a făcut. A fost prea strictă uneori»- părinte rural), ci părinți care se adaptează la nevoile copilului. Copilul este un fel de „proiect total” al părintelui: „Toate abilitățile pe care mi le doresc [pentru el]: independent, echilibrat emoțional, responsabil, pregătit pentru școală.” – părinte urban.

Părinții au așteptări ridicate din partea cadrelor didactice pentru că:

- încearcă să privească copilul holistic (nu separă social/cognitiv/emoțional),
„cum aş putea să intru în lumea copiilor, să îi înţeleg nevoile, să îl ajut să înţeleagă lumea asta fără să fiu nevoită să ridic tonul?”,
„încerc să fiu cât mai deschisă şi să-i înţeleg părerile” (părinte rural)
- vor să compenseze pentru propria copilărie (resimțită ca mai rigidă),
- sunt anxioși că nu fac destul ca părinți sau că pot greși într-un mod iremediabil în ceea ce privește creșterea și educarea copiilor la „vârsta marilor achiziții” („Nu eram suficient pregătită... mi-a luat foarte mult timp să-mi dau seama că nimeni nu poate să-mi suplinească locul”).

Totuși, puși în contextul unei ordonări mai detașate (formularea rolului principal al grădiniței), cei mai mulți părinți pun pe primul loc dezvoltarea socioemoțională - 36%, urmată de dezvoltarea cognitivă - 32% și dezvoltarea generală armonioasă - 17%.

Q7. Care este principalul rol al grădiniței din punctul dumneavoastră de vedere? (N=600)
(întrebare deschisă, recodificată)



Câteva exemplificări, pe categorii:

Dezvoltare socioemoțională

„Adaptarea în colectivitate, cooperarea cu alți copii”

„Ajută copiii să socializeze și să se împrietenească”

„A învăța să se comporte în colectivitate și nu numai... de a învăța ce înseamnă atenția și conviețuirea”

Pregătire pentru școală

„Acumularea informațiilor care vor ajuta la școală, socializare, petrecerea timpului într-un mod plăcut și educativ”

„Rolul învățatului și pregătirilor pentru școală”

Dezvoltare armonioasă

„Să stimuleze personalitatea și creativitatea copilului”

„Formarea copilului din mai multe puncte de vedere”

„O copilărie mai frumoasă”

Suport pentru părinți

„Ne ajută și pe noi să avem un loc de muncă”

„Să mă elibereze de timpul copiilor ca să mă alătur muncii”

„Să fie alături de mine când sunt la lucru și să îmi ușureze munca cu copilul”

Mediu sigur și stimulativ

„Copilul să se joace și să se simtă bine acolo”

„Îmi păstrez copilul în siguranță”

Părinții recunosc că unele competențe sociale nu pot fi învățate decât în colectivitate, caz în care pun pe primul loc dezvoltarea abilităților sociale.

Mai mult, părinții vor confirmarea că al lor copil va fi capabil să se descurce în lumea reală fără protecția lor. Grădinița devine astfel primul „test de independență” a copilului:

„Ce vreau eu pentru el... Eu am fost educat să am respect, să nu deranjez, să nu mă bag pe unde nu trebuie, dar în ziua de azi trebuie să ai și un pic de îndrăzneală. (...) să nu stea într-un colț, să se ducă să vorbească, când are o problemă, să vorbească, să se exprime: <Nu îmi place, m-ai deranjat, te rog să nu mai faci> sau <doamna educatoare, X mi-a făcut nu știu ce>, dacă el nu poate gestiona singur. La grădiniță sunt unele probleme, la școală încep să fie alte probleme.” (părinte, urban)

III.2. Ierarhia valorilor

Explorând în continuare cele mai importante 3 valori pe care părinții doresc să le cultive copiilor, rezultatele arată că domină valorile care facilitează relațiile sociale:

Q8. Care sunt valorile pe care încercați să le transmiteți cu prioritate copilului dumneavoastră?
(Alegeți maximum 3 variante)



Respectul este prioritarizat de 65% dintre părinți. Încrederea (59%) și responsabilitatea (49%) completează topul valorilor dezirabile.

Având în vedere că grija (6%), cooperarea (9%), toleranța (11%) au frecvențe reduse, respectul pare mai degrabă înțeles ca o conformare la reguli sociale decât ca respect pentru diversitate/individualitatea celuilalt.

Părinții adoptă o orientare pragmatică: prioritizează valori care să ajute copilul să se integreze și să fie apreciat social, mai degrabă decât valori care să dezvolte caracterul moral.

Respectul, văzut de cele mai multe ori prin prisma conformării la reguli, reprezintă valoarea dominantă, cu cel mai ridicat nivel de acord în rândul persoanelor cu studii primare (73%) și din mediul rural (72%), iar cel mai scăzut în cazul respondenților cu studii superioare (61%).

Încrederea ocupă a doua poziție în ierarhia valorilor părinților, fiind prioritară mai ales pentru cei peste 40 de ani (65%) și pentru cei cu studii superioare (61%).

Responsabilitatea se situează pe locul al treilea, cu cele mai mari procente înregistrate în mediul rural (54%) și în rândul mamelor (52%). Tații valorizează mai puțin decât mamele responsabilitatea (44% vs 52% mame).

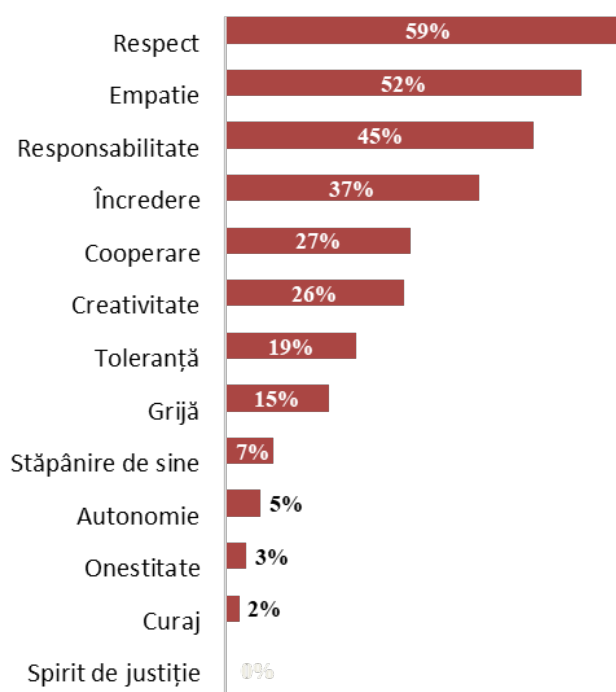
Cercetarea calitativă arată că valoarea toleranței tinde să apară spontan în discursul părinților care au avut cu copiii lor experiența excluderii. Toleranța nu e o valoare reper pentru părinți, ea se naște din teama sau experiența excluderii.

„...niște dințișori cu demineralizare, un motiv de bullying. ... la modul ‘nu mă mai joc cu tine pentru că ai dinții stricați.’” „Să accepte pe fiecare așa cum este, să nu punem etichete, să nu judecăm copiii în funcție de cum arată.” (părinte urban)

Ideea de respect apare cu două valențe diferite: ca ascultare/ conformare și neperturbare a autorității (mai ales în discursul părintelui din rural), și ca sistem de drepturi și responsabilități reciproce (mai ales în discursul părintelui din urban).

Perspectiva cadrelor didactice

Q22. Care sunt valorile după care vă ghidați în principal în lucrul cu copiii?
(Alegeți maxim 3 variante care se potrivesc cel mai bine.)



Respectul este valoarea consensuală - și cadrele didactice și părinții o pun în top.

Profesorii de învățământ preșcolar manifestă o orientare către armonie socială, concentrând valorile care facilitează coeziunea și funcționarea grupei de copii. Empatia (52%) și cooperarea (27%) ocupă poziții importante în viziunea lor. Se manifestă aici nevoia sistemică de management al grupului.

Profesorii cu experiență sub 10 ani prioritizează conectarea emoțională (empatie). Profesorii cu experiență medie (11-19 ani) echilibrează relația (respect) cu emoția (empatie). Profesorii maturi (peste 20 de ani) prioritizează structura (respect + responsabilitate).

Rezultatele cercetării privind valorile și obiectivele educaționale pe care părinții și cadrele didactice le consideră prioritare pentru grădiniță arată un tablou mixt: zone clare de consens coexistă cu diferențe de percepție.

Terenul comun

Respectul este o valoare importantă pentru ambele grupuri, 65% dintre părinți și 59% dintre cadrele didactice plasându-l în top. Responsabilitatea se situează pe locul trei pentru ambele categorii, cu scoruri aproape identice: 49% părinți și 45% cadre didactice. În mediul rural, ambele grupuri ajung la 54% pentru responsabilitate, sugerând că această valoare răspunde unor nevoi comunitare specifice.

Totodată, ambele grupuri recunosc importanța dezvoltării socioemoționale. Când părinții sunt întrebați despre rolul principal al grădiniței, aceștia pun pe primul loc dezvoltarea socioemoțională, urmată de orientarea către pregătirea academică. Cadrele didactice ierarhizează obiectivele începând cu dimensiunea interioară: capacitatea de a înțelege și exprima emoții și încrederea în sine, urmată de achiziția de cunoștințe.

Diferențe

Dincolo de aceste zone de consens, apar și unele diferențe. Cea mai mare apartenență la empatie: 52% dintre profesori o plasează pe locul doi în ierarhia valorilor, în timp ce doar 19% dintre părinți o prioritizează.

În ceea ce privește încrederea, 59% dintre părinți o consideră a doua cea mai importantă valoare, comparativ cu doar 37% dintre cadrele didactice (diferență de 22 puncte).

87% dintre părinți consideră dezvoltarea abilităților sociale „foarte importantă” și 84% consideră dezvoltarea emoțională „foarte importantă”, totuși 27% consideră că „nu este rolul grădiniței să se ocupe de emoțiile copiilor”. Există deci o recunoaștere a importanței, dar și o ezitare în delegarea efectivă a acestei responsabilități către instituție.

IV. PROFILUL PERSONAL/PROFESIONAL AL CATEGORIILOR INVESTIGATE

Breasla cadrelor didactice de învățământ preșcolar se autodefinește printr-o identitate complexă aflată la intersecția dintre rolul formativ și cel afectiv. A fi profesor la învățământ preșcolar „este o provocare în fiecare zi” și presupune adaptare continuă la nevoile și unicitatea fiecărui copil. Grădinița este un spațiu de modelare comportamentală și valorică: „copiii copiază când sunt foarte mici”, iar rolul cadrelor didactice este să ofere repere de valori, cu impact asupra socializării timpurii și, implicit, asupra dezvoltării socioemoționale și integrării sociale pe termen lung.

Identitatea profesională este definită de cadrele didactice și prin încărcătura emoțională a muncii: ea aduce satisfacția de a vedea progresele copiilor, dar și „foarte multă presiune, responsabilitate”. Din această presiune și responsabilizare se conturează specificul breslei – un grup profesional unde **vocația este percepută drept condiție de apartenență**:

„Atunci când îți alegi meseria asta, clar trebuie să o faci din vocație, că e foarte grea”.

„Este o provocare în fiecare zi. Fiecare copil este unic și trebuie să ne adaptăm fiecărei situații. Și, într-adevăr, mie îmi plac provocările. Sunt un om care este foarte deschis și încerc cu fiecare situație pe care o întâmpinăm să îi găsim un plus, ceva pozitiv și să ducem lucrurile către bine. (...) Interesul nostru este să modelăm comportamente pozitive pentru societate, să fim o societate civilizată, educată.”

Părinții își definesc cel mai frecvent rolul parental ca „provocator”, „solicitant”:

„Este, în primul rând, o foarte mare provocare. Ne-am așteptat să fie... când mai cresc... să fie puțin mai ușor, mai puțin solicitant. În realitate, trebuie să acorzi foarte mult timp pentru copil.”

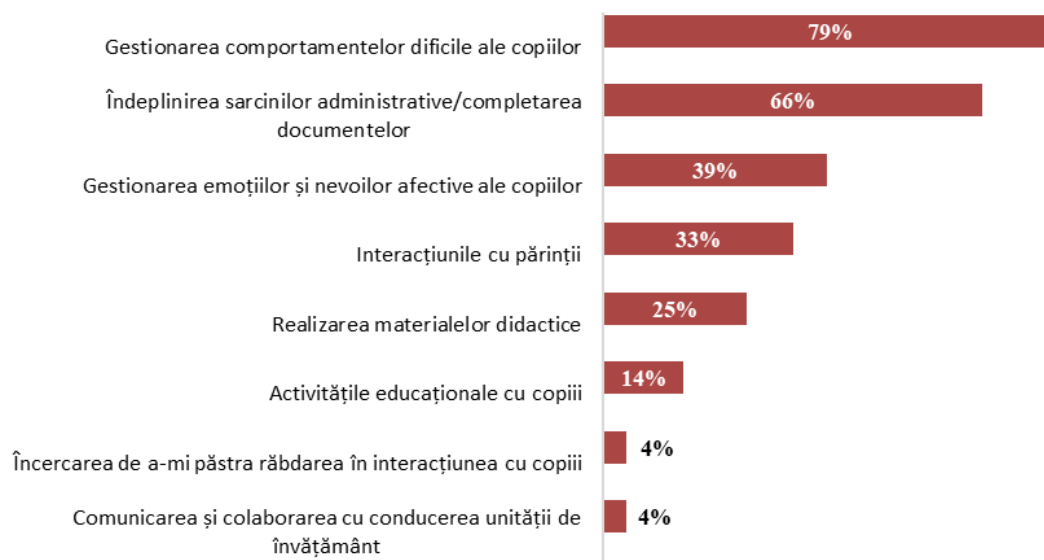
În general, părinții adoptă o formă de relaționare cu copilul care presupune adaptare și negociere de roluri. Se văd diferiți față de generațiile anterioare prin faptul că nu se mulțumesc cu stilul de autoritate tradițională, ci încearcă să construiască relații de prietenie cu copiii lor. Trăiesc presiunea de a fi părintele perfect, comparându-se constant cu alte modele:

„Mi-a luat foarte mult timp să-mi dau seama că, de fapt, nimeni nu poate să-mi suplinească locul și să facă lucrurile la fel de bine sau mai bine decât le fac eu.”

IV.1. Provocările profesorilor de învățământ preșcolar

Provocările zilnice și factorii principali consumatori de energie

Q8. Care dintre aspectele de mai jos vă consumă cea mai multă energie în activitatea de zi cu zi? (N=687)
(Alegeți maxim 3 variante care vi se potrivesc cel mai bine.)



Rezultatele arată unele asimetrii: cadrele didactice consumă multă energie pentru gestionarea comportamentelor dificile ale copiilor (79%), iar îndeplinirea sarcinilor administrative (66%) consumă mai multă energie decât gestionarea emoțiilor și nevoilor afective ale copiilor (39%), în timp ce interacțiunile cu părinții (33%) sunt identificate înaintea sarcinilor direct legate de procesul didactic (realizarea materialelor didactice – 25% și derularea activităților educaționale cu copii – 14%). Totodată, gestionarea propriei răbdări nu este resimțită neapărat ca un factor de presiune consumator de energie (4%).

Mediul grădiniței este perceput ca armonios, tensiunea vine mai degrabă din exterior: părinți, sistem reprezentat prin Ministerul Educației sau inspectorate.

Comparativ cu profesorii aflați la început de carieră, cadrele didactice cu experiență raportează mai mult stres ca urmare a gestionării comportamentelor dificile ale copiilor (83%), dar mai puțin stres din interacțiunile cu părinții (30%). Aceasta sugerează că profesorii cu vechime în învățământul preșcolar au dezvoltat strategii/ mecanisme de comunicare cu părinții, dar se simt mai provocați când sunt în situația de a gestiona comportamentele nepotrivite ale copiilor.

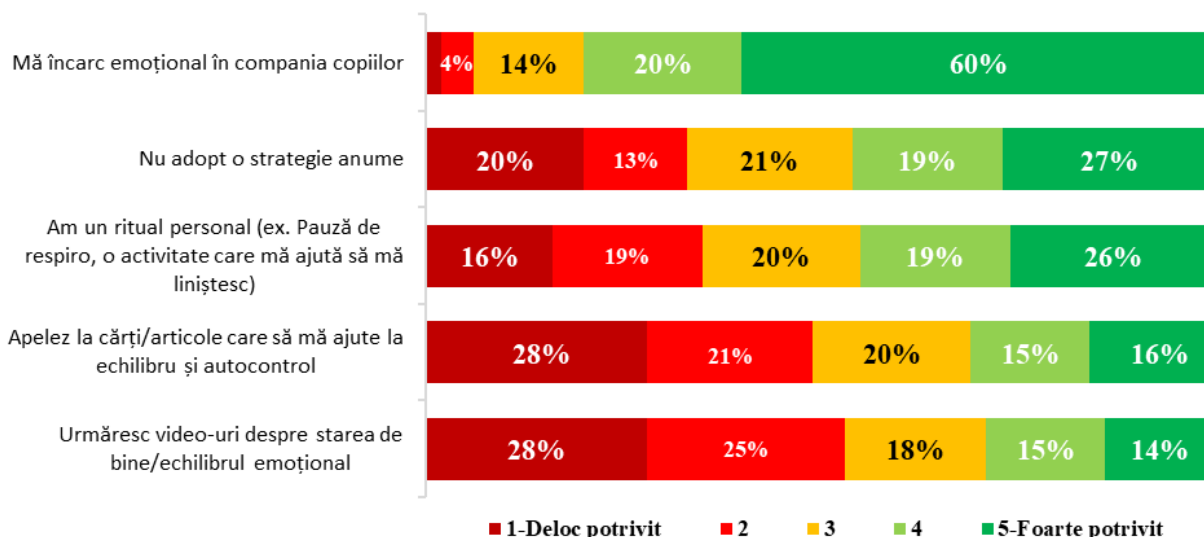
În mediul rural, stresul legat de gestionarea comportamentelor sau emoțiilor copiilor este resimțit mai puternic:

- Gestionarea emoțiilor: 43% rural vs 35% urban
- Comportamente dificile: 83% rural vs 75% urban

IV.2. Bunăstarea personală și percepția despre sine și propriile nevoi

Pentru propria auto-reglare emoțională, cadrele didactice au o abordare intuitivă.

Q9. În ce măsură vi se potrivesc următoarele obiceiuri legate de menținerea stării de bine personale?



Dintre profesorii de învățământ preșcolar 80% declară că se "încarcă emoțional" în compania copiilor. Acest lucru poate fi perceput ca o validare a vocației profesionale, dar poate prezenta și riscul ca, în acest context, copiii să devină responsabili emoțional pentru adulți.

Cadrele didactice tind să nu acceseze sau chiar să respingă expertiza externă pentru auto-educare emoțională (video-uri informative, podcasturi, cărți): 49-53% spun „deloc potrivit”/„puțin potrivit”

Preferă să se auto-regleze emoțional prin experiențele cotidiene: 80% consideră încărcarea emoțională în compania copiilor „foarte potrivit”/„potrivit”, iar 45% identifică ritualurile personale (acceptare – procent mult mai mic).

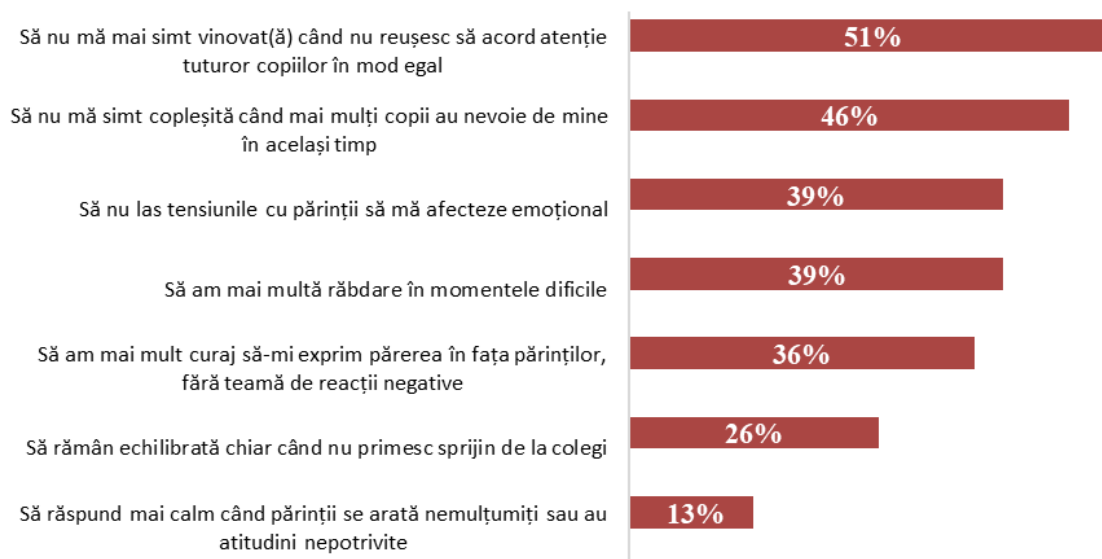
Aproape jumătate dintre profesori (46%) spun că nu adoptă nicio strategie pentru menținerea stării personale de bine.

Rezultatele studiului arată că profesorii de învățământ preșcolar par să fie de părere că gestionarea emoțiilor nu este o abilitate care se învață, ci mai degrabă emoțiile trăite sunt abordate instinctiv.

Cadrele didactice tinere (sub 10 ani vechime) sunt semnificativ mai receptive la expertiză externă când vine vorba de propria bunăstare emoțională urmărind video-uri (34%) și citind cărți/articole (39%). Punând acest rezultat în contextul celorlalte caracteristici revelate de studiu, nu este vorba despre rezistență la învățare în cazul cadrelor didactice cu experiență mai mare de 10 ani (sunt receptivi la colaborări instituționale pe diferite proiecte și au inițiativă), putem deduce că diferența stă în familiarizarea cu domeniul: bunăstarea emoțională a profesorului nu a fost parte din practica pedagogică tradițională, cadrele didactice nu au avut expunere la această paradigmă.

Pe de altă parte, tabloul nevoilor emoționale ale cadrelor didactice relevă un apel pentru sprijin sistemic, nu doar reziliență individuală:

Q10. Ce aspect legat de gestionarea propriilor emoții simțiți că v-ar prinde bine să dezvoltați mai mult? (N=687)
(Alegeți maxim 3 variante de răspuns)



Rezultatele arată o ierarhie a nevoilor de dezvoltare emoțională:

- Prioritatea 1: Nevoia de a avea o stare de bine prin eliminarea stresului emoțional - să nu mă simt vinovat(ă) (51%), să nu mă simt copleșit(ă) (46%), să nu las tensiunile să mă afecteze (39%)
- Prioritatea 2: Dezvoltare pozitivă - să am mai multă răbdare (39%)

Rezultatele sugerează că profesorii resimt o stare de epuizare emoțională: primează nevoia de eliminare a sentimentelor negative (vinovăție, anxietate) și apoi de dezvoltare profesională.

Cadrele didactice au ales ca prioritate două aspecte de auto-protecție:

- Să nu las tensiunile cu părinții să mă afecteze (39%)
- Să am curaj să-mi exprim părerea în fața părinților (36%)

Cel mai mic procent este la aspectul care vizează îmbunătățirea interacțiunii:

- Să răspund mai calm când părinții se arată nemulțumiți (13%)

Deși doar 33% declarau că relația cu părinții este consumatoare de energie, profesorii par totuși să o perceapă ca pe o provocare majoră. Cadrele didactice se poziționează mai degrabă defensiv: prioritățile legate de părinți nu sunt în primul rând despre colaborare, ci despre evitarea potențialelor conflicte. Două treimi dintre cadrele didactice chestionate identifică cel puțin o nevoie emoțională legată de relația cu părinții (66%):

- 45% identifică o nevoie emoțională în relație cu părinții,
- 19% identifică două,
- 2% recunosc toate cele trei nevoi testate.

Cadrele didactice mature (+20 ani) care identificau gestionarea comportamentelor dificile ale copiilor ca fiind cea mai consumatoare de energie, se percep ca având nevoie de mai multă răbdare (44%). Pe de altă parte, acestea par mai confortabile în relația cu părinții comparativ cu profesorii mai tineri: doar 29% afirmă că au nevoie de curaj pentru exprimarea părerilor.

În rural este amplificat sentimentul de copleșire (52%) și de vinovăție (55%).

Consilierii școlari apreciază în analiza calitativă că există o presiune constată pe care o resimt profesorii de învățământ preșcolar ca urmare a așteptărilor ridicate ale părinților de la timpul petrecut de copii la grădiniță. Este nevoie de o mai bună conștientizare a nevoii de parteneriat părinte – cadru didactic și a efortului pe care îl presupune actul educațional și rolurile active ale părinților și cadrelor didactice:

„Copiii sunt lăsați acolo și părinții au impresia că la grădiniță ei primesc de toate și o să le fie foarte bine. Ceea ce nu este adevărat. Pentru că și părintele în continuare are partea lui.” (consilier școlar)

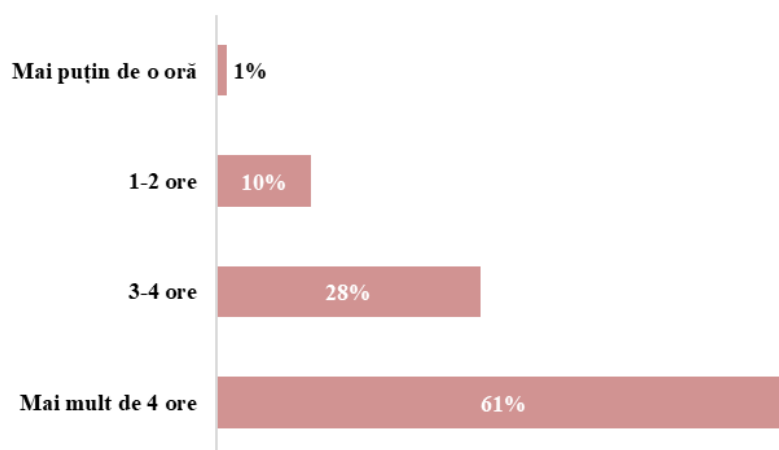
IV.3. Profilul părinților și atitudinea față de sistemul educațional

Timpul petrecut cu copilul

Explorăm în continuare implicarea părinților în educația copiilor și atitudinea lor față de sistem.

Se observă o tendință susținută a părinților de a fi prezenți alături de copii în viața de zi cu zi, pe parcursul săptămânii.

Q5. Cât timp petreceți, în medie, cu copilul dumneavoastră într-o zi obișnuită din timpul săptămânii?



Un procent majoritar de 61% dintre părinți raportează că petrec, în medie, mai mult de 4 ore pe zi cu copilul lor într-o zi obișnuită din timpul săptămânii. Un segment considerabil de 28% petrece între 3 și 4 ore zilnic cu copiii. 1 din 10 părinți alocă între 1 și 2 ore, în timp ce doar 1 din 100 petrece mai puțin de o oră.

Mamele petrec mai mult timp cu copilul într-o zi obișnuită din timpul săptămânii: 68% dintre mame petrec peste 4 ore, iar dintre tați 51% petrec aceeași perioadă de timp. Părinții mai tineri declară de asemenea mai mult timp petrecut cu copiii.

Părinții manifestă în discuțiile cercetării calitative atitudini diferite față de timpul petrecut cu copiii. Fiecare tipologie atitudinală pune provocări diferite părintelui și creează strategii diferite de abordare:

A. Timpul ca investiție strategică în formarea copilului

- Descriere: timpul petrecut cu copilul este de regulă planificat, are o intenționalitate. Pentru părinte, timpul nu e doar despre prezența fizică, ci despre atenția activă și susținută.
- Provocări: Părinții la care este prezentă atitudinea de „investiție strategică” nu se plâng de lipsa timpului, ci caută soluții pentru a petrece timp cu copilul. Văd timpul ca resursă administrabilă, în general au autonomie („pot fi flexibil... lucrez până seara ca să-mi recuperez”).

- Strategii: varianta experiențelor formatoare și varianta conexiunii emoționale profunde:
 - i. Varianta experiențială (întâlnită cu precădere la părinții din orașe mari): părintele investește timp pentru a face lucruri împreună cu copilul (ex: merg la diferite activități sportive, recreative, culturale). Vede o relație directă între atenția susținută și progresul copilului - *„Dacă nu te ocupi, se vede imediat și nu e în regulă deloc.”*
Îi întărește percepția de cauzalitate directă.
 - ii. Varianta conexiunii emoționale profunde (întâlnită cu precădere în zona rurală): părintele vorbește de calitatea timpului petrecut cu copilul și are curiozitatea descoperirii lui și o implicare autentică în proces.
„Am încercat să-i vorbesc cu mai mult calm, să am mai multă răbdare și să-l ascult foarte mult.”
„Mă gândesc mereu cum aș putea să intru în lumea copiilor, să îi înțeleg nevoile.”
Se adaptează la copil prin comunicare cu intenția de a construi un canal de comunicare sigur și constant: *„Dacă a simțit vreodată nevoia să-mi spună ceva și a avut ceva rețineri, am încercat să-i vorbesc cu mai mult calm.”*

B. Timpul ca sentiment de insuficiență

- Descriere: părintele resimte o presiune constantă și cerere infinită de atenție din partea copilului: *„De foarte multe ori băiețelul... îmi cere să petrec mai mult timp cu el decât o fac.”*
În aceeași perspectivă este și provocarea părintelui de a găsi echilibru între timpul alocat fiecărui copil, prezentă în ambele medii, dar mai frecvent în urban.
- Provocare: părintele simte că orice perioadă de timp oferă nu va fi niciodată suficientă, iar copilul confirmă această teamă prin cereri crescânde. Simte presiunea unui sentiment de vină și are tendința de a detecta reproș în ce spune copilul: *„Mă iubește pentru că îi gătesc, pentru că mă joc cu el, când nu am treabă.”*
- Strategie: părintele recurge uneori la compensări impulsive (*„Două ore nu m-am mișcat de pe scaun... în ideea în care am vrut să-i ofer toată atenția mea și să simtă că el când chiar are nevoie, eu sunt acolo.”*). Consecința este amplificarea cererii din partea copilului: *„Dar el ar vrea asta aproape în fiecare zi și imaginați-vă ce ar însemna ca eu să stau acolo nemișcată două-trei ore lângă el când el face Lego.”*

Dinamica părinte-copil este schimbată aici față de paradigma anterioară. Dacă înainte și copilul și părintele beneficiau de experiență, în acest context interesele lor sunt divergente (ex. copilul face ceva plăcut – Lego, părintele stă nemișcat într-un sacrificiu unilateral).

- Nevoie: dacă „investitorii strategici” nu au exprimat o nevoie legată de gestionarea timpului petrecut cu copilul, părintele cu „sentiment de insuficiență a timpului” are nevoie de sprijin și instrumente care să îl ajute la o regăsire a echilibrului:
„Și nu știu efectiv unde să gădesc echilibrul ăsta pe care simt că l-am pierdut așa, între timpul alocat treburilor care survin în mod inevitabil în fiecare casă, timpul petrecut la serviciu și timpul petrecut după serviciu cu copiii acasă.”

C. Timpul ca responsabilitate operațională

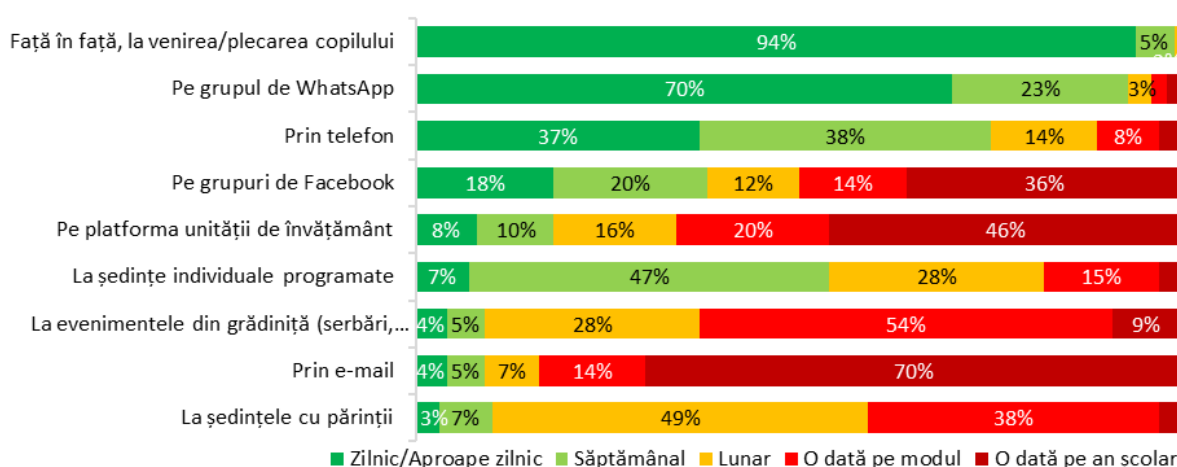
- Descriere (prezent mai ales în mediul urban): părintele își concentrează atenția pe coordonarea activităților copilului și gestionarea logisticii - *„Eu mă ocup cel mai mult, că eu îi duc, eu îi aduc și la alte activități și stau toată ziua în spatele lor. În umbra lor sunt.”*
- Provocare: sentimentul că toată ziua este consumată fără să existe spațiu pentru calitate relațională.

- Strategie: totul este într-o rutină stabilită. Părintele pare să nu aibă prea mare investiție emoțională în procesul gestionării timpului petrecut cu copilul (prin comparație cu celelalte două paradigme). Se concentrează pe aspectele practice ale îngrijirii copilului.
- Nevoie: transformarea unor momente operaționale în oportunități de conectare (conversații în mașină, implicarea copilului în planificarea activităților).

IV.4. Încrederea în instituții

Ce aliați își iau părinții în creșterea și educarea copilului? Studiul a explorat și felul în care se raportează părintele la sistemul de suport educațional:

Q9. În ce măsură aveți încredere în următoarele instituții sau persoane?



Părinții acordă cea mai mare încredere cadrelor didactice (64% declară încredere foarte mare) și exprimă încredere moderată în conducerea unității de învățământ (aproape jumătate dintre părinți declară că au foarte multă încredere).

Inspectoratele școlare și Ministerul Educației primesc niveluri mai scăzute de încredere deplină (câte 22%).

Părinții fac o distincție clară între sistemul educațional față de care par să simtă un sentiment de dezamăgire și profesionistul din sistem căruia îi apreciază munca directă cu copilul lor.

În privința poziționării față de ceilalți părinți, cele mai „expresive” sunt scorurile de mijloc, și anume 33% nici încredere, nici neîncredere – prezentând cea mai mare indiferență din tot tabloul. Părinții par să adopte o detașare „strategică”, sugerând o oarecare rezistență a părinților la ideea de comunitate sau absența unor practici și mecanisme care să faciliteze creșterea coeziunii grupurilor de părinți în beneficiul unor relații pozitive între copii.

Toți părinții, indiferent de educație, au cea mai mare încredere în cadrul didactic de la grupă (80-91%).

Cu cât părinții sunt mai educați, cu atât au mai puțină încredere în sistem, dar mai multă în cadrele didactice.

Părinții cu studii superioare au cea mai mare încredere în profesorii de învățământ preșcolar (91%). Aceste rezultate trebuie privite și prin prisma factorului proximitate.

Din analiza pe vârste se observă un tipar interesant: părinții tineri, sub 31 ani, au încredere mai mare în conducerea grădiniței (85%) și în ceilalți părinți (57%), dar o încredere mai redusă în cadrul didactic, comparativ cu cei mai maturi.

Părinții de vârstă medie au cea mai mare încredere în profesorul de învățământ preșcolar de la grupa propriului copil (91%).

V. COMUNICAREA ȘI PARTENERIATUL PROFESORI - PĂRINȚI

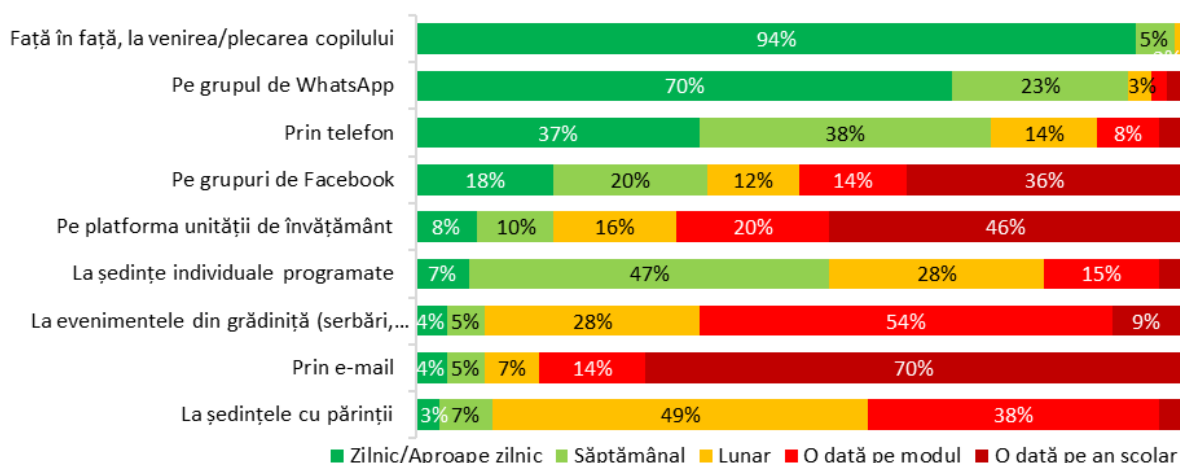
Analiza urmărește în continuare cum funcționează comunicarea reală părinți – profesori.

V.1. Modalități și frecvența comunicării

Perspectiva cadrelor didactice

Comunicarea profesori – părinți prezintă interacțiuni intense, dar nestructurate. Cea mai frecventă interacțiune a cadrelor didactice cu părinții are loc în mod direct atunci când aceștia își duc sau își preiau copiii (94%). Accesibilă este și comunicarea pe grupul de WhatsApp, fiind instantă și mai puțin invazivă (70%).

Q24. Cât de des comunicați cu părinții copiilor din grupul dumneavoastră pe fiecare dintre canale?

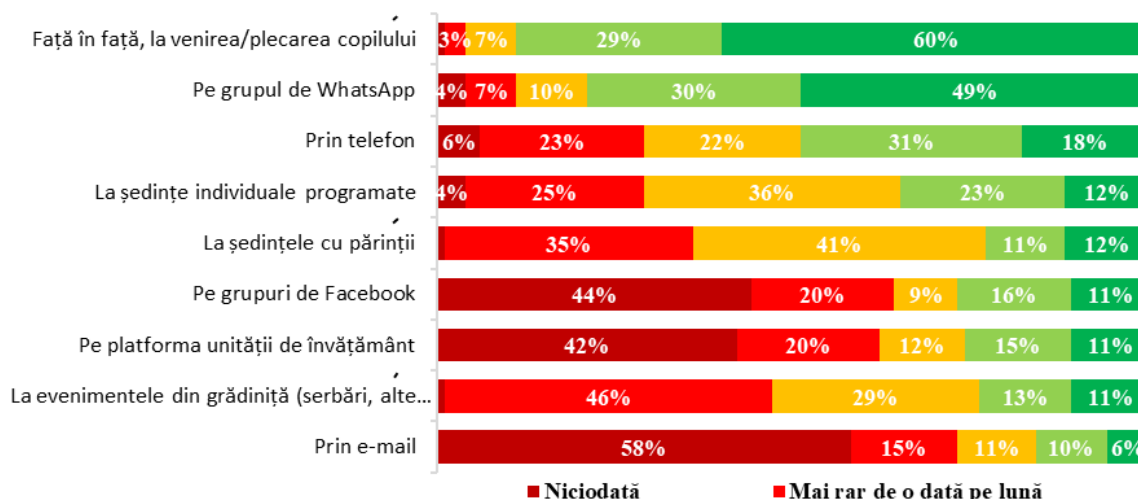


Canalele utilizate cel mai puțin frecvent sunt: email-ul (70% - o dată pe an), platforma unității de învățământ (46% - o dată pe an) și grupurile de Facebook (36% - o dată pe an).

Mai mult de jumătate dintre cadrele didactice declară că dedică timp săptămânal pentru întâlniri individuale programate cu părinții, iar peste o treime (37%) preferă și comunicarea directă și personală prin telefon. Alocarea de timp săptămânal pentru întrevederi cu părinții și convorbirile telefonice trebuie privite din perspectiva comunicărilor individuale, uneori repetate cu câțiva părinți, de regulă părinții copiilor care ridică probleme de comportament sau au dificultăți de adaptare.

Perspectiva părinților

Q10. Cât de des comunicați cu profesorul copilului dumneavoastră?



În topul comunicării efective predomină contactul uman direct față în față (60%), urmat de comunicarea intermediată digital prin grupul de WhatsApp (49% zilnic) și prin telefon (31% săptămânal).

Mai mult de jumătate (58%) dintre părinți nu folosesc email-ul pentru relaționarea cu cadrul didactic. Totodată, 42% nu folosesc niciodată platforma școlii, dar 49% sunt zilnic pe WhatsApp. Sistemul oficial e mai puțin relevant la nivelul educației preșcolare, comparativ cu comunicarea informală, mai rapidă.

Părinții vor comunicare instantă și personală. Își doresc răspunsuri imediate la curiozitățile sau anxietățile lor. Aceste rezultate explică de ce au 64% încredere foarte mare în profesori: comunicarea directă frecventă creează legătura.

Vulnerabilitatea acestui pattern comunicațional este că permite o supra-expunere a cadrului didactic și mult efort dedicat managementului parental. Comunicarea personalizată, nestructurată și frecventă cu părinți/ bunici / tatori poate fi una dintre cauzele epuizării emoționale identificate de cadrele didactice.

În plus, există și un alt risc al comunicării nestructurate: canalele spontane încurajează mai degrabă informările, reacțiile și schimbul de mesaje punctuale, putând genera chiar neînțelegeri. Acest tipar comunicațional nu permite crearea unei comunități încheiate în care relațiile dintre adulți să fie un model pentru copii. Totodată, acest tipar nu permite cadrelor didactice adresarea celor trei nevoi emoționale legate de interacțiunea cu părinții: să nu las tensiunile cu părinții să mă afecteze (39%), să am curaj să-mi exprim părerea în fața părinților (36%), să răspund mai calm când părinții se arată nemulțumiți (13%).

Provocarea ar fi pentru profesori să poată seta limite sănătoase și să propună un model educațional structurat, fără să piardă încrederea părinților.

V.2. Tematici abordate și confortul în comunicare

Perspectiva cadrelor didactice

Q25. Care sunt temele care apar mai frecvent în discuțiile cu părinții?
(Alegeți maxim 3 variante care se potrivesc cel mai bine.)



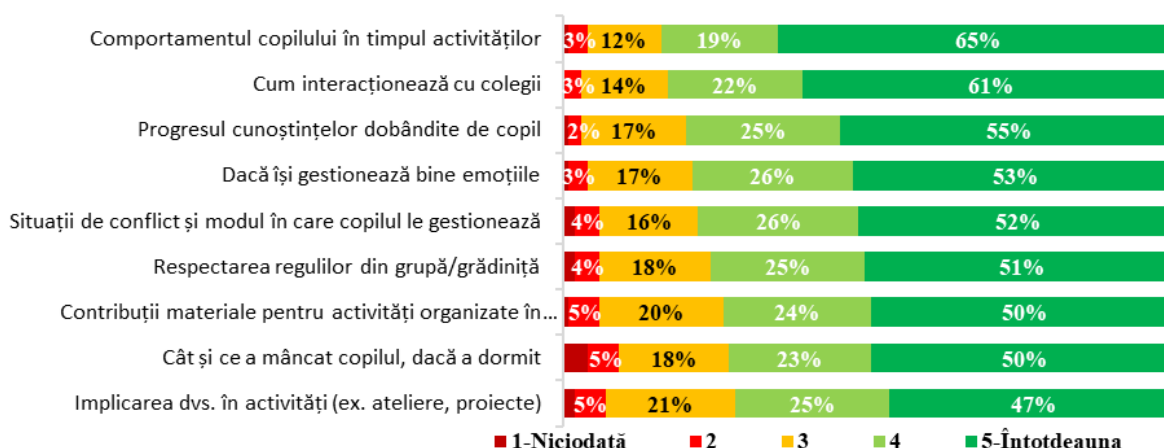
Conținutul comunicării cu părinții arată un interes major pentru progresul cognitiv al copiilor (83%). Componenta emoțională și relațională este prezentă, dar secundară, la o diferență de 28 de puncte procentuale. Starea emoțională apare la egalitate ca frecvență cu relațiile sociale (55% fiecare).

Se observă o reținere a profesorilor de învățământ preșcolar pentru impulsivitatea parteneriatului cu părinții: implicarea directă în activități apare doar în 22% din discuții.

Perspectiva părinților

Urmărind agenda conversațiilor cu profesorii de învățământ preșcolar, se observă că părinții urmăresc cu precădere raportul de performanță a copilului – atitudinea față de activități, interacțiunea cu colegii și progresul academic.

Q11. Cât de des întrebați profesorul copilului/copiilor dumneavoastră despre..?



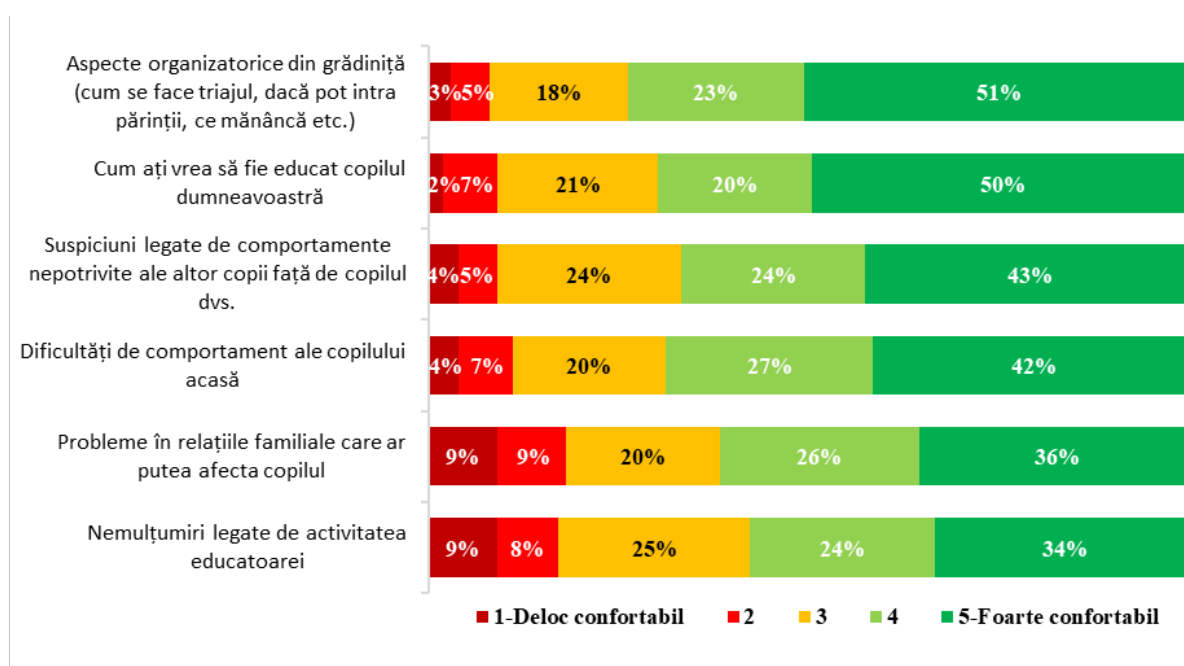
În ceea ce privește topul priorităților în conversații, cel mai frecvent părinții vor să știe despre cum reacționează copilul la ce i se propune educațional, referindu-se la comportamentul în activități (65%). Totodată vor să știe cum decurge interacțiunea cu colegii (61%) și care sunt rezultatele concrete la învățare (55%). Urmează gestionarea emoțiilor (53%) și conflictele și modul de gestionare a acestora

(52%). Părinții par să fie interesați de adaptarea externă (comportament + relații) și apoi dezvoltarea interioară (emoții + conflicte).

Analizând răspunsurile cu privire la frecvența discuțiilor despre implicarea directă a părinților în activități sau contribuțiile lor materiale la activități observăm că părinții inițiază frecvent astfel de discuții (peste 7 din 10 indicând una din primele două cele mai ridicate frecvențe), în timp ce cadrele didactice sunt mult mai reticente în a aborda astfel de discuții (doar 22%, respectiv 8%).

Părinții vor o relație pozitivă cu cadrele didactice:

Q12. În ce măsură vă simțiți confortabil să discutați următoarele aspecte cu profesorul?



Scala vulnerabilității cuprinde niveluri distincte de confort raportat la discuțiile părinților cu profesorii:

Cele mai confortabile subiecte sunt cele legate de aspectele organizatorice (51%) – care reprezintă zonele „neutre”, fără judecată personală și cum să fie educat copilul (50%) – care cuprinde propria viziune, control parental.

Părinții se simt relativ confortabil să discute aspecte precum suspiciunile legate de alți copii (43%) sau comportamentul copilului acasă (42%), în timp ce subiectele considerate cele mai inconfortabile sunt problemele familiale (36%) și nemulțumirile față de profesori (34%).

Dacă la întrebarea privind nivelul de încredere, aproape două treimi (64%) dintre părinți declarau că au încredere foarte mare în profesori, observăm în răspunsurile la această întrebare că doar 34% sunt deschiși să discute nemulțumirile legate de activitatea acestora. Coroborând datele cantitative cu cele calitative, se poate deduce că lipsește cultura și vocabularul unui dialog constructiv.

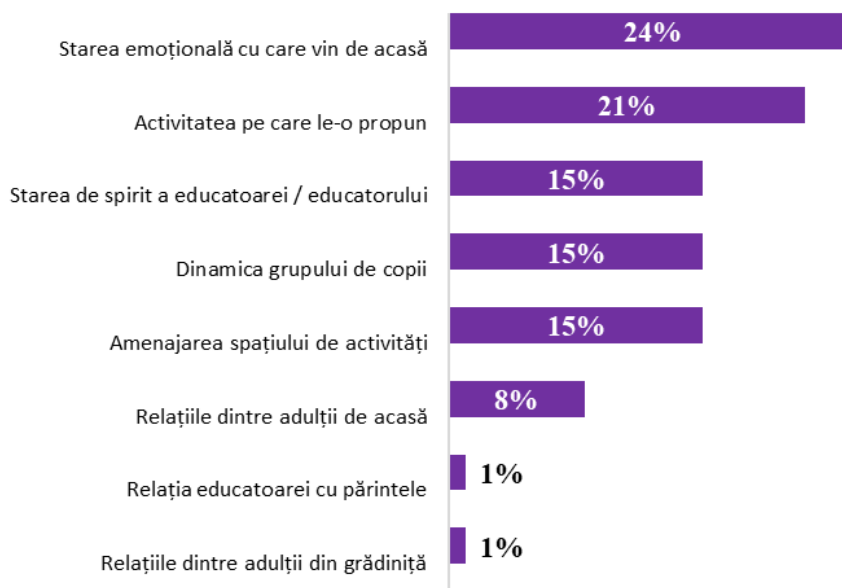
VI. DEZVOLTAREA SOCIOEMOȚIONALĂ A COPIILOR. ATITUDINI ȘI PERCEPȚII ALE ADULȚILOR SEMNIFICATIVI DIN VIAȚA LOR

VI.1. Factorii de influență

Perspectiva cadrelor didactice

Percepțiile profesorilor de învățământ preșcolar privind factorii de influență asupra stării copiilor condiționează în mare măsură felul în care proiectează activități educaționale și setează diferite obiective ale educației socioemoționale.

Q13. Care dintre factorii de mai jos credeți că influențează cel mai mult starea de spirit a copiilor din grupă? (N=687)
Alegeți un top 3 al celor mai relevanți

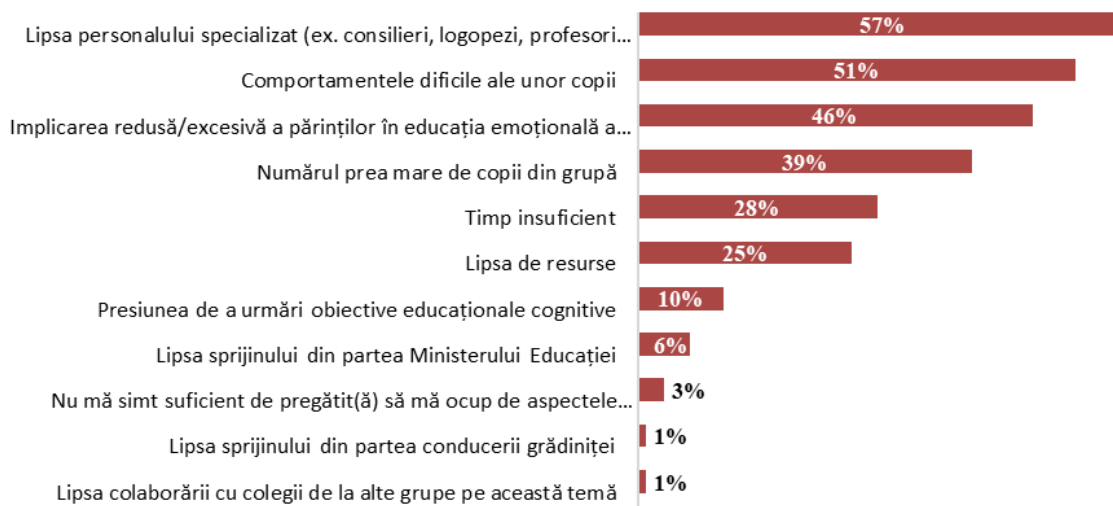


Familia este percepută ca principal factor care influențează starea de spirit a copiilor (24%), urmată de activitățile desfășurate în grădiniță (21%), aflate sub controlul cadrului didactic. Propria stare de spirit a cadrului didactic, dinamica grupului și spațiul fizic sunt asociate într-o proporție egală (câte 15 procente). În schimb, relațiile dintre adulții din grădiniță (1%), relația profesor-părinte (1%) și relațiile dintre adulții de acasă (8%) tind să fie minimalizate.

Rezultatele sugerează că profesorii de învățământ preșcolar percep emoțiile mai degrabă ca proprietăți/ caracteristici individuale și mai puțin ca produs al relațiilor.

În implementarea obiectivelor de educație socioemoțională, cadrele didactice sunt condiționate de diferiți factori perturbatori care acționează ca bariere în îndeplinirea planului educațional inițial.

Q14. Ce dificultăți întâmpinați când lucrați cu emoțiile copiilor și încercați să le dezvoltați abilitățile socioemoționale? (N=687)
(Alegeți maxim 3 variante care vi se potrivesc cel mai bine.)

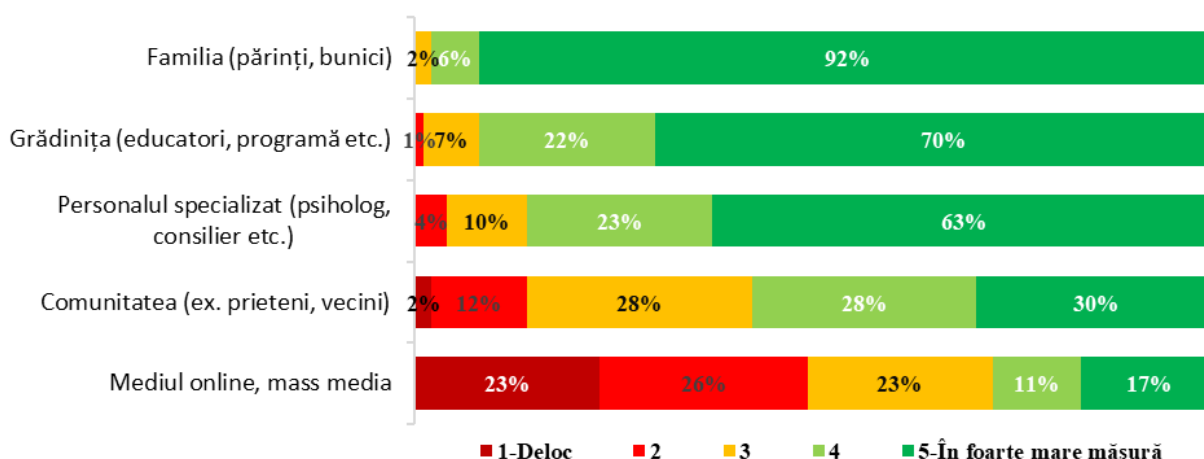


Rezultatele sugerează o tendință de concentrare a factorilor perturbatori pe zona de non-influență a cadrelor didactice: sistemul care nu asigură personal specializat sau un cadru de funcționare adecvat – vezi numărul de copii sau timpul insuficient, părinții neimplicați sau care nu oferă educație potrivită acasă.

VI.2. Teorie vs practică în dezvoltarea inteligenței emoționale

Este important de analizat în continuare percepțiile legate de zona de influență pentru dezvoltarea inteligenței emoționale a copiilor. Graficul următor arată o ierarhie a responsabilității, în perspectiva cadrelor didactice.

Q15. În ce măsură considerați că fiecare dintre factorii de mai jos ar trebui să contribuie la dezvoltarea inteligenței emoționale a copiilor?



Luând în considerare contribuția diferiților factori la dezvoltarea inteligenței emoționale a copiilor, este conturată o ierarhie clară a responsabilității în care familia este percepută ca principal actor (92%), urmată de grădiniță (70%) și de personalul specializat (63%), în timp ce comunitatea are un rol mai degrabă moderat (30%), iar tehnologia este privită cu scepticism (17%).

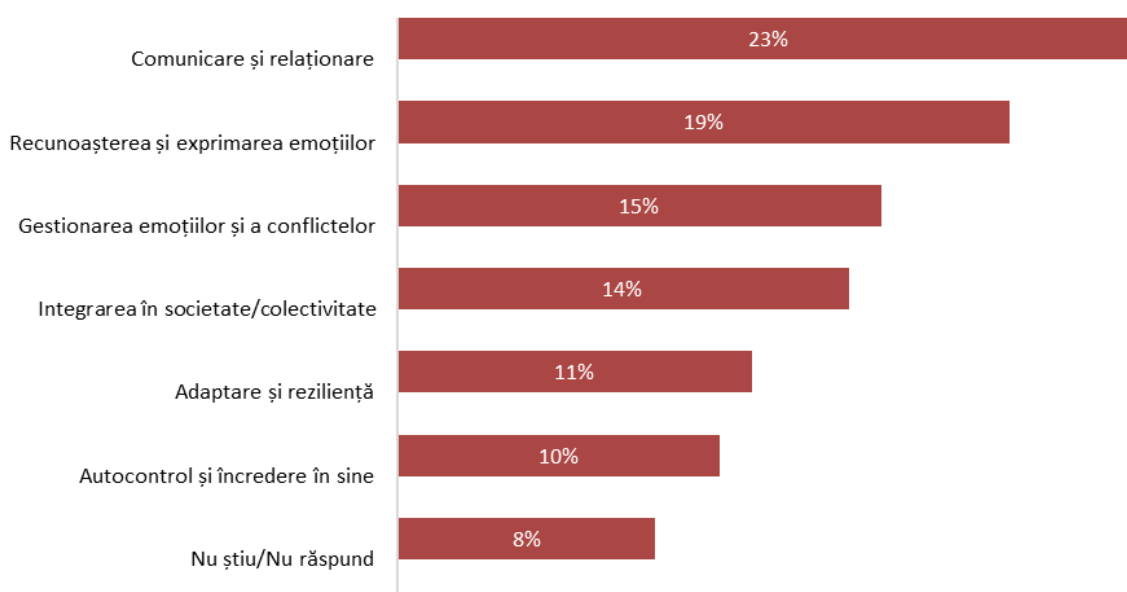
Deși cadrele didactice identifică principalele bariere legate de educația socioemoțională în afara propriului control (a se vedea răspunsurile la întrebarea precedentă), se auto-evaluează într-un rol cu grad ridicat de responsabilitate (70%).

Cadrele didactice cu experiență profesională îndelungată atribuie un rol mai important personalului specializat (89%), în timp ce profesorii aflați la început de carieră atribuie un astfel de rol comunității (64%).

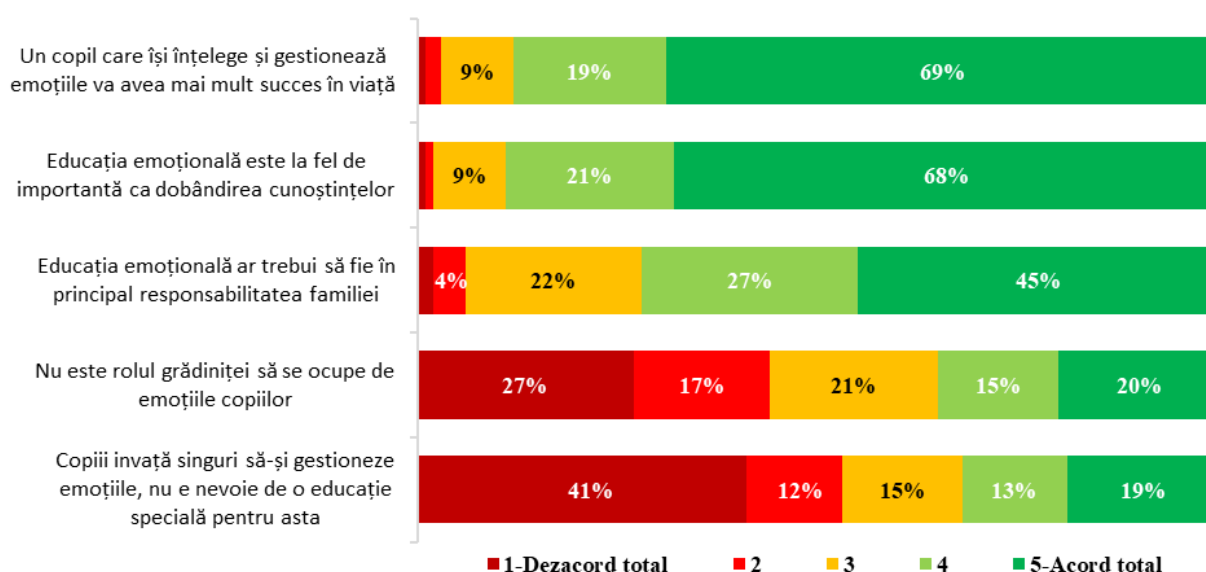
Perspectiva părinților asupra educației socioemoționale

Majoritatea părinților înțeleg că educația emoțională nu se dezvoltă spontan și că este esențială pentru viitorul copilului.

Q13. Ce înseamnă pentru dumneavoastră educația socioemoțională a unui copil de grădiniță?
(întrebare deschisă, răspunsuri recodificate)



Q14. În ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații?



Cea mai mare parte a părinților atribuie inteligenței emoționale un rol major pentru viața copilului și o asociază cu succesul în viață.

Totodată își asumă responsabilitatea în privința educației emoționale (72% consideră că e în principal responsabilitatea familiei). Părinții vor un parteneriat: consideră că emoțiile sunt în primul rând de resortul familiei și apoi de cel al grădiniței. Totuși, observăm o divizare a părinților privind acest subiect, 1 din 3 părinți crede că nu este rolul grădiniței să se ocupe de emoții sau consideră copiii capabili să învețe singuri despre gestionarea emoțională.

Educația părinților este factorul cel mai puternic în acceptarea educației socioemoționale: scepticismul („Copiii învață singuri să-și gestioneze emoțiile, nu e nevoie de o educație specială pentru asta”) scade de la 52% la 25% între cele două extreme educaționale (studii primare vs studii superioare).

Părinții cu un nivel mai scăzut de educație formală sunt mai atașați de ideea că nu e rolul grădiniței să se ocupe de emoțiile copiilor (48% părinți cu studii primare vs 27% cu studii superioare).

Mamele sunt mai proactive:

- Acordă importanță educației emoționale: 93% vs 84% (tați)
- Apreciază responsabilitatea familiei: 77% vs 64% (tați)
- Sunt mai puțin sceptice la intervenție: 29% „copiii învață singuri” vs 33% (tați)

Părinții din mediul rural recunosc importanța inteligenței emoționale, dar îi atribuie un impact mai redus asupra succesului în viață al copilului (85%) și consideră într-o măsură mai mare că educația emoțională este responsabilitatea familiei (78%). Percep într-o mai mică măsură rolul grădiniței în educația emoțională (39%), și cred mai mult în autoeducația copiilor în acest domeniu (36%).

Pentru mediul rural, emoțiile aparțin sferei intime - familie, casă, relații apropiate. Le înțeleg importanța, dar instituționalizarea educației emoționale le pare mai puțin adecvată.

Cercetarea calitativă arată că părinții văd inteligența emoțională ca pe o **investiție de siguranță** - copilul care știe să gestioneze relațiile, să comunice, să evite conflictele va avea mai multe șanse de reușită în viață, indiferent de performanțele academice:

„Să-l văd sigur pe el... indiferent de ce rezultate va avea... totul o să fie spre binele lui.” (părinte, rural)
„Ana... e bine echilibrată emoțional... e pregătită pentru școală... chiar n-avem emoții când începe.” (părinte, urban)

În privința raportării conceptuale la sfera emoțiilor, se observă o ușoară diferență între urban / rural:

- Părintele din urban are tendința ca atunci când se referă la emoții să folosească limbaj conceptual explicit: „echilibrat emoțional”, „dezvoltarea caracterului”, „gestionarea emoțiilor”, „să se respecte între ei” etc.
- Părintele din rural descrie mai degrabă comportamente concrete observabile când vorbește despre evoluția copilului din punct de vedere socioemoțional: „să nu deranjeze”, „să asculte”, „să se retragă”, „să îi dai siguranță” etc.

Alegerile diferite de vocabular reflectă relații diferite cu conceptul de dezvoltare socioemoțională în sine:

- Vocabularul conceptual stimulează o relație de distanțare și control. Dezvoltarea emoțională pare abordată ca un proiect managerial (identifică problema, caută soluția, măsoară progresul).
- Vocabularul experiențial stimulează sentimentul de apropiere și acceptare. Dezvoltarea socioemoțională este o calitate a relației care se construiește zi de zi („să-l ascuți foarte mult”, „să ai răbdare”).

Aceste diferențe de conceptualizare creează premise diferite de acceptare a intervențiilor specializate în sfera educației socioemoționale.

VI.3. Practicile părinților legate de emoții

- Ascultare activă și dialog constant cu copilul: „E foarte important să-ți ascuți copilul și să comunici foarte mult cu un copil” (părinte rural)
- Crearea unui mediu sigur pentru comunicare: „Trebuie să îl faci prieten (...) Orice problemă sau conflict să vină să îmi spună” (părinte urban)
- Corectarea imediată a comportamentelor: „Tot repet mereu. Nu este frumos să le iei din mână” (părinte urban)
- Practica auto-modelării comportamentale: „Sunt foarte atenți la tot ce fac eu... dacă eu sunt agitat, se vede imediat și la ei” (părinte urban)

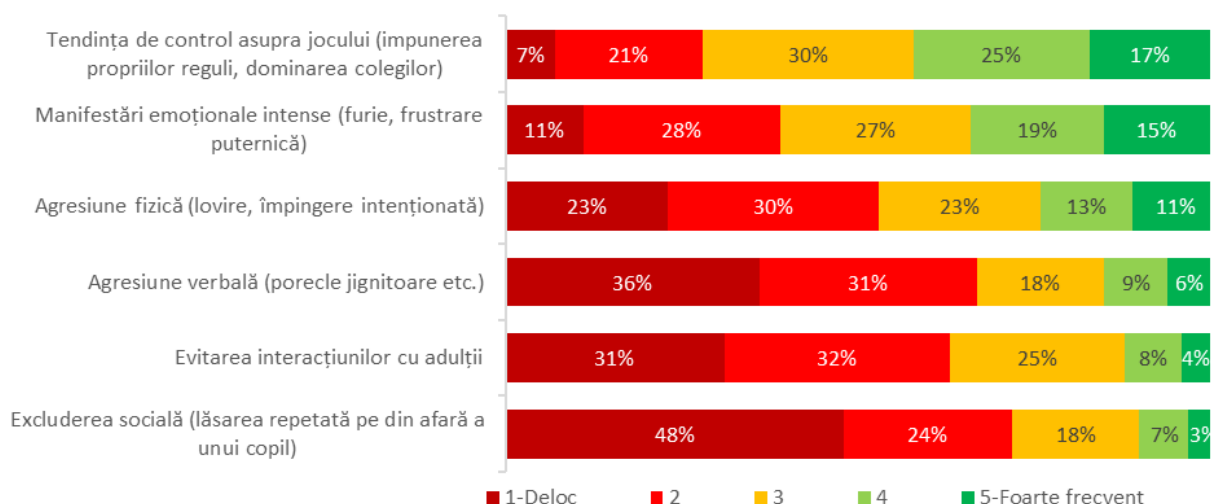
Practicile invocate de părinți, spiritul în care sunt adoptate sunt mai mult din zona reactivă. Părinții au nevoie de sprijin și inspirație pentru a-și îmbogăți strategiile de educație socioemoțională către zona de dezvoltare proactivă (construirea sistematică a competențelor emoționale, crearea unui sistem de valori pozitive și prevenirea comportamentelor problematice). Strategiile invocate merg mai mult către zona defensivă și mai puțin către zona asertivă – de construire sistematică și formare a competențelor socioemoționale a copiilor.

VII. GESTIONAREA COMPORTAMENTELOR PROBLEMATICE ȘI ATITUDINEA FAȚĂ DE BULLYINGUL ÎNTRE COPII

VII.1. Tipuri de comportamente problematice mai frecvente și impactul observat asupra copiilor

Perspectiva cadrelor didactice

Q18. Cu ce tipuri de manifestări problematice vă confrunțați cel mai des în grupa dumneavoastră?
(Marcați frecvența pentru fiecare situație)



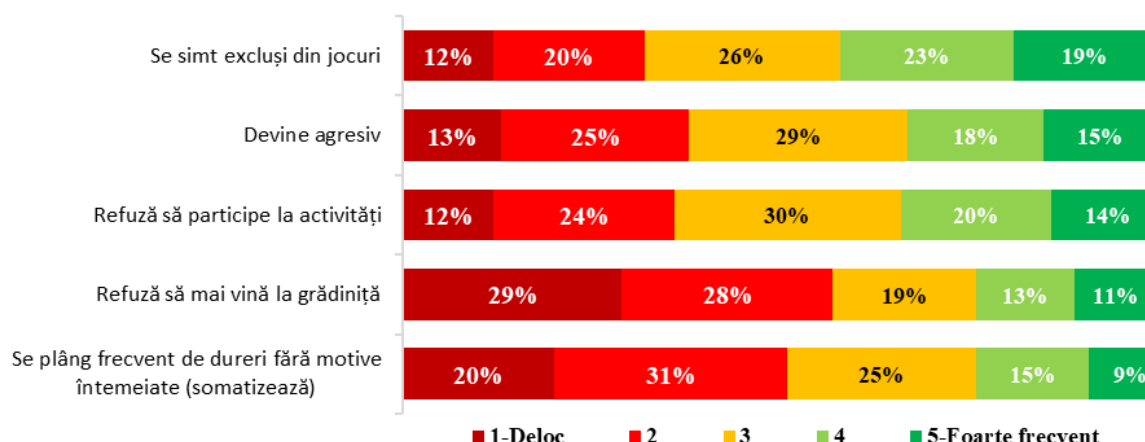
Manifestările problematice ale preșcolarilor cel mai frecvent întâlnite în grupe sunt cele ce țin de tendința de control (42%) - exprimată prin dominarea jocului, urmată de manifestările emoționale intense (34%) - precum furia și frustrarea, și de agresiunea fizică (24%) - lovire, împingere intenționată.

Manifestările problematice „subtile” sunt semnalate mai rar, fiind reprezentate de excluderea socială (10%) și evitarea adulților (12%), acestea fiind și mai dificil de depistat.

Rezultatele sugerează două variante posibile:

- Copiii sunt mai direcți (domină, manifestă furie etc.)
- Comportamente care se petrec mai discret nu sunt observate la fel de ușor ca manifestările care deranjează procesul educațional (zgomot, haos etc.)

Q19. Ce efecte ați observat că au manifestările agresive repetate asupra copiilor?
(Marcați frecvența pentru fiecare situație)



În ceea ce privește efectele observate de cadrele didactice ca urmare a experiențelor agresive repetate din partea colegilor de grup, cea mai mare pondere o au manifestările de izolare socială: excluderea din jocuri (42% frecvent/foarte frecvent) sau refuzul participării (34% frecvent/foarte frecvent).

Excluderea socială ca manifestare pe care cadrele didactice trebuie să o gestioneze la grupă părea să aibă o incidență redusă (10%), dar profesorii identifică excluderea socială într-o mai mare măsură ca efect care apare cel mai frecvent asupra copiilor vizați de agresiunile repetate ale colegilor (42%).

Aceste rezultate sugerează posibilitatea ca profesorii să observe mai ușor efectele asupra copilului țintă decât acțiunile copilului inițiator sau să lase ca o parte semnificativă a acestor comportamente să fie reglate/ gestionate de copii, fără implicarea directă a cadrului didactic.

Somatizarea este un efect observat mai rar (24%), la fel și refuzul grădiniței (24%), totuși, procentele sunt mari, în contextul în care acestea se manifestă mai intens/frecvent acasă, nu la grădiniță.

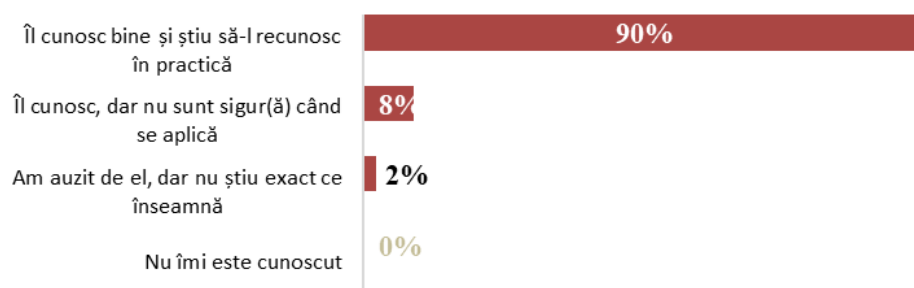
VII.2. Familiaritatea cu problematica bullyingului: cunoaștere conceptuală și recunoaștere practică

Studiul arată că terminologia utilizată influențează în mare măsură modul oamenilor de a se raporta la comportamentul agresiv, determinând poziționări diferite pe axa toleranței: de la normalizare, la prevenire sau intervenție.

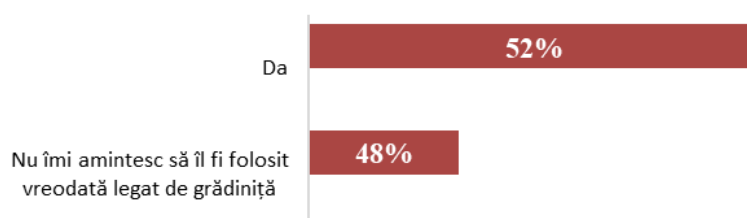
Graficele de mai jos oferă o imagine de ansamblu asupra raportării la conceptul bullyingului pentru fiecare dintre categoriile principale din studiu: cadre didactice și părinți.

Perspectiva cadrelor didactice

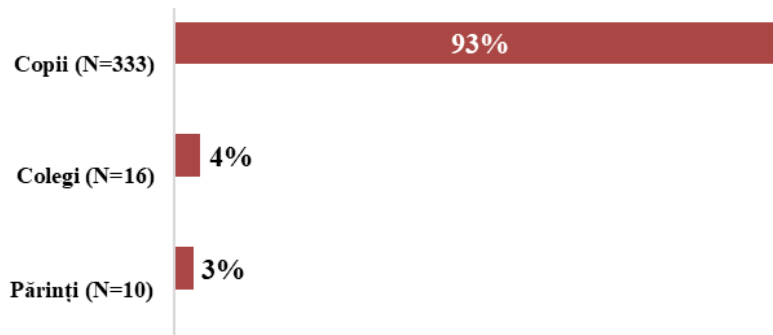
Q26. Cât de familiarizat(ă) sunteți cu termenul de bullying? (N=687)



Q27. L-ați folosit vreodată legat de grădiniță? (N=687)



Q28. Era legat de...? (N=359)



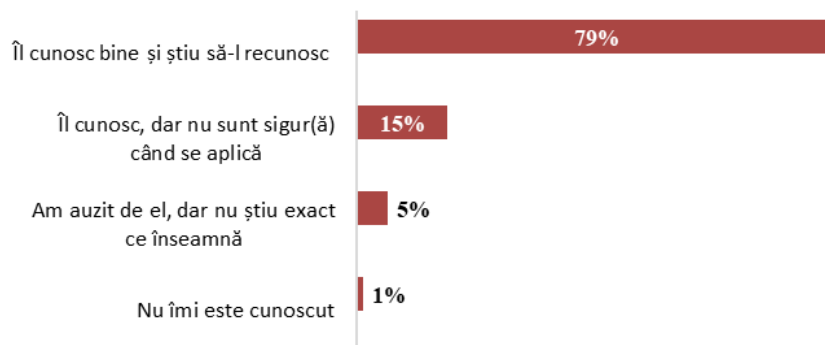
O privire de ansamblu arată că:

- Profesorii de învățământ preșcolar se declară în proporție de 90% familiarizați cu conceptul de bullying, doar 10% declară că au neclarități legate de cazurile în care se aplică.
- Peste jumătate dintre cadrele didactice (52%) susțin utilizarea practică a termenului, nu doar cunoașterea teoretică.
- Nu îl recunosc la adulți sau nu îl etichetează ca atare: 3-4% utilizare referitor la personal didactic și la părinți. Este posibil ca acest concept să fie asociat cu copiii în mentalitatea lor.
- Aproape jumătate (48%) l-au folosit în viața privată. Folosirea conceptului în contexte variate confirmă că nu e doar jargon pedagogic.

Utilizarea termenului de "bullying" în context legat de grădiniță are un nivel mai ridicat în cazul profesorilor aflați la început de carieră (61%).

Perspectiva părinților

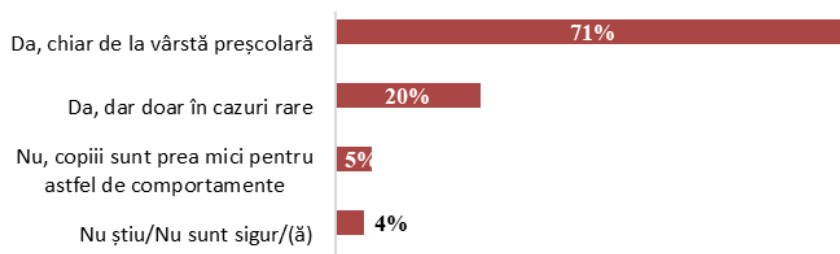
Q15. Cât de familiarizat(ă) sunteți cu termenul de bullying?



- Rezultatele arată un nivel ridicat de familiarizare cu bullyingul, aproape toți au auzit de acest concept.
- Dintre părinți, 79% spun că îl recunosc, ceea ce arată că au avut interacționat în contextul lor de viață cu situații pe care le-au identificat drept bullying. Doar 1 din 5 părinți au îndoieli cu privire la definiția și aplicabilitatea termenului.

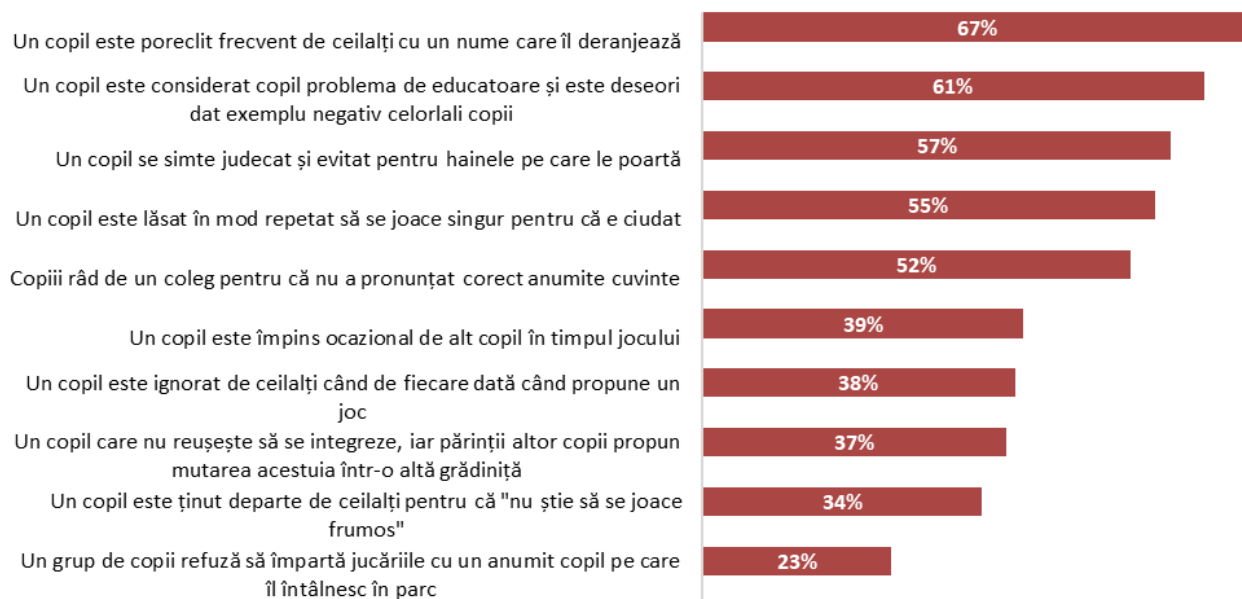
Părinții au deja un cadru conceptual, rămâne de identificat cât de bine cunosc criteriile precise ale bullyingului.

Q16. Credeți că fenomenul de bullying poate apărea și la grădiniță?



- Dintre părinți, 71% cred că bullyingul poate apărea chiar de la vârsta preșcolară.
- Aproape un safer (20%) consideră că poate apărea doar în cazuri rare.
- Doar 5% dintre părinți consideră că bullyingul nu poate apărea la vârsta grădiniței.

Q17. Care dintre următoarele situații credeți că pot fi considerate forme de bullying la grădiniță?
(Alegeți variantele care considerați că se potrivesc)



- Comportamentele de bullying asociate cel mai frecvent cu grădinița sunt:
 - Poreclire frecventă (67%),
 - Discriminarea pe baza hainelor (57%),
 - Excludere sistematică pe baza „normalității” / bullying al vulnerabilității pe baza problemelor de dezvoltare (55%).
- Aproape 40% au identificat ca bullying unele comportamente care nu intră în sfera acestei categorii: împins ocazional (39%), ignorare la propunerea unor jocuri (38%) etc. Îngrijorător este faptul că 61% dintre părinți confundă bullyingul (formă de violență între copii) cu abuzul (orice tip de violență – fizică, verbală, emoțională din partea adulților către copii).
- Similar, peste o treime (37%) dintre părinți identifică ca bullying propunerea de mutare a unui alt copil și stigmatizarea lui ca „copil problemă” de alți părinți.

Părinții cu studii superioare recunosc mai bine unele forme de bullying (poreclirea – 74% și discriminarea în funcție de statul socio-economic – 67%). Poreclirea este mai bine identificată și de părinții din mediul urban (68%) și părinții de vârstă medie (69%).

Mamele confundă posibile practici abuzive ale cadrelor didactice cu bullyingul într-o măsură mai mare (66%). Părinții tineri detectează în general mai frecvent (64%) izolarea socială (formă a bullyingului), în timp ce părinții de vârstă medie identifică într-o măsură mai mare criteriul de excludere socio-economic (64%), dar confundă într-un procent ridicat abuzul cu bullyingul (66%).

Cercetarea calitativă relevă nuanțe în înțelegerea și utilizarea termenului de bullying de către părinți:

- Termenul de bullying este o achiziție relativ recentă:

„Cred că de când a început copilul grădinița, am descoperit termenul ăsta. Bine, îmi era cunoscut și înainte, ca izolând un copil și vorbindu-i urât, jignindu-l... îmi erau cunoscuți termenii. Dar bullyingul am înțeles că e mult mai mult decât atât.” (părinte rural)

- În unele cazuri, are loc o recunoaștere retroactivă - intrarea în vocabular a noului concept restructurează memoria și înțelegerea trecutului:

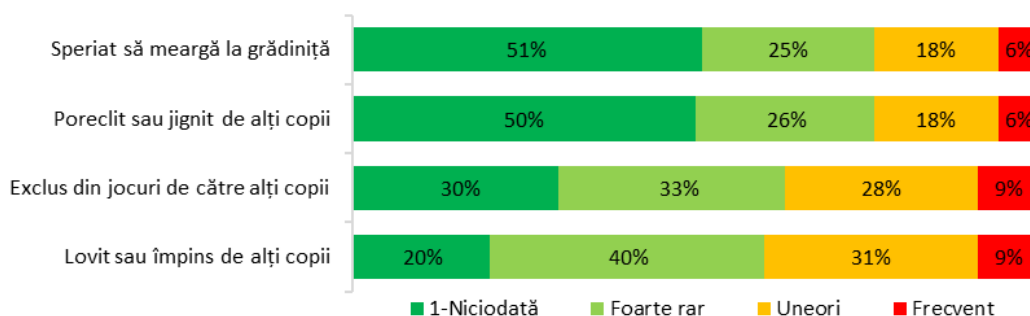
„Pe vremea noastră exista bullying, dar nu se permitea...” - O reîncadrare a experienței din copilărie prin prisma unui concept a cărui conștientizare reală este recentă. (părinte urban)

- **Părinții nu doar etichetează retroactiv, ci reinterpretează efectele.** Experiențele care păreau „normale” sau „de copii” devin ulterior traumatizante prin noua înțelegere a efectelor. Conceptul de bullying clarifică relația cauză-efect a unor experiențe care anterior intrau într-o sferă neclară a comportamentelor nepotrivite manifestate între copii, de regulă când părinții sau profesorii nu sunt prezenți.
- **Elasticitatea conceptuală** este o caracteristică definitorie a modului în care părinții folosesc termenul de bullying: „Și în lumea adulților există forme de bullying. Am avut un asociat la firmă... am fost amenințat ca să ies din firmă.” (părinte urban)
- Despre un copil cu nevoi educaționale speciale: „...că mai ciupește pe cineva, că mai mușcă, toți copiii sunt mereu în gardă cumva și asta eu o văd de o formă tot de bullying pe care el o pune asupra celorlalți copii fără voința lui.” (părinte urban)
- Elasticitatea în utilizare servește unor funcții multiple: ex. legitimează o frustrare parentală. Prin folosirea termenului, unii părinți subliniază că situația e inacceptabilă și necesită acțiune din partea grădiniței / autorității.
- **Părinții tind să aibă ezitări și atenuări lingvistice** atunci când încadrează o experiență ca fiind din sfera bullyingului: „un fel de bullying”, „s-ar încadra”, „are nuanță de bullying”.
- Nesiguranța terminologică sugerează că părinții sunt conștienți de complexitatea de sens a acestei categorii și sunt negociatori ai termenului adaptându-l la realitatea lor specifică, în special pentru că discută despre manifestări ale copiilor preșcolari.

VII.3. Experiențe concrete cu fenomenul de bullying

Perspectiva părinților

Q18. Copilul dumneavoastră v-a povestit vreodată despre situațiile în care s-a simțit...?

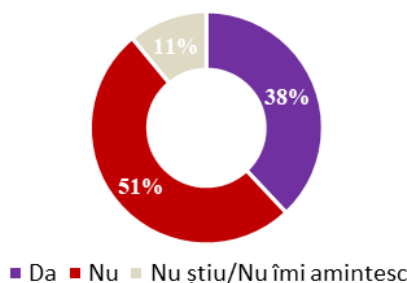


- Pentru 1 din 4 copii, mersul la grădiniță pare să reprezinte o anxietate semnificativă (18% uneori, + 6% frecvent sunt speriați să meargă la grădiniță).

- Jignirile sau poreclele sunt cel mai greu identificate / rar raportate de copil.
- Agresiunea fizică (împingere, lovire) este actul de bullying cel mai concret, cel mai ușor de comunicat - 80% dintre copii vorbesc despre astfel de experiențe.
- Excluderea din jocuri pare să aibă o distribuție egală de frecvențe. În mare, câte o treime dintre copii se află în una dintre situațiile:
 - nu raportează niciodată,
 - raportează foarte rar,
 - sau raportează cel puțin uneori.

Explicații posibile: excluderea poate fi o practică socială comună, dar raportată diferit în funcție de sensibilitatea copilului. Există stiluri diferite de intervenție educațională (unii adulți/profesori limitează activ incidentele de excludere, alții lasă copiii să regleze prin experiență directă dinamica grupului).

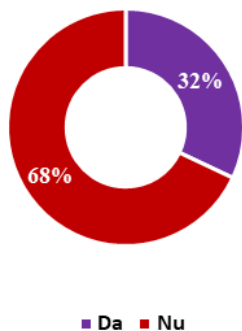
Q22. Din câte știți, copilul dumneavoastră a fost vreodată implicat într-o situație de bullying?
(Indiferent dacă a fost inițiator, martor sau țintă)



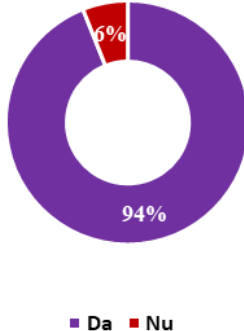
VII.4. Strategii de abordare și colaborare în ceea ce privește bullyingul

Perspectiva cadrelor didactice

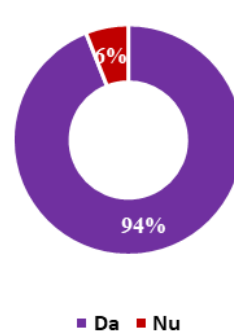
Q40. Părinții copiilor din grădiniță au sesizat vreodată cazuri de bullying?
(N=488)



Q41. Ați discutat vreodată cu părinții despre bullyingul dintre copii din grădiniță?
(N=488)



Q42. Discutați împreună cu colegii/directorul cum puteți aborda cazurile de bullying?
(N=488)



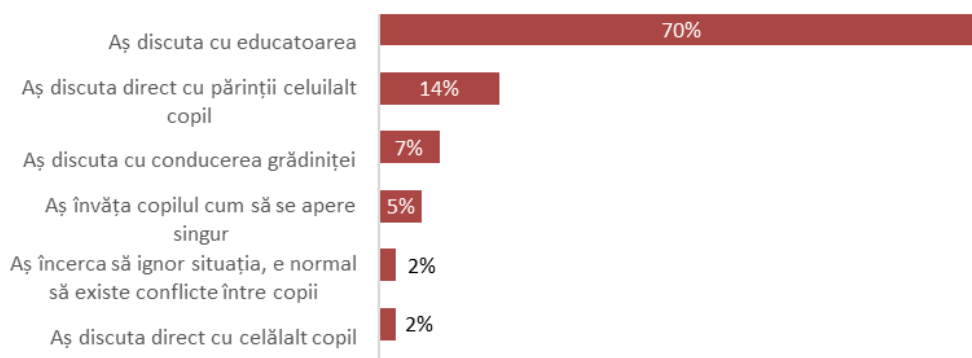
- 32% dintre cadrele didactice chestionate afirmă că părinții sesizează situații de bullying,
- aproape toate susțin că discută cu colegii despre bullying (94%),
- 8 din 10 afirmă că discută cu părinții (79%).

Rezultatele sugerează că bullyingul este o preocupare importantă în colectivul de cadre didactice din grădinițe.

Perspectiva părinților

În cazul în care copilul este implicat într-un conflict, părinții adoptă strategii diferite. Graficul de mai jos arată tendințele mai frecvente de reacție:

Q19. Dacă copilul dumneavoastră ar fi implicat într-un conflict la grădiniță, ce ați face în primul rând?



Fluxul comunicării în situații de conflict este cunoscut și în mare parte respectat de părinți: Cadrul didactic (70%) → părinții celui alt copil (14%) → conducerea (7%). Foarte puțini părinți aleg să ignore complet (2%) sau să se implice direct cu copilul celălalt (2%).

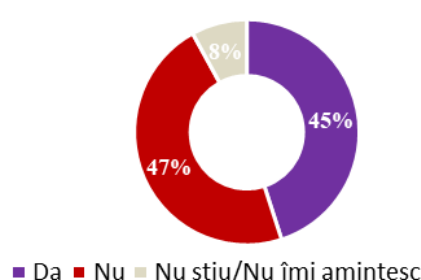
Autonomia copilului este surprinzător de puțin valorizată - doar 5% ar învăța copilul să se apere singur. Părinții preferă să rezolve conflictul pentru copil.

Indiferent de categoria demografică - discuția cu cadrul didactic este alegerea preferată de o majoritate detașată, singura variație semnificativă statistic fiind în cazul părinților de vârstă medie (78% vs. 58% în cazul părinților tineri).

Q20. Ați discutat vreodată cu profesorii despre o situație de bullying care a apărut la grădiniță?



Q21. Ați discutat vreodată cu alți părinți din grădiniță despre o situație de bullying?



Observăm că bullyingul este un fenomen care este prezent și preocupă părinții:

- 4 din 10 părinți spun că ai lor copii au fost implicați în situații de bullying la grădiniță;
- aproape jumătate dintre părinți (45%) au discutat cu profesorii despre bullying;
- părinții raportează în proporție de 45% că au discutat cu alți părinți despre bullying;

Putem deduce că unii părinți sunt preocupați și discută despre bullying, chiar dacă nu este vorba despre implicarea propriului copil.

Datele arată că părinții tineri și cei cu educație primară practică mai mult comunicarea directă cu alți părinți pe subiectul bullyingului (61%).

VIII. CONCLUZII. O SINTEZĂ A PRINCIPALELOR REZULTATE

Analiza arată o realitate încurajatoare: Sistemul educațional preșcolar românesc dispune de cadre didactice dedicate, cu inițiativă pedagogică și un capital de încredere solid din partea părinților. Principala provocare constă în optimizarea modului în care resursele umane sunt valorificate, valorizate și susținute.

Un ecosistem de dedicare la nivelul cadrelor didactice și părinților

Datele confirmă existența unei categorii profesionale cu o vocație autentică: cadrele didactice de învățământ preșcolar se definesc prin prisma impactului lor formativ și se încarcă emoțional în compania copiilor 80% – o dovadă a motivației intrinseci care animă profesia. Conectarea lor la misiunea educațională reprezintă o fundație solidă pe care poate fi construită o intervenție de susținere.

Părinții de copii preșcolari manifestă o implicare susținută: 61% declară că petrec peste patru ore zilnic cu copiii lor și acordă încredere ridicată cadrelor didactice (89%). Această încredere este rezultatul unei comunicări personale intense și constante – peste 90% dintre părinți comunică zilnic sau cel puțin săptămânal față în față sau pe WhatsApp cu profesorii de învățământ preșcolar.

Creativitate și inițiativă la nivel instituțional

Studiul relevă de asemenea o cultură organizațională a inițiativei individuale: proiectele educaționale în afara programei sunt inițiate în principal de cadrele didactice sau de conducerea grădiniței (81%/60% dintre cazuri), demonstrând o nevoie resimțită în grădinițe de a aduce metode și activități actuale, dar și deschidere la nivelul comunității educaționale față de soluții pedagogice noi.

Există în general o bază de colaborare cu autoritățile locale, însă această colaborare se concentrează de cele mai multe ori exclusiv pe aspecte de infrastructură și nu pe componenta educațională propriu-zisă. Componenta de inovație este contribuția cadrelor didactice sau organizațiilor neguvernamentale.

Complementaritatea generațiilor din breasla educațională

Analiza indică un potențial în diversitatea experiențelor profesionale: cadrele didactice mai tinere (sub 10 ani vechime) aduc deschidere față de resurse pentru auto-educare emoțională și reușesc să gestioneze cu consum mai scăzut de energie emoțiile și nevoile afective ale copiilor, pe când cadrele didactice mature au dezvoltat strategii mai eficiente de comunicare cu părinții. Aceste complementarități în privința abilităților indică un potențial pentru un sistem de mentorat bidirecțional.

Un sistem de valori convergent

Există o convergență semnificativă între părinți și profesori în ceea ce privește importanța dezvoltării socioemoționale în grădiniță. Ambele grupuri acordă prioritate acestui aspect, părinții apreciind în mod explicit dezvoltarea socioemoțională (36%) mai mult decât aspectele academice (32%), iar profesorii valorizează, de asemenea, abilitățile emoționale și sociale, considerând că dobândirea de cunoștințe se poate realiza cu mai mare succes dacă și copiii sunt echilibrați emoțional. Părinții par să aibă în vedere într-o mai mică măsură valorile care favorizează spiritul comunitar: grija (6%), cooperarea (9%) și toleranța (11%). Respectul este valoarea principală atât pentru părinți, cât și pentru cadre didactice, dar pare mai degrabă înțeles, ca o conformare la reguli sociale decât ca respect pentru diversitate/individualitatea celuilalt.

Comunicarea directă ca punct de conectare

Părinții și cadrele didactice preferă comunicare directă și spontană (94% față în față, 70% WhatsApp), ceea ce indică o cultură relațională vie, bazată pe încredere și proximitate. Această practică a interacțiunilor directe constituie un avantaj al sistemului, care poate fi valorificat printr-o mai bună structurare a conversațiilor existente în jurul obiectivelor educaționale comune. O comunicare structurată poate reduce din factorii de stres identificați de cadrele didactice.

Suprasolicitarea emoțională a cadrelor didactice poate fi adresată prin recunoașterea stării de bine a profesorului ca investiție în calitatea actului educațional și prin crearea de contexte pentru dezvoltarea profesională relevantă, răspunzând nevoilor identificate de cadrele didactice. Implementarea de programe care să recunoască interdependența dintre bunăstarea emoțională a cadrului didactic și calitatea actului educațional presupune existența de resurse pentru auto-îngrijire, cât și condiții și proceduri sistemice clare și simple care să susțină cadrele didactice profesional și să potențeze aspectele pozitive, precum încrederea cu care sunt învețiți de părinți, disponibilitatea de comunicare și gradul înalt de inițiativă personală.

Nivel scăzut de expertiză în gestionarea bullyingului la nivelul părinților, dar și al grădiniței. Studiul evidențiază o cerere importantă pentru sprijin în gestionarea suspiciunilor despre comportamente de bullying ale copiilor. Este nevoie de o dezvoltare a expertizei pedagogice în prevenirea și gestionarea conflictelor timpurii. În acest context, devine esențială clarificarea conceptuală între diferitele tipuri de episoade conflictuale la vârsta preșcolară. Confuziile terminologice - în special folosirea termenului „bullying” pentru orice incident conflictual sau pentru situații de abuz în mediul familial sau educațional - pot dilua specificitatea intervențiilor necesare. Există provocări și la nivelul părinților dar și al cadrelor didactice în legătură cu distincția între conflictele incidentale normale în dezvoltarea socială a copiilor, comportamentele agresive episodice și modelele sistematice de intimidare.



IX. ANEXE

Anexa A – Desk research

Capitolul de față își propune să examineze cadrul legislativ, curricular și operațional care reglementează educația socioemoțională la nivel preșcolar, evidențiind atât progresele înregistrate, cât și provocările persistente. Analiza urmărește să surprindă modul în care politicile educaționale contribuie la formarea competențelor socioemoționale, dar și să sublinieze decalajele care necesită intervenții suplimentare pentru a asigura o educație timpurie echitabilă și incluzivă.

Educația socioemoțională la nivel preșcolar a crescut ca importanță în cadrul politicilor educaționale, fiind percepută ca fundament al dezvoltării armonioase a copilului și al pregătirii pentru integrarea școlară și socială. Observăm că rolul etapei preșcolarității a evoluat de la o funcție limitată, orientată aproape exclusiv spre achizițiile cognitive, la o înțelegere mai amplă, care integrează dimensiunile socioemoționale, civice și de bunăstare a copilului.

Această schimbare a fost însoțită de un proces amplu de transformare legislativă și curriculară, prin care educația timpurie a fost consolidată ca etapă obligatorie a parcursului educațional.

Unul dintre cele 17 obiective globale incluse în Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă, adoptată de toate statele membre ale Organizației Națiunilor Unite în 2015, este garantarea unei educații de calitate și promovarea oportunităților de învățare pe tot parcursul vieții pentru toți. Potrivit acestuia, până în 2030, „toate fetele și toți băieții au acces la dezvoltare timpurie, îngrijire și educație timpurie de calitate, astfel încât să fie pregătiți pentru învățământul primar⁵” (ONU, 2015, Obiectivul 4, Ținta 4.2).

Dacă Legea educației naționale nr. 1/2011 a consacrat educația timpurie ca parte integrantă a sistemului de învățământ, Legea nr. 198/2023 a adus transformări semnificative, printre care extinderea caracterului obligatoriu al grădiniței prin includerea progresivă a grupei mijlocii, după ce grupa mare fusese deja stabilită ca obligatorie. Această evoluție a oferit instrumente concrete pentru implementarea și monitorizarea procesului educațional. Cadrul normativ setează standarde de calitate în ceea ce privește serviciile educaționale, inclusiv în ceea ce privește integrarea educației socioemoționale în strategiile curriculare, recunoscându-i importanța pentru dezvoltarea echilibrată a copilului. Persistă, totuși, provocări privind implementarea practică și evaluarea societală a acestor dimensiuni, ceea ce indică necesitatea unei mai mari coerențe între politicile educaționale și aplicarea lor efectivă la nivelul unităților de învățământ preșcolar pentru asigurarea dreptului la educație pentru toți copiii.

Analiza contextului național relevă discrepanțe majore între mediul urban și rural, dificultăți legate de infrastructura educațională și provocări în implementarea practică a politicilor asumate. Scăderea numărului de grădinițe publice, supraaglomerarea celor existente și accesul limitat al copiilor din medii vulnerabile, lipsa resurselor umane calificate în zonele rurale, pun în lumină inegalități structurale care influențează potențialul de dezvoltare al copiilor.

5 Organizația Națiunilor Unite (2015) Transformarea lumii noastre: Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă. Rezoluția Adunării Generale a ONU A/RES/70/1, adoptată la 25 septembrie 2015.
[Online] Disponibil pe: <https://sdgs.un.org/2030agenda>
[Accesat la data de 05.09.2025].

Evoluția statutului educației socioemoționale la nivelul preșcolar în România

Percepția generală asupra rolului grădiniței a înregistrat o evoluție semnificativă în România constând în recunoașterea tot mai accentuată a importanței educației timpurii pentru dezvoltarea globală a copilului și pentru succesul ulterior în viața de adult. Totuși, atenția publică rămâne predominant orientată către competențele cognitive ce pot fi stimulate în perioada preșcolarității, în timp ce abilitățile socioemoționale sunt adesea percepute ca fiind mai dificil de măsurat și, prin urmare, mai puțin vizibile în evaluările oficiale și mai puțin adresate în practică.

Cadrul curricular

Cadrul formal în limitele căruia se desfășoară educația preșcolară din România este unul de actualitate, prin raportare la standardele internaționale privind educația socioemoțională. Legea 198 din 2023 a învățământului preuniversitar afirmă din primul articol că: „misiunea învățământului preuniversitar este aceea de asigurare a condițiilor și a cadrului necesar pentru atingerea potențialului de dezvoltare al fiecărui beneficiar primar al educației, atât din punct de vedere cognitiv, socioemoțional, profesional, civic, cât și în domeniul antreprenoriatului, astfel încât acesta să participe activ și creativ la dezvoltarea societății, având sentimentul apartenenței naționale și europene.”⁶.

Curriculumul pentru educație timpurie, introdus încă din 2019, este realizat în conformitate cu aspectele esențiale dezvoltării specifice vârstei. În acest caz, copilul „își însușește și respectă reguli, demonstrează acceptare și înțelegere față de celelalte persoane, recunoaște și exprimă emoții de bază, etc.” (Ordinul nr. 4694/2019, Anexa 1, pg. 8). Aceste deprinderi reies din activitățile desfășurate cu copiii, zilnic, de către cadrele didactice. Acest curriculum urmărește „dezvoltarea holistică a copiilor în domenii largi pentru dezvoltare” și „susține realizarea unui echilibru adecvat între învățare și dezvoltarea armonioasă a personalității” și pune accent pe „comunicare, interacțiune și dialog ca factori-cheie care susțin învățarea și starea de bine a copiilor, prin crearea de mesaje semnificative/relevante pentru copil și pe sentimentul apartenenței la grup”⁷.

Curriculumul pentru educația timpurie ⁸ este organizat în jurul a cinci domenii ale dezvoltării copilului, acestea fiind și instrumente pedagogice din prisma cărora se realizează individualizarea educației și a învățării:

- dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale;
- dezvoltarea socioemoțională;
- dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii;
- dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii;
- capacități și atitudini în învățare.

⁶ Legea nr. 198/2023, Art. 1, Alin. 2

⁷ Anexa la ordinul ministrului Educației Naționale nr. 4.694/2.08.2019, CURRICULUM PENTRU EDUCAȚIA TIMPURIE -2019-

⁸ Ministerul Educației Naționale (2019). Ordinul nr. 4694/2019 privind aprobarea Curriculumului pentru educația timpurie. București: Monitorul Oficial. [Online] Disponibil pe: https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf

Accesat la: 29.09.2025.

Dezvoltarea socioemoțională este raportată la debutul vieții sociale a copilului, respectiv la capacitatea lui de a stabili și menține interacțiuni cu adulți și copii. Interacțiunile sociale mediază modul în care copiii se privesc pe ei înșiși și lumea din jur. Dezvoltarea emoțională este analizată prin raportare la capacitatea copiilor de a-și percepe și exprima emoțiile, de a înțelege și răspunde emoțiilor celorlalți, precum și dezvoltarea conceptului de sine, crucial pentru acest domeniu. În strânsă corelație cu conceptul de sine se dezvoltă imaginea despre sine a copilului, care influențează decisiv procesul de învățare.

Curriculumul pentru educație timpurie anunță comportamentele asociate fiecărei dimensiuni, inclusiv cea socioemoțională, pe care este de așteptat să le manifeste copilul la finalul perioadei preșcolare:

Nr. crt.	Dimensiuni ale dezvoltării	La finalul perioadei preșcolare, copilul va manifesta o serie de comportamente, între care:
1	Interacțiuni cu adulții și cu copiii de vârste apropiate	1.1. Manifestă încredere în adulții cunoscuți, prin exersarea interacțiunii cu aceștia 1.2. Demonstrează abilități de solicitare și de primire a ajutorului în situații problematice specifice 1.3. Inițiază/participă la interacțiuni pozitive cu copii de vârstă apropiată
2	Comportamente prosociale, de acceptare și de respectare a diversității	2.1. Exprimă recunoașterea și respectarea asemănărilor și a deosebirilor dintre oameni 2.2. Își însușește și respectă reguli; înțelege efectele acestora în planul relațiilor sociale, în contexte familiare 2.3. Exersează, cu sprijin, asumarea unor responsabilități specifice vârstei, în contexte variate 2.4. Exersează, cu sprijin, abilități de negociere și de participare la luarea deciziilor 2.5. Demonstrează acceptare și înțelegere față de celelalte persoane din mediul apropiat
3	Conceptul de sine	3.1. Exersează, cu sprijin, autoaprecierea pozitivă, în diferite situații educaționale 3.2. Își promovează imaginea de sine, prin manifestarea sa ca persoană unică, cu caracteristici specifice
4	Autocontrol și expresivitate emoțională	4.1. Recunoaște și exprimă emoții de bază, produse de piese muzicale, texte literare, obiecte de artă etc. 4.2. Demonstrează abilități de autocontrol emoțional

Procesul dezvoltării socioemoționale este descris de **planul de învățământ pentru educația timpurie**, acesta fiind produsul curricular care stabilește organizarea de ansamblu a procesului de predare-învățare-evaluare, pentru fiecare nivel de vârstă și tip de instituție de educație preșcolară, iar progresul fiecărui copil este urmărit prin fișe individuale. Evaluarea urmărește îndeaproape construirea sinelui, a identității personale și a conștientizării trăirilor, emoțiilor și sentimentelor și a capacității de exprimare a acestora. Relaționarea cu spațiul social înconjurător este ghidată de valori precum respect, responsabilitate și înțelegere față de ceilalți.

Monitorizarea eficientă și clară a progresului copilului în atingerea acestor obiective se realizează periodic în parcursul preșcolar al copilului prin completarea de cadrul didactic a unor fișe individuale, dedicate, în trei etape succesive, evaluând dacă a fost însușit comportamentul vizat, este în curs de însușire sau copilul necesită încă sprijin în acest proces. Indicatorii comportamentali ai nivelului de dezvoltare socioemoțională urmăriți la nivel preșcolar sunt:

- Urmează indicațiile adulților în ceea ce privește comportamentul adecvat în anumite situații
- Interacționează, din proprie inițiativă, cu copiii apropiați ca vârstă, în diferite contexte
- Își adaptează comportamentul în funcție de regulile diferitelor situații (de ex.: vorbește în șoaptă când intră la bibliotecă, când merge la muzeu etc.)
- Își spune corect numele, prenumele, vârsta, luna, ziua, orașul și țara în care s-a născut
- Împărtășește celorlalți (copii, adulți din anturajul propriu) trăirile/emoțiile sale și reacționează adaptativ la contexte sociale variate
- Alt comportament particular copilului.

Mult mai recent, prin adoptarea **Metodologiei privind portofoliul educațional al preșcolarului și al elevului din învățământul preuniversitar** ⁹portofoliul educațional a devenit obligatoriu începând cu generația de preșcolari care intră în grupa mijlocie în anul școlar 2024-2025. Acest act normativ, care are drept reper *profilul absolventului*, propune un instrument prin care poate fi monitorizat progresul copiilor pe o perioadă mai lungă de timp, incluzând o serie de produse ale învățării.

Metodologia oferă, de asemenea, recomandări cu privire la susținerea copiilor în funcție de particularitățile individuale și ritmul de dezvoltare al acestora, implementarea acestor activități în cadrul educației timpurii putând aduce beneficii inclusiv în afara orelor educaționale. Deprinderile formate se reflectă atât în mediul familial, unde părinții pot observa comportamentul copiilor, dar și în contextele sociale în care copiii doar își reflectă într-un mod natural comportamentele învățate prin interacțiuni cu alți copii în situații non-familiale.

Scopul acestui instrument este să orienteze discuția și eforturile spre ceea ce copilul are potențialul de a deveni, cu o reprezentare clară și simplă a pașilor, pornind de la abilitățile și deprinderile lui înnăscute, dar integrând și aspirațiile sale (Ministerul Educației, 2024, art. 13). Acest instrument are potențialul de a oferi repere importante copilului și familiei, dar și profesorilor interesați să reflecteze asupra propriilor practici de predare și evaluare și la îmbunătățirea acestora, pentru aplicarea abordărilor personalizate. (Ministerul Educației, 2024, art. 13).

Personalizarea debutului școlar se realizează prin „**raportul descriptiv de evaluare referitor la dezvoltarea fizică și la formarea competențelor cognitive și socioemoționale ale copilului la sfârșitul grupei mari din învățământul preșcolar**” (Ministerul Educației, 2024, art. 11). Instrumentul, care reprezintă un rezumat narativ al dezvoltării socioemoționale și cognitive, setează un punct de reper în ceea ce privește dezvoltarea copilului, dar în același timp, reprezintă și un pilon în procesul educațional viitor. În acest fel, pot fi luate în calcul abilitățile și caracteristicile individuale identificate în preșcolaritate pentru a fi fructificate ulterior printr-o atenție la fel de sporită asupra educației fiecărui copil. Atingerea indicatorilor comportamentali vizând dezvoltarea socioemoțională a copiilor preșcolari, la finalul grupei mari, este surprinsă în Secțiunea B3 a acestui raport, „Formarea competențelor socioemoționale”, unde se evaluează dihotomic dacă preșcolarul demonstrează abilitățile și comportamentele amintite mai sus.

⁹ Aprobata prin **ORDINUL nr. 6.478 din 30 august 2024**, publicat în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 897 din 5 septembrie 2024.

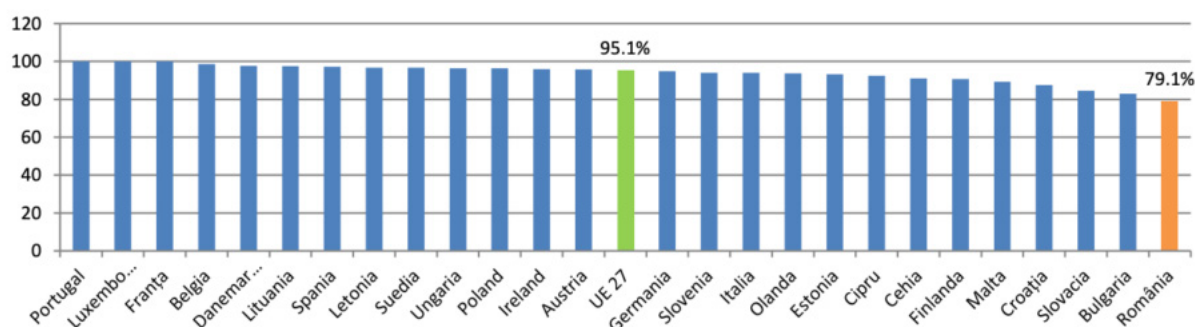
Cadrul operațional

Rata de înscriere în învățământul preșcolar

În vederea atingerii Țintelor asumate prin Agenda2030 pentru Dezvoltare Durabilă, statul trebuie să-și asume rolul organizării și promovării unei infrastructuri de învățare inclusive, de la începutul vieții fiecărui copil, conferind educației timpurii o funcție esențială în cadrul procesului educațional.

Cu toate acestea „rata de înscriere în educația preșcolară a copiilor cu vârsta cuprinsă între 4 ani și vârsta oficială de înscriere în învățământul primar obligatoriu este departe de obiectivul stabilit prin agendă” (Eurostat, 2024) , statisticile arătând astfel:

Figura 34. Participarea la învățământul preșcolar a copiilor cu vârsta cuprinsă între 4 ani și vârsta oficială de înscriere în învățământul primar obligatoriu – date comparative 2022



Sursa: Eurostat, 2024

România, cu o rată de 79,1%, se află semnificativ sub media europeană (95,7%), ocupând una dintre ultimele poziții în clasament. Diferența de 16% față de media UE reflectă decalaje structurale în accesul copiilor la educația preșcolară. Practica arată că nu toți copiii înscriși în sistemul educațional preșcolar frecventează grădinița, iar procentul copiilor care frecventează grădinița în România este și mai mic de 79,1%.

„Pe medii de rezidență, mediul rural continuă să fie în dezavantaj, în anul școlar de referință al raportului, diferențele dintre valoarea indicatorului pe medii de rezidență fiind de peste 17 p.p. în favoarea mediului urban (17,4 p.p. la 3 ani, 18,3 p.p. la 5 ani, 19,3 p.p. la 4 ani). Trei din zece copii în vârstă de 5 ani din mediul rural nu frecventează grădinița. Pentru copiii de 6 ani din grădinițe (care ar trebui să fie deja la școală), diferența pe medii de rezidență se reduce considerabil față de celelalte vârste specifice învățământului preșcolar; diferența pe medii pentru copii de 6 ani din grădinițe scade față de valoarea înregistrată în anul școlar anterior” (Ministerul Educației, 2024, p. 11).

Infrastructura educațională:

a) Numărul de locuri în grădinițe

Niveluri de educație	Medii de rezidență	Macroregiuni, regiuni de dezvoltare și județe	Anul 2021	Anul 2022	Anul 2023	Anul 2024
		UM: Număr persoane	Număr persoane	Număr persoane	Număr persoane	Număr persoane
Învățământ preșcolar	Total	TOTAL	36266	37164	37896	39337

*SCL104E – Personal didactic

Niveluri de educație	Județe	Localități	Perioade			
			Anul 2021	Anul 2022	Anul 2023	Anul 2024
UM: Număr persoane						
Copii înscriși în grădinițe	TOTAL	TOTAL	517898	521826	515934	513653

*SCL103D – Populația școlară

Număr copii per personal didactic la grădiniță	An
14,2	2021
14,04	2022
13,61	2023
13,05	2024

Prin Legea 141/2025 se modifică articolul 23, care reglementează numărul de elevi și preșcolari din clasele și grupele școlare. Noul articol stabilește că la nivelul preșcolar grupa are în medie 17 copii, între 12 și 22.

Legislația stabilește numărul maxim de copii dintr-o clasă pentru fiecare nivel de învățământ, dar nu prevede un standard legal care să reglementeze câți copii trebuie să fie per educator la grădinițe.

Lg. 198/2023, art 207, alin (4) lit. a) un post de educator sau de profesor pentru educație timpurie pentru fiecare grupă cu program normal, respectiv două posturi de educator sau de profesor pentru educație timpurie pentru fiecare grupă cu program prelungit constituită în educația timpurie.

În practică se întâlnesc și situații în care o grupă cu program prelungită are repartizat un singur cadru didactic, iar un rol important în procesul de educație și îngrijire din grădinițe îl are și îngrijitorul pentru educație timpurie, care secondează cadrul didactic.

Categorii de unități de învățământ	Forme de proprietate	Macroregiuni, regiuni de dezvoltare și județ	Perioade			
			Anul 2021	Anul 2022	Anul 2023	Anul 2024
			UM: Număr			
			Număr	Număr	Număr	Număr
Grădinițe de copii	Total	TOTAL	1200	1241	1252	1334
-	Proprietate publică	TOTAL	748	748	742	750
Alte structuri din învățământul preșcolar	Total	TOTAL	9445	9336	9233	9142
-	Proprietate publică	TOTAL	9343	9223	9117	9014

Date extrase la data de 10.09.2025, ora 13:08 [ESTAT]

Dataset: **Elevi cu vârsta cuprinsă între 5 ani și vârsta de începere a învățământului obligatoriu la nivel primar, pe sexe - % din populația de vârstă corespunzătoare [educ_uoe_enra18]**

Frecvența de timp: anuală

Gen: Total

Unitatea de măsură: %

AN	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
ROMÂNIA	87,8	88,8	88,1	90	93,1	84,5	83,9	84,8	81,2	80,8

Elevi cu vârsta cuprinsă între 5 ani și vârsta de începere a învățământului obligatoriu la nivel primar, pe sexe - % din populația de vârstă corespunzătoare [educ_uoe_enra18]

Date extrase la data de 10.09.2025, ora 13:21 [ESTAT]

Dataset: **Elevi cu vârsta cuprinsă între 4 ani și vârsta de începere a învățământului obligatoriu la nivel primar, pe regiunea NUTS 2 - % din populația de vârstă corespunzătoare**

Frecvența de timp: anuală

Unitatea de măsură: %

AN	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
ROMÂNIA	84,4	87,6	88	89,9	86,3	82,3	82,4	81,5	79,1	79,4

Elevi cu vârsta cuprinsă între 4 ani și vârsta de începere a învățământului obligatoriu la nivel primar, pe regiunea NUTS 2 - % din populația de vârstă corespunzătoare [educ_uoe_enra17__custom_18007856]

Introducerea grupe mari în învățământul obligatoriu (din anul școlar 2020–2021) nu a generat o creștere vizibilă a participării copiilor de 5 ani și peste. În schimb, extinderea obligativității către grupa mijlocie (din anul școlar 2023–2024) pare să fi avut un efect pozitiv, reflectat într-un nivel mai ridicat al participării copiilor de 4 ani și peste.

b) Acces limitat în zone rurale și pentru grupuri vulnerabile

Diferențele majore de includere a copiilor în treptele obligatorii de învățământ timpuriu dintre mediile rural și urban evidențiază un alt efect dramatic al inegalităților de clasă pentru potențialul de dezvoltare al copiilor din România: limitarea accesului la educație (date prezentate în capitolul 1). Eforturile îndreptate spre asigurarea infrastructurii necesare accesului la educație sunt binevenite, însă nu se dovedesc a fi suficiente pentru atingerea acestui obiectiv. În plus, inegalitățile nu se manifestă doar pe criteriul mediului de rezidență, ci și în raport cu apartenența etnică. „Date recente arată că doar 27% dintre copiii romi frecventează educația timpurie, comparativ cu 79% în rândul populației generale” (FRA, 2022)¹⁰, ceea ce evidențiază o formă accentuată de excluziune educațională în rândul acestui grup vulnerabil.

Formarea inițială și continuă a profesorilor de învățământ preșcolar în acest domeniu

Formarea inițială a cadrelor didactice constă în studii universitare de licență în Pedagogia învățământului primar și preșcolar, completate de module psihopedagogice sau master didactic. Continuarea carierei presupune formare permanentă, obligatorie și reglementată legal, cu programe acreditate și datorită de a cumula 90 de credite la fiecare 5 ani. Formarea inițială rămâne puternic centrată pe conținuturi și pe rolul cadrului didactic, fiind deficitară în ceea ce privește oportunitățile studenților - viitori profesori de a face practică de predare în care să poată transfera ceea ce exersează în cursuri. Formarea inițială rămâne puternic centrată pe conținuturi și pe rolul cadrului didactic, mai degrabă decât pe învățarea centrată pe copil. Diferența este remarcată și de specialiști în educație:

„Cred că dacă pe partea de formare profesională continuă, noi facem o treabă bună să ducem lucrurile în zona de educație centrată pe copil, care să se uite la copil și să construiască în funcție de interesele și nevoile copilului, respectându-i ritmul de învățare și caracteristicile de dezvoltare. Cred că în zona de formare inițială lucrurile sunt foarte mult concentrate pe profesor și pe conținuturi și pe achiziții. E mai degrabă un rol central al profesorului decât un rol central al copilului.” (specialist în educație, ONG)

La nivelul formării continue, dimensiunea socioemoțională este bine acoperită de unele programe complementare (https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2025/formare_continua/LISTA_programe_complementare_actualizata_23_octombrie_2025.pdf), dar accesul la acestea nu este uniform, depinzând de interesul cadrelor didactice și disponibilitatea furnizorilor. Interesul cadrelor didactice este puternic influențat, pe de o parte de etapa de educație și carieră (cerințele periodice de formare continuă fiind satisfăcute atunci când cadrul didactic își obține gradele didactice sau își completează educația prin cursuri de conversie profesională sau niveluri superioare de studii corespunzătoare unei specializări în domeniul licenței) și, pe de altă parte, de costurile aferente programelor complementare și modul în care aceste costuri sunt acoperite (și) de unitatea de învățământ prin finanțarea de bază, sau exclusiv de cadrul didactic interesat.

¹⁰ Fundamental Rights Agency (2022). Roma in 10 European Countries. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [Online] Disponibil pe: https://fra.europa.eu/en/publication/2022/roma-survey-findings?utm_ Accesat la: 29.09.2025.

Anexa B – descriere eșantion

Descrierea eșantionului de cadre didactice

În ce tip de instituție lucrați?	
Grădiniță cu program normal	46%
Grădiniță cu program prelungit	50%
Grădiniță cu program mixt	4%

Dețineți o funcție de conducere în cadrul instituției dumneavoastră?	
Da	6%
Nu	94%

De câți ani lucrați ca educatoare/educator?	
Sub 10 ani	32%
11-19 ani	28%
+20 ani	40%

De ce grupă/e vă ocupați în prezent? (Puteți bifa mai multe opțiuni)	
Grupa baby	2%
Grupa mică	25%
Grupa mijlocie	27%
Grupa mare	34%
Grupă mixtă	23%

Câți copii (cu aproximație) sunt înscriși în grădinița în care lucrați?	
Sub 50 de copii	39%
51-100 copii	22%
101-199 copii	14%
+200 de copii	25%

Câți copii sunt în grupa de care vă ocupați în principal?	
Sub 17 copii	30%
18-23 copii	50%
+24 copii	20%

Regiune	
Nord-Est	15%
Sud-Est	15%
Centru	14%
Nord-Vest	13%
București-Ilfov	12%
Sud-Vest	11%
Sud Muntenia	10%
Vest	10%

Descrierea eșantionului de părinți

Ce vârstă are în ani împliniți copilul dumneavoastră care merge la grădiniță?	
2	5%
3	18%
4	27%
5	36%
6	12%
7	2%

Ce tip de program urmează copilul dumneavoastră la grădiniță?	
Grădiniță cu program normal (până la prânz)	49%
Grădiniță cu program prelungit (până după amiază)	50%

În ce grupă?	
Grupa baby	7%
Grupa mica	30%
Grupa mijlocie	29%
Grupa mare	33%
Grupa mixtă	1%

Mediul în care locuiți	
Urban	79%
Rural	21%

Regiune	
București-Ilfov	24%
Nord-Est	16%
Sud-Est	13%
Centru	12%
Sud Muntenia	11%
Nord-Vest	9%
Sud-Vest	8%
Vest	7%

Copilul este crescut de:	
... ambii părinți (familie biparentală)	93%
... un singur părinte (mamă)	6%
... un singur părinte (tată)	1%

Educația formală a:	Mamei	Tatălui
Facultate/master/doctorat	49%	46%
Liceu/școală profesională/Școală postliceală	44%	44%
Școală primară/gimnaziu	6%	9%
Fără școală	1%	1%

Ocupația:	Mamei	Tatălui
Elevă/student	1%	0%
Angajată în mediul privat	50%	56%
Angajată în mediul public	21%	26%
Beneficiară de servicii sociale / În evidența unui Centru Comunitar	2%	1%
Antreprenoare/Liberă profesionistă	5%	8%
Casnică / Șomeră	19%	4%
Lucrează temporar în străinătate	1%	3%
Pensionară (inclusiv pensie de boală sau anticipată)	0%	1%

Care este venitul lunar net:	Al mamei	Al tatălui
Sub 2000 de lei	19%	5%
2000 – 4000 de lei	34%	26%
4001 - 6000 de lei	26%	32%
6001 – 8000 de lei	10%	17%
8001-10.000 de lei	6%	12%
Peste 10.000 de lei	3%	7%
Nu doresc să răspund	2%	1%

Care este vârsta	Mamei	Tatălui
Sub 31 ani	30%	16%
31-39 ani	52%	50%
+40 ani	18%	34%

Chestionarul a fost completat de:	
Mamă	56%
Tată	44%

Câți copii aveți cu vârsta sub 18 ani?	
1	46%
2	40%
3	11%
4	2%
5	1%
Câți dintre ei merg la grădiniță?	
1	87%
2	11%
3	1%
Mai mult de 3 copii	1%

Anexa C - Instrumentele de cercetare

CHESTIONAR

Educația preșcolară în practică: perspectiva educatorilor asupra dezvoltării emoționale a copiilor

Studiu la nivel național

Vă mulțumim că ați acceptat să răspundeți la acest chestionar.

Ne dorim să aflăm cum arată educația preșcolară în practică, mai exact cum este abordată dezvoltarea emoțională a copiilor în grădinițe, așa cum o trăiți dumneavoastră zi de zi. Nu este o evaluare, nu există răspunsuri greșite, punctul dumneavoastră de vedere este valoros pentru a îmbunătăți programele de sprijin și intervenție. Toate răspunsurile sunt anonimizate.

Sperăm să fie și pentru dumneavoastră un prilej interesant de reflecție.

Răspunsurile sunt anonime și vor fi folosite exclusiv pentru a îmbunătăți programele educaționale.

II. PERCEPȚIA ASUPRA SCOPULUI EDUCAȚIEI PREȘCOLARE

Q1. Dacă ar fi să vă gândiți la ce contează cu adevărat pentru copiii din grupa dumneavoastră, ce ați spune că e cel mai important să le cultivați? Ordonăți variantele de mai jos în funcție de propria dumneavoastră viziune, începând cu ce e mai important și continuând cu restul.

☐ 1	Capacitatea de a înțelege și exprima emoții
☐ 2	Capacitatea de a relaționa bine cu ceilalți copii
☐ 3	Dezvoltarea curiozității
☐ 4	Achiziția de cunoștințe (ex. despre natură, numere, litere)
☐ 5	Înțelegerea și respectarea regulilor
☐ 6	Dezvoltarea limbajului și a comunicării
☐ 7	Dezvoltarea motricității
☐ 8	Autonomia în activitățile de zi cu zi
☐ 9	Competitivitatea
☐ 10	Încrederea în sine

III. BUNĂSTAREA EMOȚIONALĂ A CADRULUI DIDACTIC

Q2. Care dintre aspectele de mai jos vă consumă cea mai multă energie în activitatea de zi cu zi? (Alegeți maxim 3 variante care vi se potrivesc cel mai bine.)

☐ 1	Activitățile educaționale cu copiii
☐ 2	Gestionarea emoțiilor și nevoilor afective ale copiilor
☐ 3	Gestionarea comportamentelor dificile ale copiilor
☐ 4	Interacțiunile cu părinții
☐ 5	Comunicarea și colaborarea cu conducerea unității de învățământ
☐ 6	Îndeplinirea sarcinilor administrative / completarea documentelor
☐ 7	Realizarea materialelor didactice
☐ 8	Încercarea de a-mi păstra răbdarea în interacțiunea cu copiii

Q3. În ce măsură vi se potrivesc următoarele obiceiuri legate de menținerea stării de bine personale?

Evaluati fiecare afirmație pe o scară de la 1 („deloc potrivit”) la 5 („foarte potrivit”)

	Deloc potrivit (1)	(2)	(3)	(4)	Foarte potrivit (5)
Nu adopt o strategie anume	☐	☐	☐	☐	☐
Urmăresc video-uri despre starea de bine / echilibrul emoțional	☐	☐	☐	☐	☐
Apelez la cărți/articole care să mă ajute la echilibru și auto-control	☐	☐	☐	☐	☐
Am un ritual personal (ex. pauză de respiro, o activitate care mă ajută să mă liniștesc)	☐	☐	☐	☐	☐
Mă încarc emoțional în compania copiilor	☐	☐	☐	☐	☐

Q4. Ce aspect legat de gestionarea propriilor emoții simțiți că v-ar prinde bine să dezvoltați mai mult?
(Alegeți minim o variantă, maxim 3)

☐ 1	Să am mai multă răbdare în momentele dificile
☐ 2	Să răspund mai calm când părinții se arată nemulțumiți sau au atitudini nepotrivite
☐ 3	Să nu mă mai simt vinovat(ă) când nu reușesc să acord atenție tuturor copiilor în mod egal
☐ 4	Să rămân echilibrată chiar când nu primesc sprijin de la colegi
☐ 5	Să nu las tensiunile cu părinții să mă afecteze emoțional
☐ 6	Să nu mă simt copleșită când mai mulți copii au nevoie de mine în același timp
☐ 7	Să am mai mult curaj să-mi exprim părerea în fața părinților, fără teamă de reacții negative

IV. PROCESUL EDUCAȚIONAL

Q5. Care dintre factorii de mai jos credeți că influențează cel mai mult starea de spirit a copiilor din grupă? Alegeți un top 3 al celor mai relevanți.

☐ 1	Activitatea pe care le-o propun
☐ 2	Amenajarea spațiului de activități
☐ 3	Starea emoțională cu care vin de acasă
☐ 4	Dinamica grupului de copii
☐ 5	Starea de spirit a educatoarei / educatorului
☐ 6	Relațiile dintre adulții din grădiniță
☐ 7	Relațiile dintre adulții de acasă
☐ 8	Relația educatoarei cu părintele

Q6. Ce dificultăți întâmpinați când lucrați cu emoțiile copiilor și încercați să le dezvoltați abilitățile socioemoționale? (Alegeți maxim 3 variante care vi se potrivesc cel mai bine.)

☐ 1	Timp insuficient
☐ 2	Lipsa de resurse
☐ 3	Lipsa personalului specializat (ex. consilieri, logopezi, profesori de sprijin etc.)
☐ 4	Numărul prea mare de copii în grupă
☐ 5	Nu mă simt suficient de pregătit(ă) să mă ocup de aspectele emoționale
☐ 6	Presiunea de a urmări obiective educaționale cognitive
☐ 7	Comportamentele dificile ale unor copii
☐ 8	Implicarea redusă/excesivă a părinților în educația emoțională a copiilor
☐ 9	Lipsa colaborării cu colegii de la alte grupe pe această temă
☐ 10	Lipsa sprijinului din partea conducerii grădiniței
☐ 11	Lipsa sprijinului din partea Ministerului Educației

Q7. În ce măsură considerați că fiecare dintre factorii de mai jos **ar trebui să contribuie** la dezvoltarea inteligenței emoționale a copiilor?

(1 = Deloc responsabil, 5 = Responsabil în foarte mare măsură)

	Deloc (1)	(2)	(3)	(4)	În foarte mare măsură (5)
Familia (părinți, bunici)	☐	☐	☐	☐	☐
Grădinița (educatori, programă etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Personalul specializat (psiholog, consilier etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Comunitatea (ex. prieteni, vecini)	☐	☐	☐	☐	☐
Mediul online, mass media	☐	☐	☐	☐	☐

Q8. În ce măsură considerați că fiecare dintre factorii de mai jos **are un impact real** la dezvoltarea inteligenței emoționale a copiilor?

(1 = foarte puțin potențial, 5 = potențial foarte mare)

	Deloc (1)	(2)	(3)	(4)	În foarte mare măsură (5)
Familia (părinți, bunici)	☐	☐	☐	☐	☐
Grădinița	☐	☐	☐	☐	☐
Personalul specializat (psiholog, consilier etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Comunitatea (ex. prieteni, vecini)	☐	☐	☐	☐	☐
Tehnologia, mediul online	☐	☐	☐	☐	☐

Q9. Se discută mult despre educația emoțională în grădiniță. Cum vi se pare această direcție?
Vă rugăm să bifați în ce măsură sunteți de acord sau nu cu următoarele afirmații:

(1 = dezacord total, 5 = acord total)

	Dezacord total				Acord total
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nu avem cum să ne ocupăm și de asta, e prea mult	☐	☐	☐	☐	☐
Oricum nu are efecte reale, e o modă	☐	☐	☐	☐	☐
Părinții nu mă susțin, deci ce rost are?	☐	☐	☐	☐	☐
Unii copii nu pot fi ajutați, oricât ai încerca	☐	☐	☐	☐	☐
Dezvoltarea emoțională a copilului este la fel de importantă ca achizițiile cognitive	☐	☐	☐	☐	☐
Educația socioemoțională este cheia pentru prevenirea conflictelor/bullyingului	☐	☐	☐	☐	☐
Un copil care își cunoaște emoțiile va învăța mai ușor orice altceva	☐	☐	☐	☐	☐

V. MANIFESTĂRI PROBLEMATICE ÎN COMPORTAMENTUL COPIILOR

Q10. Cu ce tipuri de manifestări problematice vă confrunțați cel mai des în grupa dvs.?
(Marcați frecvența pentru fiecare situație)

	Deloc				Foarte frecvent
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Excluderea socială (lăsarea repetată pe din afară a unui copil)	☐	☐	☐	☐	☐
Agresiune verbală (porecle jignitoare etc)	☐	☐	☐	☐	☐
Agresiune fizică (lovire, împingere intenționată)	☐	☐	☐	☐	☐
Manifestări emoționale intense (furie, frustrare puternică)	☐	☐	☐	☐	☐
Tendința de control asupra jocului (impunerea propriilor reguli, dominarea colegilor)	☐	☐	☐	☐	☐
Evitarea interacțiunilor cu adulții	☐	☐	☐	☐	☐

Q11. Ce efecte ați observat că au manifestările agresive repetate asupra copiilor?
(Marcați frecvența pentru fiecare situație)

	Deloc				Foarte frecvent
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Se simt excluși din jocuri	☐	☐	☐	☐	☐
Refuză să participe la activități	☐	☐	☐	☐	☐
Refuză să mai vină la grădiniță	☐	☐	☐	☐	☐
Devin agresivi	☐	☐	☐	☐	☐
Se plâng frecvent de dureri fără motive întemeiate (somatizează)	☐	☐	☐	☐	☐

VI. ACTORI IMPLICAȚI ÎN DEZVOLTAREA SOCIOEMOȚIONALĂ A COPIILOR

Q12. Cât de des colaborați cu alte instituții externe grădiniței:

	Săptămânal	Lunar	O dată pe modul	O dată pe an școlar sau mai rar	Nu colaborez
DGASPC	☐	☐	☐	☐	☐
Primărie	☐	☐	☐	☐	☐
ISJ	☐	☐	☐	☐	☐
CMBRAE – CJRAE	☐	☐	☐	☐	☐
ONG-uri	☐	☐	☐	☐	☐
Cabinete medicale/ Direcții de Sănătate Publică	☐	☐	☐	☐	☐

Q13. Cine inițiază colaborarea?

☐ 1	Cadrul didactic de la grupă
☐ 2	Directorul grădiniței
☐ 3	Părinții
☐ 4	Consilierul școlar

Q14. Cine este mai predispus să inițieze proiecte educaționale de anvergură în grădiniță, în afara celor din programă? (Alegeți minim o variantă, maxim 3)

☐ 1	Fiecare cadru didactic
☐ 2	Directorul
☐ 3	Consilierul școlar
☐ 5	Părinții
☐ 6	Primăria
☐ 7	Inspectoratul
☐ 8	Firme private (edituri, teatre, cabinete medicale)
☐ 9	ONG-uri
☐ 10	Nu avem proiecte în afara programei, suntem deja prea aglomerați

Q15. După ce este propus un proiect, către cine se îndreaptă, de regulă, inițiatorii pentru finanțare?

☐ 1	Directorul grădiniței pentru alocarea de resurse din bugetul grădiniței
☐ 2	Primăria sau consiliul local
☐ 4	Părinții copiilor din grădiniță
☐ 5	Fonduri europene
☐ 6	Sponsori locali sau companii private
☐ 8	Fonduri proprii ale cadrului didactic
☐ 9	ONG-uri

Q16. Care sunt valorile după care vă ghidați în principal în lucrul cu copiii?
(Alegeți maxim 3 variante care se potrivesc cel mai bine.)

☐ 1	Respect
☐ 2	Toleranță
☐ 3	Încredere
☐ 4	Responsabilitate
☐ 5	Stăpânire de sine
☐ 6	Spirit de justiție
☐ 7	Cooperare
☐ 8	Autonomie
☐ 9	Creativitate
☐ 10	Onestitate
☐ 11	Empatie
☐ 12	Grijă
☐ 13	Curaj

Q17. Care sunt valorile pe care le promovează cu precădere **părinții**? (Alegeți maxim 3 variante care se potrivesc cel mai bine.)

☐ 1	Respect
☐ 2	Toleranță
☐ 3	Încredere
☐ 4	Responsabilitate
☐ 5	Stăpânire de sine
☐ 6	Spirit de justiție
☐ 7	Cooperare
☐ 8	Autonomie
☐ 9	Creativitate
☐ 10	Onestitate
☐ 11	Empatie
☐ 12	Grijă
☐ 13	Curaj

Relaționarea cu părinții

Q18. Cât de des comunicați cu părinții copiilor din grupa dumneavoastră?

	Zilnic sau aproape zilnic	Săptămânal	Lunar	O dată pe modul	O dată pe an școlar
Față în față, la venirea/plecarea copilului	☐	☐	☐	☐	☐
La ședințe individuale programate	☐	☐	☐	☐	☐
La ședințele cu părinții	☐	☐	☐	☐	☐
Prin telefon	☐	☐	☐	☐	☐
Pe grupul de WhatsApp	☐	☐	☐	☐	☐
Pe grupuri de Facebook	☐	☐	☐	☐	☐
Pe platforma unității de învățământ	☐	☐	☐	☐	☐
Prin email	☐	☐	☐	☐	☐
La evenimentele din grădiniță (serbări, alte activități)	☐	☐	☐	☐	☐

Q19. Care sunt temele care apar mai frecvent în discuțiile cu părinții? (Alegeți maxim 3 variante care se potrivesc cel mai bine.)

☐ 1	Progresul copilului (achiziții cognitive)
☐ 2	Sugestii legate de abordarea copiilor
☐ 3	Cât și ce a mâncat copilul, dacă a dormit
☐ 4	Cum interacționează cu colegii
☐ 5	Starea emoțională a copilului
☐ 6	Implicarea directă a părinților în activități (ex. ateliere, proiecte)
☐ 7	Sprijin material pentru activități organizate în afara grădiniței

VII. BULLYING

Q20. Cât de familiarizat(ă) sunteți cu termenul de bullying?

☐ 1	Îl cunosc bine și știu să-l recunosc în practică
☐ 2	Îl cunosc, dar nu sunt sigur(ă) când se aplică
☐ 3	Am auzit de el, dar nu știu exact ce înseamnă
☐ 4	Nu îmi este cunoscut

Q21. L-ați folosit vreodată legat de grădiniță?

☐ 1	Da
☐ 2	Nu îmi amintesc să îl fi folosit vreodată legat de grădiniță

Q22. (dacă Q21=1) Era legat de:

☐ 1	Copii
☐ 2	Colegi
☐ 3	Părinți

Q23. În continuare, vă rugăm să citiți fiecare afirmație de mai jos și să o atribuiți profilului de copil care, în experiența dumneavoastră, corespunde cel mai bine acelei trăsături.

<i>Copil care inițiază un comportament agresiv</i>	<i>Copil care este ținta comportamentului agresiv</i>	Trăsături
		Vrea să fie mereu în centrul atenției
		Vine adesea cu o stare negativă de acasă
		Nu știe să își exprime sentimentele
		Este perceput ca „altfel” de către ceilalți copii
		Are dificultăți în a-și controla emoțiile
		Nu are prieteni apropiați în grupă
		Este căutat de ceilalți copii
		Îi este greu să spună „nu”
		Caută validare
		Vine dintr-un mediu autoritar
		Este timid, emotiv
		Acasă nu simte iubire, nu are atenția părinților
		Este supra-protejat de părinți

Q24. Părinții copiilor din grădiniță au sesizat vreodată cazuri de bullying?

☐ 1	Da
☐ 2	Nu

Q25. Ați discutat vreodată cu părinții despre bullyingul dintre copiii din grădiniță?

☐ 1	Da
☐ 2	Nu

Q26. Discutați împreună cu colegii/directorul cum puteți aborda cazurile de bullying?

☐ 1	Da
☐ 2	Nu

Q27. Județul în care este grădinița (listă drop down)

Q28. Mediu:

☐ 1	Urban
☐ 2	Rural

Q27a. Localitatea

I. PROFIL PROFESIONAL

Q1. În ce tip de instituție lucrați?

☐ 1	Grădiniță cu program normal
☐ 2	Grădiniță cu program prelungit
☐ 3	Grădiniță cu program mixt

Q2. Dețineți o funcție de conducere în cadrul instituției dumneavoastră?

☐ 1	Da
☐ 2	Nu

Q3. De câți ani lucrați ca educatoare/educator?

Q4. De ce grupă/e vă ocupați în prezent? (Puteți bifa mai multe opțiuni)

☐ 1	Grupa baby
☐ 2	Grupa mica
☐ 3	Grupa mijlocie
☐ 4	Grupa mare
☐ 5	Grupă mixtă

Q5. Câți copii sunt în grupa de care vă ocupați în principal?

Q6. Câți copii (cu aproximație) sunt înscriși în grădinița în care lucrați?

CHESTIONAR

Educația preșcolară în practică: perspectiva părinților asupra dezvoltării emoționale a copiilor Studiu la nivel național

Vă mulțumim că ați acceptat să răspundeți la acest chestionar.

Ne dorim să aflăm cum arată educația preșcolară în practică, așa cum o experimentați dumneavoastră zi de zi, în special în ceea ce privește componenta de dezvoltare emoțională a copiilor. Acest chestionar nu este o evaluare, nu există răspunsuri greșite, punctul dumneavoastră de vedere este valoros pentru a îmbunătăți programele de sprijin și intervenție. Toate răspunsurile sunt anonimizate.

Sperăm să fie și pentru dumneavoastră un prilej interesant de reflecție.

Răspunsurile sunt anonime și vor fi folosite exclusiv pentru a îmbunătăți programele educaționale.

PROFIL PERSONAL

Q1. Câți copii aveți cu vârsta sub 18 ani?

Q2. Câți dintre ei merg la grădiniță?

----- FILTRU = min 1 copil

Dacă sunt mai mulți copii preșcolari:

Ne vom referi în continuare la primul copil în ordine alfabetică (după prenume).

Q3. Ce tip de program urmează copilul dumneavoastră la grădiniță?

☐ 1	Grădiniță cu program normal (până la prânz)
☐ 2	Grădiniță cu program prelungit (până după amiază)

Q4. În ce grupă? (răspuns multiplu)

☐ 1	Grupa baby
☐ 2	Grupa mica
☐ 3	Grupa mijlocie
☐ 4	Grupa mare
☐ 5	Grupa mixtă

Q5. Cât timp petreceți, în medie, cu copilul dumneavoastră într-o zi obișnuită din timpul săptămânii?

☐ 1	Mai puțin de o oră
☐ 2	1-2 ore
☐ 3	2-3 ore
☐ 4	3-4 ore
☐ 5	Mai mult de 4 ore

PERCEPȚIA ASUPRA ROLULUI GRĂDINIȚEI

Q6. Care este principalul rol al grădiniței din punctul dumneavoastră de vedere?

Q7. Cât de importante vi se par următoarele obiective educaționale ale grădiniței?

	Foarte important (1)	(2)	(3)	(4)	Deloc important (5)	Nu știu (99)
Pregătirea pentru școală (achiziția de cunoștințe)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dezvoltarea abilităților sociale (relaționarea cu alți copii)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dezvoltarea emoțională (înțelegerea și exprimarea emoțiilor)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dezvoltarea autonomiei în activitățile zilnice	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dezvoltarea creativității și imaginației	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dezvoltarea disciplinei și respectării regulilor	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Asigurarea unui mediu sigur de supraveghere în timpul programului părinților	☐	☐	☐	☐	☐	☐

VALORILE ȘI ASPIRAȚIILE PĂRINȚILOR

Q8. Care sunt valorile pe care încercați să le transmiteți cu prioritate copilului dumneavoastră?

(Alegeți maximum 3 variante)

☐ 1	Respect
☐ 2	Toleranță
☐ 3	Încredere
☐ 4	Responsabilitate
☐ 5	Stăpânire de sine
☐ 6	Spirit de justiție
☐ 7	Cooperare
☐ 8	Autonomie
☐ 9	Creativitate
☐ 10	Onestitate
☐ 11	Empatie
☐ 12	Grijă
☐ 13	Curaj

ÎNCREDEREA ÎN INSTITUȚII

Q9. În ce măsură aveți încredere în următoarele instituții sau persoane:

(Scală de la 1 = deloc încredere la 5 = foarte multă încredere)

	Deloc încredere (1)	(2)	(3)	(4)	Foarte mare încredere (5)	Nu știu (6)
Ministerul Educației	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Inspectoratul Școlar	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Conducerea grădiniței	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Educatorea copilului dumneavoastră	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ceilalți părinți din grupă	☐	☐	☐	☐	☐	☐

RELAȚIA CU GRĂDINIȚA

Q10. Cât de des comunicați cu educatoarea copilului dumneavoastră?

(Pentru fiecare canal de comunicare: Zilnic, Săptămânal, Lunar, Ocazional, Niciodată)

	Zilnic sau aproape zilnic	Săptămânal	Lunar	Ocazional	Niciodată
Față în față, la venirea/plecarea copilului	☐	☐	☐	☐	☐
La ședințe individuale programate	☐	☐	☐	☐	☐
La ședințele cu părinții	☐	☐	☐	☐	☐
Prin telefon	☐	☐	☐	☐	☐
Pe grupul de WhatsApp	☐	☐	☐	☐	☐
Pe grupuri de Facebook	☐	☐	☐	☐	☐
Pe platforma unității de învățământ	☐	☐	☐	☐	☐
Prin email	☐	☐	☐	☐	☐
La evenimentele din grădiniță (serbări, alte activități)	☐	☐	☐	☐	☐

Q11. Cât de des întrebați educatoarea copilului/copiilor dumneavoastră despre:

	Întotdeauna (1)	(2)	(3)	(4)	Niciodată (5)
Progresul cunoștințelor dobândite de copil	☐	☐	☐	☐	☐
Comportamentul copilului în timpul activităților	☐	☐	☐	☐	☐
Cât și ce a mâncat copilul, dacă a dormit	☐	☐	☐	☐	☐
Respectarea regulilor din grupă / grădiniță	☐	☐	☐	☐	☐
Cum interacționează cu colegii	☐	☐	☐	☐	☐
Dacă își gestionează bine emoțiile	☐	☐	☐	☐	☐
Situații de conflict și modul în care copilul le gestionează	☐	☐	☐	☐	☐
Implicarea dvs. în activități (ex. ateliere, proiecte)	☐	☐	☐	☐	☐
Contribuții materiale pentru activități organizate în afara grădiniței	☐	☐	☐	☐	☐

Q12. În ce măsură vă simțiți confortabil să discutați următoarele aspecte cu educatoarea?

(Scală de la 1 = deloc confortabil la 5 = foarte confortabil)

	Deloc confortabil (1)	(2)	(3)	(4)	Foarte confortabil (5)
Aspecte organizatorice din grădiniță (cum se face triajul, dacă pot intra părinții, ce mănâncă copiii, cum se poartă personalul auxiliar etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Dificultăți de comportament ale copilului acasă	☐	☐	☐	☐	☐
Probleme în relațiile familiale care ar putea afecta copilul	☐	☐	☐	☐	☐
Nemulțumiri legate de activitatea educatoarei	☐	☐	☐	☐	☐
Cum ați vrea să fie educat copilul dumneavoastră	☐	☐	☐	☐	☐
Suspiciuni legate de comportamente nepotrivite ale altor copii față de copilul dvs.	☐	☐	☐	☐	☐

PERCEPȚIA ASUPRA EDUCAȚIEI SOCIOEMOȚIONALE

Q13. Ce înseamnă pentru dumneavoastră educația socioemoțională a unui copil de grădiniță?

Q14. În ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații?

(Scală de la 1 = dezacord total la 5 = acord total)

	Dezacord				Acord total
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Educația emoțională este la fel de importantă ca dobândirea cunoștințelor	☐	☐	☐	☐	☐
Un copil care își înțelege și gestionează emoțiile va avea mai mult succes în viață	☐	☐	☐	☐	☐
Educația emoțională ar trebui să fie în principal responsabilitatea familiei	☐	☐	☐	☐	☐
Nu este rolul grădiniței să se ocupe de emoțiile copiilor	☐	☐	☐	☐	☐
Copiii învață singuri să-și gestioneze emoțiile, nu e nevoie de o educație specială pentru asta	☐	☐	☐	☐	☐

PERCEPȚIA ASUPRA BULLYINGULUI

Q15. Cât de familiarizat(ă) sunteți cu termenul de bullying?

☐ 1	Îl cunosc bine și știu să-l recunosc
☐ 2	Îl cunosc, dar nu sunt sigur(ă) când se aplică
☐ 3	Am auzit de el, dar nu știu exact ce înseamnă
☐ 4	Nu îmi este cunoscut

Q16. Credeți că fenomenul de bullying poate apărea și la grădiniță?

☐ 1	Da, chiar de la vârstă preșcolară
☐ 2	Da, dar doar în cazuri rare
☐ 3	Nu, copiii sunt prea mici pentru astfel de comportamente
☐ 4	Nu știu/Nu sunt sigur(ă)

Q17. Care dintre următoarele situații credeți că pot fi considerate forme de bullying la grădiniță?

(Alegeți variantele care considerați că se potrivesc)

☐ 1	Un copil este lăsat în mod repetat să se joace singur pentru că e ciudat
☐ 2	Un copil este poreclit frecvent de ceilalți cu un nume care îl deranjează
☐ 3	Un copil este considerat copil problema de educatoare și este deseori dat exemplu negativ celorlalți copii
☐ 4	Un grup de copii refuză să împartă jucăriile cu un anumit copil pe care îl întâlnesc în parc
☐ 5	Copiii râd de un coleg pentru că nu a pronunțat corect anumite cuvinte
☐ 6	Un copil care nu reușește să se integreze, iar părinții altor copii propun mutarea acestuia într-o altă grădiniță
☐ 7	Un copil este împins ocazional de alt copil în timpul jocului
☐ 8	Un copil este ignorat de ceilalți când de fiecare dată când propune un joc
☐ 9	Un copil se simte judecat și evitat pentru hainele pe care le poartă
☐ 10	Un copil este ținut departe de ceilalți pentru că „nu știe să se joace frumos”

Q18. Copilul dumneavoastră v-a povestit vreodată despre situații în care s-a simțit:

(Opțiuni: Frecvent, Uneori, Foarte rar, Niciodată)

	Frecvent (1)	Uneori (2)	Foarte rar (3)	Niciodată (4)
Exclus din jocuri de către alți copii	☐	☐	☐	☐
Lovit sau împins de alți copii	☐	☐	☐	☐
Poreclit sau jignit de alți copii	☐	☐	☐	☐
Speriat să meargă la grădiniță	☐	☐	☐	☐

Q19. Dacă copilul dumneavoastră ar fi implicat într-un conflict la grădiniță, ce ați face în primul rând?

☐ 1	Aș discuta cu educatoarea
☐ 2	Aș discuta direct cu părinții celui alt copil
☐ 3	Aș discuta direct cu celălalt copil
☐ 4	Aș discuta cu conducerea grădiniței
☐ 5	Aș învăța copilul cum să se apere singur
☐ 6	Aș încerca să ignor situația, e normal să existe conflicte între copii

Q20. Ați discutat vreodată cu educatoarea despre o situație de bullying care a apărut la grădiniță?

☐ 1	Da
☐ 2	Nu
☐ 3	Nu știu / Nu îmi amintesc

Q21. Ați discutat vreodată cu alți părinți din grădiniță despre o situație de bullying?

☐ 1	Da
☐ 2	Nu
☐ 3	Nu știu / Nu îmi amintesc

Q22. Din câte știți, copilul dumneavoastră a fost vreodată implicat într-o situație de bullying? (Indiferent dacă a fost inițiator, martor sau țintă)

☐ 1	Da
☐ 2	Nu
☐ 3	Nu știu

Q23. Județul în care locuiți (listă drop down)

Q24. Mediul în care locuiți:

☐ 1	Urban
☐ 2	Rural

Q25. Copilul este crescut de:

☐ 1	... ambii părinți (familie biparentală)
☐ 2	... un singur părinte (mamă)
☐ 3	... un singur părinte (tată)
☐ 4	... alte situații (specificați)

Q26. Educația formală a mamei:

☐ 1	Fără școală
☐ 2	Școală primară/gimnaziu
☐ 3	Liceu/școală profesională/Școală postliceală
☐ 4	Facultate/master/doctorat

Q27. Educația formală a tatălui:

☐ 1	Fără școală
☐ 2	Școală primară/gimnaziu
☐ 3	Liceu/școală profesională/Școală postliceală
☐ 4	Facultate/master/doctorat

Q28. Ocupația mamei:

☐ 1	Elevă/student
☐ 2	Angajată în mediul privat
☐ 3	Angajată în mediul public
☐ 4	Beneficiară de servicii sociale / În evidența unui Centru Comunitar
☐ 5	Antreprenoare/Liberă profesionistă
☐ 6	Casnică / Șomeră
☐ 7	Lucrează temporar în străinătate
☐ 8	Pensionară (inclusiv pensie de boală sau anticipată)
☐ 9	Nu știu / Nu se aplică

Q29. Ocupația tatălui:

☐ 1	Elev/student
☐ 2	Angajat în mediul privat
☐ 3	Angajat în mediul public
☐ 4	Beneficiar de servicii sociale / În evidența unui Centru Comunitar
☐ 5	Antreprenor/Liber profesionist
☐ 6	Casnic / Șomer
☐ 7	Lucrează temporar în străinătate
☐ 8	Pensionar (inclusiv pensie de boală sau anticipată)
☐ 9	Nu știu / Nu se aplică

Q30. Chestionarul a fost completat de:

☐ 1	Mamă
☐ 2	Tată
☐ 3	Altă rudă în grija căreia este copilul. Specificați:
☐ 4	Asistent maternal / persoană de plasament

Studiu de diagnoză națională a abilităților socio-emoționale la copiii de vârstă preșcolară

Ghid de discuție cu experți în educație

Introducere: Moderatorul face pe scurt o prezentare a scopului studiului, dă asigurări de confidențialitate, solicită permisiunea de înregistrare. Totodată, stabilește cadrul discuției (*nu există răspunsuri corecte sau greșite în această discuție, interesează doar perspectiva dvs autentică și experiența personală*).

Warm up. Background profesional

Vom vorbi mult în discuția de astăzi despre perspectiva dvs asupra educației preșcolare. Dar înainte de abordarea acestui subiect, aș vrea să vă cunoaștem mai bine.

- Ce v-a motivat să alegeți domeniul educației?
- Descrieți pe scurt rolul dvs. profesional actual și experiența în domeniu
- Care considerați că sunt principalele provocări în activitatea dvs?

Contextul educației preșcolare. Tendințe observate

- Cum percepeți rolul educației în societatea actuală?
- Ce tendințe observați în educația preșcolară? Ce fel de copil creează sistemul educațional actual?
- Din perspectiva dvs., ce înseamnă o educație preșcolară de calitate? Ce ar trebui să cultive grădinița în principal? *Se urmărește rolul alocat spontan educației socio-emoționale.*
- Care considerați că sunt principalele 3 provocări ale sistemului preșcolar din România?
- Care considerați că sunt principalele puncte forte ale sistemului preșcolar din România?
- Ce măsuri ar putea influența semnificativ, în bine, unul sau mai multe trenduri în educația preșcolară?

Educația bazată pe valori

- Ce înseamnă pentru dvs. ideea de educație bazată pe valori?
- Care sunt practicile actuale privind acest concept?

Educația socio-emoțională

- Care considerați că este rolul fundamental al educației socio-emoționale la preșcolari?
- Cum descrieți un copil inteligent emoțional?
- Care sunt principalele bariere în calea dezvoltării socio-emoționale a copiilor în societatea românească?
- În ce măsură politicile și practicile educaționale actuale susțin dezvoltarea socio-emoțională a tuturor copiilor?

Colaborarea între factorii implicați

- Care sunt factorii cu potențial real de schimbare în domeniul educației socio-emoționale?
- Cum ați vedea funcționând o colaborare între acești factori?
- Ce rol specific ar putea avea categoria profesională din care faceți parte?

Fenomenul de bullying la preșcolari

- Putem vorbi despre bullying între copiii de grădiniță?
- Care considerați că sunt factorii determinanți ai acestor comportamente?
- Este nevoie de o educație timpurie în privința asta sau e prematur la vârsta preșcolară? Care ar fi argumentele?
- Dacă da, cine ar trebui să facă această educație?
- Dacă da, care ar fi avantajele/impactul pe termen scurt/ mediu/ lung ale acestui tip de educație?

- Ce bariere trebuie depășite?
- Ați avut experiența gestionării acestui fenomen din poziția dumneavoastră profesională? În ce fel? Descrieți pe scurt experiența.

Programe de educație socio-emoțională

- Ce părere aveți despre programele de educație socio-emoțională existente? Evaluare pe scurt a celor considerate mai relevante
- Din perspectiva dumneavoastră, care sunt cele mai eficiente abordări în prevenirea bullyingului și la ce vârstă ați recomanda?
- Referitor la programul Salvați Copiii *Să fim prieteni – Fără bullying*:
 - Cunoașteți acest program?
 - Care considerați că sunt punctele forte? Dar vulnerabilitățile?
 - Cum evaluați adecvarea lui la nevoile actuale?
 - Ați fi dispus(ă) să susțineți un astfel de program?

Concluzii și recomandări

Să ne imaginăm că sunteți creatorul unui program de educație socio-emoțională destinat copiilor preșcolari. Ce v-ar convinge să susțineți un astfel de program: cercetările în domeniu, experiența practică cu copiii etc? (*Și de aici ne dăm seama pe ce să ne concentrăm mesajele.*)

De 35 de ani, Salvați Copiii România inovează constant în beneficiul copiilor, dezvoltând programe sociale și politici publice care aduc un impact real și durabil. Misiunea principală a organizației este de a sprijini cei mai vulnerabili copii care trăiesc în România, prin intervenții directe și prin dialog continuu cu autoritățile publice, pentru a se asigura că interesul superior al copilului devine o prioritate absolută. Experiența extinsă la nivel național îi permite să funcționeze ca o punte între societate și instituțiile statului, monitorizând atent modul în care sunt respectate drepturile copilului. În același timp, Salvați Copiii stimulează solidaritatea în rândul companiilor și comunităților, generând inițiative care îi încurajează pe toți să se implice în conturarea unui viitor mai sigur și mai echitabil.

Ca membru Save the Children International – cea mai mare organizație independentă dedicată drepturilor copilului, cu 30 de membri și programe active în 108 țări – Salvați Copiii România contribuie la viziunea unei lumi în care orice copil să se poată bucura de dreptul la viață, educație, protecție și participare. De-a lungul acestor 35 de ani de activitate, organizația a reușit să implice peste 4.159.000 de copii în programe și campanii care au generat schimbări de profunzime în viața lor, demonstrând că, printr-o abordare responsabilă și creativă, un viitor mai bun pentru fiecare copil poate deveni o realitate.

Cercetare realizată în cadrul programului
de educație socioemoțională și prevenire
a bullyingului *Să fim prieteni - Fără bullying*

Implementat de:



Salvați Copiii
Save the Children Romania

Intr. Ștefan Furtună nr. 3, 010899
sector 1, București, România

telefon: +40 744 360 915

e-mail: secretariat@salvaticopiii.ro

website: www.salvaticopiii.ro

Finanțat de:



fundatiaomvpetrom.ro