

UNIVERSITATEA BABEȘ BOLYAI CLUJ-NAPOCA

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației

Școala Doctorală „Educație Reflecție Dezvoltare”

**REZUMATUL
TEZEI DE DOCTORAT**

**ABORDĂRI CURRICULARE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE INCLUZIVĂ ȘI
DE CALITATE – IMPLICAȚII ALE MODELULUI
COMPORTAMENTULUI INTENȚIONAL INTEGRATIV-CALITATIV ÎN
FORMAREA PROFESORILOR PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL
PREȘCOLAR**

Conducător științific,

Profesor Universitar dr. Alina Felicia ROMAN

Doctorand,

Diana Adela MUREȘAN (REDEȘ)

Cluj-Napoca

2023

UNIVERSITATEA BABEȘ BOLYAI CLUJ-NAPOCA

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației

Școala Doctorală „Educație Reflecție Dezvoltare”

**REZUMATUL
TEZEI DE DOCTORAT**

**ABORDĂRI CURRICULARE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE INCLUZIVĂ ȘI
DE CALITATE – IMPLICAȚII ALE MODELULUI
COMPORTAMENTULUI INTENȚIONAL INTEGRATIV-CALITATIV ÎN
FORMAREA PROFESORILOR PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL
PREȘCOLAR**

Conducător științific,

Prof. Univ. dr. Alina Felicia ROMAN

Comisia de îndrumare,

Prof. Univ. dr. Mușata BOCOȘ

Prof. Univ. dr. Vasile CHIȘ

Conf. Univ. dr. Delia MUSTE

Doctorand,

Diana Adela MUREȘAN (REDEȘ)

**Cluj-Napoca
2023**

**CUPRINSUL
REZUMATULUI TEZEI DE DOCTORAT**

CUPRINSUL TEZEI DE DOCTORAT	5
CUVINTE CHEIE	8
INTRODUCERE	8
PREZENTAREA SINTETICĂ	
A CAPITOLELOR TEZEI DE DOCTORAT	10
CONCLUZII ȘI DIRECȚII VIITOARE DE CERCETARE	53
BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ	59

Mulțumiri

Doresc să adresez mulțumiri speciale coordonatorului științific al acestei teze de doctorat, ***Prof. univ. dr. Alina Roman***, pentru profesionalism și pentru sprijinul permanent acordat, pentru îndrumarea și înțelegerea pe care mi le-a oferit pe întreg parcursul programului de studii doctorale.

De asemenea, îi sunt profund recunoscătoare ***doamnei profesor Alina Roman*** pentru impactul pozitiv pe care l-a avut asupra devenirii mele ca dascăl, fiind pentru mine un model „*de dascăl*” încă din perioada liceului, fiindu-mi profesor de pedagogie la specializarea învățători-educatoare, a profilului pedagogic pe care l-am urmat.

Aduc mulțumiri deosebite, de asemenea, membrilor comisiei de îndrumare, din cadrul **Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Școala Doctorală Educație, Reflecție, Dezvoltare, Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca, Prof. univ. dr. Mușata Bocoș, Prof. univ. dr. Vasile Chiș și Conf. Univ. dr. Delia Muste**, pentru disponibilitatea permanentă și pentru sugestiile valoroase, oferite în realizarea prezentei cercetări doctorale.

Nu în ultimul rând, doresc să mulțumesc ***familiei mele*** pentru suportul, înțelegerea și încrederea necondiționată, oferite pe toată perioada studiilor doctorale.

CUPRINS TEZĂ DOCTORAT

PARTEA I

FUNDAMENTARE TEORETICĂ

INTRODUCERE	5
CAPITOLUL I	10
EDUCAȚIE TIMPURIE – O EDUCAȚIE INCLUZIVĂ ȘI DE CALITATE PENTRU TOȚI. EVOLUȚIA DIN PERSPECTIVA REFORMELOR	
I.1. Educație și educație timpurie. Conexiuni conceptuale	10
I.2. Repere decizionale și reforme în sistemul de învățământ românesc cu implicații în fundamentarea politicilor publice în educația timpurie	17
I.3. Dimensiuni și politici educaționale în context european și național în fundamentarea cadrului curricular la nivelul educației timpurii. Educație pentru dezvoltare durabilă – Strategia 2030 pentru educație timpurie	27
I.4. Noul Curriculum pentru educație timpurie – o abordare sintetică	34
I.4.1. Educația timpurie – o educație centrată pe copil	37
I.5. Alternativele educaționale – posibile modele de instruire în educația timpurie	40
CAPITOLUL II	44
VALORIZĂRI METODOLOGIC-APLICATIVE ALE NOULUI CURRICULUM PENTRU EDUCAȚIE TIMPURIE – MODELE CURRICULARE PENTRU EDUCAȚIA TIMPURIE, ÎN CONTEXT EUROPEAN	
II.1. Teorii ale învățării – O abordare a modelelor de instruire. Modele curriculare postmoderne	44
II.2. Educație timpurie incluzivă și de calitate. Abordări curriculare – alternativele educaționale posibile ca modele de instruire	65
II.2.1. Abordări curriculare în sistemul de învățământ din Italia. Modelul Montessori	67
II.2.2. Abordări curriculare în sistemul de învățământ din Italia. Modelul Reggio-Emilia	69
II.2.3. Abordări curriculare în sistemul de învățământ din Germania. Modelul Waldorf	73
II.3. Valori și principii în educația timpurie incluzivă și de calitate – Curriculum pentru educația timpurie (2019)	75
II.3.1. Modalități și forme de organizare a procesului instructiv-educativ din grădinița de copii	78
II.3.2. Predarea integrată și învățarea activă – accentuarea dimensiunii acționale în formarea personalității preșcolarilor	80
II.3.3. Paradigma învățării reflexive – strategiile de reflecție asupra propriilor mecanisme cognitive sau strategii metacognitive la preșcolari	81

Capitolul III	
PARADIGMA EDUCAȚIEI TIMPURII INCLUZIVE ȘI DE CALITATE DIN PERSPECTIVA FORMĂRII ȘI DEZVOLTĂRII COMPORTAMENTULUI INTENȚIONAL INTEGRATIV-CALITATIV AL PROFESORILOR PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNT PREȘCOLAR – OPORTUNITĂȚI PENTRU PROFESIONALIZAREA CARIEREI DIDACTICE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT ROMÂNESC	85
III.1. Educația adulților. Formarea continuă a cadrelor didactice în sistemul de învățământ românesc. Profesionalizarea carierei didactice	85
III.2. Repere experimentale ale modelului TPB (Theory of Planned Behavior) în stimularea și evaluarea intențiilor educatoarelor de a favoriza preșcolarii un mediu de educație incluziv	92
III.2.1. Teoria acțiunii raționale (TRA) și teoria comportamentului planificat (TPB)	98
III.3. Strategii de evaluare a calității în educația timpurie	109
III.4. Evaluarea incluziunii în educația timpurie	111

PARTEA A II-a
PARTEA PRACTIC-APLICATIVĂ

Capitolul IV	120
CERCETAREA PRACTIC-APLICATIVĂ PRIVIND INVESTIGAREA EFICIENȚEI TEORIEI COMPORTAMENTULUI PLANIFICAT (TPB) APLICATĂ PRINTR-UN PROGRAM DE FORMARE CONTINUĂ DESTINAT PROFESORILOR PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNT PREȘCOLAR	
IV.1. Premisele cercetării	120
IV.2. Studiul 1: Sintetizarea practicilor de tip integrativ-calitativ în educația timpurie	127
IV.2.1. Întrebări de cercetare	144
IV.2.2. Metodologie	144
IV.2.3. Procedură	147
IV.2.4. Rezultate	147
IV.2.5. Concluzii	155
IV.2.6. Implicații	159
IV.3. Studiul 2: Elaborarea și validarea unei scale privind identificarea nivelului actual al comportamentului intențional integrativ-calitativ al educatoarelor din România	162
IV.3.1. Introducere	162
IV.3.2. Obiectivul cercetării	169
IV.3.3. Eșantionul de participanți	170
IV.3.4. Instrumentul de cercetare	170
IV.3.5. Rezultate	171
IV.3.6. Validarea statistică la scară IQIB – ECEC	172
IV.3.7. Analiza de rețea	178
IV.3.8. Concluzii	182

IV.3.9. Discuții și limitări	184
IV.3.10. Implicații pentru factorii de decizie	185
IV.4. Studiul 3: Studiu experimental: Program de formare Pilot „Profesor reflexiv și autoeficient prin Modelul comportamentului intențional integrativ-calitativ (MCIIC)”	187
IV.4.1. Argument	187
IV.4.2. Obiectivele generale și specifice ale studiului	188
IV.4.3. Ipoteza cercetării	189
IV.4.4. Metodologia cercetării	189
IV.4.5. Variabila independentă a cercetării	190
IV.4.6. Implementarea Programului de formare pilot „Profesor reflexiv și autoeficient prin Modelul comportamentului intențional integrativ-calitativ (MCIIC)”	191
IV.4.7. Rezultate	220
IV.4.8. Discuții și concluzii	223
IV.5. Studiul 4: Studiu Scaling-up de evaluare a mediului educațional. Chestionarul Marzano	224
IV.5.1. Introducere	224
IV.5.2. Un review al literaturii de specialitate	227
IV.5.3. Design și metodologie	231
IV.5.4. Eșantion de participanți	232
IV.5.5. Instrumente de cercetare	233
IV.5.6. Rezultate. Investigații preliminare	234
IV.5.7. Rezultatele analizei medierii secvențiale	236
IV.5.8. Discuții	237
IV.5.9. Concluzii	239
CAPITOLUL V	242
CONCLUZII	
V.1. Concluzii generale	242
V.2. Direcții viitoare de cercetare	249
BIBLIOGRAFIE	255
ANEXE	282
Anexa 1. Scala comportamentului intențional integrativ-calitativ în educația preșcolară (IQIB – ECEC)	283
Anexa 2. Lista Figurilor	284
Anexa 3. Lista Tabelelor	285

Cuvinte cheie: comportamentului intențional integrativ-calitativ, teoria comportamentului intențional integrativ-calitativ (TPB), educație incluzivă și de calitate, curriculum pentru educația timpurie (2019), Agenda 2030 pentru educație durabilă, model curricular MCIIC, alternative educaționale, modele comportamentale, modele de învățământ, obiectiv strategic SDG.4.2, profesionalizarea carierei didactice, competențe profesionale

INTRODUCERE

Prezenta teză de doctorat cu titlul „*Abordări curriculare în educația timpurie incluzivă și de calitate – Implicații ale modelului comportamentului intențional integrativ-calitativ în formarea profesorilor pentru învățământul preșcolar*”, reprezintă un demers interpretativ și investigativ care propune o analiză sintetică a literaturii de specialitate în domeniul educației timpurii și a politicilor educaționale la nivel național, european și mondial din perspectivă sistemică și contextuală a principalelor reforme, a acțiunilor și interacțiunilor educatorilor împreună cu alți factori educogeni cu rol determinant în vederea proiectării unor demersuri educative specifice unei educații timpurii incluzive și de calitate.

Nevoia unei abordări sistemice la nivelul educației timpurii este necesară, acest dezirat este prevăzut în cadrul politicilor educaționale la nivel european și care valorizează obiective strategice la nivel preșcolar care urmăresc realizarea unei educații incluzive prin asigurarea accesului la educație al tuturor copiilor, egalitatea de șanse și alte demersuri educative proiectate în vederea formării competențelor cheie ale copiilor necesare integrării în nivelul de învățământ primar.

Această abordare sistemică privită la nivelul sistemului de învățământ românesc, la nivel preșcolar, este întregită și din perspectiva asigurării calității educației timpurii, cu un personal didactic de predare calificat, profesori pentru învățământ preșcolar preocupați permanent de oportunitățile oferite în domeniul educației adulților, prin programe și activități de formare și de dezvoltare profesională continuă conform cadrului legislativ actual românesc.

Prezenta teză este alcătuită din două părți, o parte teoretică, o parte practică-aplicativă și este structurată pe cinci capitole. Primele trei capitole cuprinse în partea teoretică, prezintă o

abordare teoretică a literaturii de specialitate în domeniul educației timpurii incluzive și de calitate, iar ultimele două capitole cuprinse în partea practică-aplicativă prezintă un demers investigativ prin cele patru studii realizate dar și direcții viitoare de cercetare, având un caracter calitativ prin descrierea în amănunt a temei propusă cercetării.

Lucrarea de față prezintă perspective ale reformelor de tip sistemic la nivel național și european, abordări și modele curriculare în vederea implementării curriculumului pentru educație timpurie având în vedere valorizările metodologice la nivel preșcolar și cadrul național legislativ specific educației timpurii .

Scopul prezentei cercetări este acela de a oferi premise curriculare care vor contribui prin schimbări sau intervenții ameliorative la nivel curricular preșcolar în vederea creării unui climat educațional incluziv și calitativ care va favoriza realizarea unei educații timpurii de calitate, prin crearea de oportunități de învățare pentru dezvoltarea holistică a personalității copiilor, prin oferirea de șanse egale tuturor copiilor, cultivarea stării de bine și realizarea obiectivului strategic SDG4.2 privind pregătirea acestora pentru integrarea în nivelul de învățământ primar.

În continuare, se formulează interogații cu privire la existența sau aplicarea unui model curricular la nivelul educației timpurii care poate să răspundă eficient nevoilor de învățare ale preșcolarilor dar și nevoilor de formare profesională ale educatorilor în vederea asigurării unor intervenții educative incluzive și calitative printr-o viziune sistemică la nivel macro, mezo și microeducațional, percepută la nivelul instituției preșcolare și în cadrul comunității de învățare.

În acest sens s-a realizat o abordare analitică a modelelor curriculare la nivelul educației timpurii inclusiv a alternativelor educaționale care funcționează în sistemul de învățământ românesc, a teoriilor psihologice ale învățării, a teoriei comportamentului planificat (TPB) cu scopul de a oferi o perspectivă inovativă asupra strategiilor de predare a conținuturilor curriculumului pentru educația timpurie, a cărei viziune valorizează atât contextul național al reformelor în acest domeniu cât și pe cel la nivel european propus în cadrul documentul legislativ Agenda 2030 pentru Educație Durabilă.

Acest dezirată al unei educații timpurii de calitate și incluzivă se poate realiza printr-o viziune sistemică la nivel macro, mezo și microeducațional prin realizarea unor strategii de predare inovative, aplicarea unor modele curriculare eficiente, intervenții educative specifice educației timpurii în cadrul comunității de învățare și la nivelul instituției de învățământ preșcolar, care

implică atât educatorii, părinții dar și alți factori educogeni, reprezentanți ai ministerului educației, și specialiști în educație.

Necesitatea adaptării strategiilor de predare ale educatorilor la nevoile de învățare ale preșcolarilor a accentuat importanța formulării unor obiective strategice care vizează descentralizarea, diversitatea și promovarea unei educații de calitate pentru toți (Oberhuemer, Bennett, 2005).

Ca urmare a acestei interpretări, se formulează interogații cu privire la existența sau realizarea unui model curricular care are în vedere pregătirea profesorilor pentru învățământ preșcolar prin activități de formare și de dezvoltare profesională continuă în vederea dezvoltării unui comportament intenționat integrativ-calitativ al educatorilor pe baza teoriei comportamentului planificat (Ajzen, I. 1975), comportament care va eficientiza activitățile de planificare și de proiectare a activităților de învățare adaptate la nevoile de învățare ale preșcolarilor în vederea realizării unui climat educațional incluziv și de calitate.

Studiul se îndreaptă asupra: curriculumului pentru educația timpurie, procesului instructiv-educativ din grădiniță, practicilor de predare și oportunităților pentru dezvoltarea și profesionalizarea carierei didactice, aplicarea unor modele curriculare eficiente, formarea profilului reflexiv și autoeficient al profesorilor pentru educația timpurie.

CAPITOLUL I EDUCAȚIE TIMPURIE – O EDUCAȚIE INCLUZIVĂ ȘI DE CALITATE PENTRU TOȚI. EVOLUȚIA DIN PERSPECTIVA REFORMELOR

Capitolul I surprinde evoluția la nivel de reformă curriculară a învățământului preșcolar românesc și prezintă caracteristici fundamentale, definitorii ale curriculumului pentru educația timpurie valorizate în context european și în toată lumea, care au determinat abordări sistemice, formularea unor obiective care valorizează un nivel de educație deschis și flexibil care asigură accesul tuturor copiilor în grădiniță și favorizează cadrul dezvoltării competențelor cheie începând cu vârstele timpurii, necesare pentru o învățare pe tot parcursul vieții.

Din perspectiva evoluției reformelor curriculare la nivel preșcolar educația timpurie este definită ca proces care se manifestă începând cu vârstele timpurii și se continuă pe tot parcursul vieții iar din perspectivă operațională educația timpurie și educația în general este definită ca „o

acțiune socială complexă” (Nicola, I. 1994, p.21), specific umană, contextualizată social, fiind o necesitate a individului și a societății privind dezvoltarea cunoașterii, o condiție a dezvoltării individualității și personalității umane prin raportarea concomitentă la nevoile de cunoaștere.

Abordarea educației timpurii realizată din perspectivă pragmatică, presupune identificarea predispozițiilor native și a potențialităților genetice ale individului, afirmarea rolului ei de mediator al interacțiunilor dintre ereditate și mediu (Bocoș, M., Jucan, D., 2019) și se cristalizează prin demersurile intenționale de modelare a personalității în acord cu principii și norme în vederea realizării finalităților educației prin caracterul său finalist. (Chiș, V., 2014)

Abordarea teoretică prezentată în prima parte a lucrării surprinde contextul noilor politici educaționale, care privesc finalitățile educației timpurii și care susțin noile concepții: „educație transpersonală” , „educația ca factor al dezvoltării personalității autonome și creative”, „early-education”, care pot fi realizate printr-o abordare holistică a învățării prin aplicarea unor strategii educative centrate pe copil, intervenții educative realizate în grupuri de sprijin la nivelul comunității, în mod colaborativ, în echipe multidisciplinare, adoptarea de intervenții multidimensionale și multifactoriale privind acțiunea de modelare a personalității copilului pe perioada de educație antepreșcolară și preșcolară, prin recomandări didactice pentru optimizarea experiențelor educaționale și interacțiunilor educative realizate cu copiii.

Prezentăm evenimentele de referință despre care facem vorbire în capitolul I, atât din perspectivă istorică, cât și din perspectivă legislativă: Adunarea Generală a Organizațiilor Unite cu privire la drepturile copilului (20 nov. 1989, Legea nr.18/1990 ratificată în România; Declarația adoptată în cadrul Conferinței Mondiale de la Jomtien (1990), care integrează reglementări privind dezvoltarea cognitivă și emoțională a copilului; Țintele Milenium pentru Dezvoltare (Global Movement for Children) care instituie zece priorități importante; Convenția (UNESCO,1960) împotriva discriminării în învățământul care definește prin art. 1 „discriminarea”; Legea învățământului 85/1994 cu legiferarea finalităților educaționale, strategiile și tehnicile moderne de învățare, principiile învățământului democratic; Legea 539/2001 pentru aprobarea Strategiei guvernamentale în domeniul protecției copilului aflat în dificultate (2001 – 2004) Legea 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor reglementate ale copilului; Strategia pentru educație timpurie adoptată cu sprijinul UNICEF din România (2005).

- *Strategia națională privind educația timpurie;*

- *Strategia națională integrată de formare și dezvoltare a competențelor parentale (2009 – 2010, cu finanțare UNICEF);*
- *Curriculumul pentru educație timpurie și ghidurile pentru cadre didactice, elaborate în Proiectul de Educație Timpurie Incluzivă (2008, cu finanțare BM, susținere și implicare UNICEF);*
- *Programul de mentorat pentru învățământul preșcolar (2009 – 2011, finanțare BM);*
- *„RFDIP (Repererele fundamentale în învățare și dezvoltarea copilului de la naștere la 7 ani)” (2007 – 2009, finanțare UNICEF);*
- *Conceptualizarea termenului de educație timpurie în noua Lege a educației naționale (LEN) promovată în 2011;*
- *Susținerea eforturilor MEN de implementare a legislației secundare în domeniul educației timpurii, prin HG 1252/2012 privind aprobarea unei metodologii de organizare și funcționare a creșelor, altor servicii de consiliere și sprijin în educația timpurie;*
- *OM 4688/2012 de aprobare a Standardelor de calitate pentru învățământul preșcolar (inclusiv o propunere pentru nivelul antepreșcolar).*
- *Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară.*

Odată cu desfășurarea conferinței mondiale organizată la Jomtien (Thailanda, 1990) „Educația pentru toți”, se introduce noul concept care definește educația pe tot parcursul vieții, acela de „lifelong learning” și se promovează ideea că educația începe încă de la naștere.

Viziunea „educației timpurii” s-a extins de la componenta educației și la promovarea acțiunilor de îngrijire și a aspectelor cu privire la protecția, sănătatea și nutriția copiilor (de la 0 la 3 ani), sintetizate prin sintagma „dezvoltarea timpurie a copilului”.

În cadrul acțiunilor organizațiilor internaționale UNESCO, UNICEF, OMS, OECD de educație preșcolară s-au promovat viziuni, dar și măsuri pentru aplicarea lor prin manifestarea următoarelor idei: a conferirii respectului și a respectării drepturilor copiilor, promovarea concepției de „educație pentru toți”, a cercetărilor și practicilor în domeniul educației timpurii, nevoia de diversificare a tuturor experiențelor valoroase, ideea de dezvoltare timpurie sau a dezvoltării holistice a copiilor, realizarea studiilor multidimensionale în educația timpurie.

Din perspectivă istorică, evenimentele derulate la nivel mondial care au marcat politicile educaționale naționale cu privire la dezvoltarea timpurie a copilului și care definesc contextul actual al curriculumului, au fost legiferate prin documente de referință: Adunarea Generală a

Organizațiilor Unite cu privire la drepturile copilului (20 nov. 1989, Legea nr.18/1990 ratificată în România; Declarația adoptată în cadrul Conferinței Mondiale de la Jomtien (1990), care integrează reglementări privind dezvoltarea cognitivă și emoțională a copilului; Țintele Milenium pentru Dezvoltare (Global Movement for Children) care instituie zece priorități importante; Convenția (UNESCO,1960) împotriva discriminării în învățământul care definește prin art. 1 „discriminarea”; Legea învățământului 85/1994 cu legiferarea finalităților educaționale, strategiile și tehnicile moderne de învățare, principiile învățământului democratic; Legea 539/2001 pentru aprobarea Strategiei guvernamentale în domeniul protecției copilului aflat în dificultate (2001 – 2004) Legea 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor reglementate ale copilului;

Contextul național definește și particularizează cadrul educației timpurii prin două documente legislative pe care le adoptă: Convenția drepturilor copilului în cadrul Adunării Generale a Organizației Națiunilor Unite (20 noiembrie 1989 la New York, aprobată prin Legea nr. 18/1990 și republicată; Declarația Conferinței Mondiale de la Jomtien (1990) care face referire la „educația pentru toți” și evidențiază faptul că educația și învățarea începe încă de la naștere și solicită, inerent, nevoia organizării de servicii de îngrijire și de integrare a serviciilor de sănătate, nutriție și igienă, în vederea dezvoltării laturii cognitive și emoționale a copilului; Declarația de la Salamanca (1994), cu privire asigurarea unui climat educațional preșcolar de tip incluziv și formularea Obiectivelor de Dezvoltare ale Mileniului (The Millennium Development Goals, 2015) revizuite la Summitul Mondial din anul 2005 (Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani).

Prioritățile educației pentru acest segment al sistemului educațional sunt prevăzute în documente de reformă curriculară și în documente reglatoare, dintre care enumerăm câteva: Strategia Lisabona, Comisia Europeană, 2000; Declarația de la Bologna, Comisia Europeană, 1999; Declarația de la Copenhaga Comisia Europeană, 2002; Strategia Europa 2020 Comisia Europeană, 2010 Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă.

Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă reprezintă un program de dezvoltare și acțiune globală care cuprinde domeniul economic, social și de mediu, iar obiectivul 4 (SDG4.2) dintre cele 17 obiective de dezvoltare durabilă (ODD) promovează contextul dezvoltării educației timpurii la nivel sistemic prin interferența nivelurilor macro, mezo și microeducațional.

Realizarea obiectivului strategic SDG4.2 se asigură prin aplicarea măsurilor privind asigurarea accesului la educație al tuturor copiilor (fete și băieți), oferirea șanselor egale la educație, în vederea realizării învățării pe tot parcursul vieții.

Indicatorii propuși în realizarea obiectivului SDG4.2 sunt următorii: copiii de vârstă timpurie să beneficieze de cel puțin 1 an de un program instituționalizat de educație timpurie; indexul de educație timpurie (ECDI) pentru care trebuie să se organizeze programe educaționale și modele curriculare definite extins, de la îngrijire, educație, până la programe formale preșcolare, realizate prin intervenții ale educatorilor competenți profesional.

Un indicator important pentru măsurarea dezvoltării copilului, vizează expunerea la intervenții educaționale oferite la nivel preșcolar în sistem public de înaltă calitate, cu efecte consistente și pozitive pe termen scurt și lung asupra dezvoltării copiilor. Pe termen scurt, sunt vizate dezvoltarea abilităților cognitive timpurii, abilitățile matematice, pentru un debut de succes în învățământul primar.

În anul 2000 apare primul Curriculum pentru învățământul preșcolar, care are o structură și o abordare nouă, fiind structurat pe obiective cadru, obiective de referință și comportamente vizate conform nivelului de vârstă, iar ca particularități sunt prevăzute metoda proiectelor și planificarea activităților pe teme de interes.

Odată cu intrarea României în Uniunea Europeană (2007), se favorizează un context care are consecință realizarea unui nou curriculum pentru învățământul preșcolar (2008) context care oferă argumente pentru legiferarea conceptului de educație timpurie și inițierea unor proiecte care să configureze un învățământ compatibil cu cel european.

Noul curriculum pentru educația timpurie elaborat în cadrul european (2019) promovează aspecte ale unei dezvoltări armonioase a copilului, în concordanță cu nevoile de învățare, particularitățile individuale ale copiilor și aspectele legate curriculum (finalități, conținuturi, strategii de instruire și evaluare) corespunzătoare celor două niveluri de vârstă (2-3/5 ani) respectiv (5/6-7 ani).

RFIDT indică niveluri de comportamente pe care preșcolarul trebuie să le realizeze, prin care se poate evalua progresul învățării și dezvoltării personalității acestuia prin acțiuni educative și de instruire, adoptate de către toți factorii vizați și implicați, pentru asigurarea și îmbunătățirea serviciilor educaționale destinate copiilor în perioada de dezvoltare timpurie și pentru monitorizarea sistematică a progreselor înregistrate, crearea unui continuum al învățării care

conectează importanța dezvoltării timpurii cu succesul ulterior din școală realizată prin conectarea reperelor RFIDT cu solicitări de realizat în următoarele etape în dezvoltarea copilului.

Scopul elaborării RFIDT-urilor este unul de suport, el fiind valorificat ca un cadru de referință avizat în elaborarea strategiilor de învățare integrate asupra copilului, incluzând toate serviciile care pot fi implicate și care deservește asigurarea aspectelor privind de sănătatea, îngrijirea, protecția și educația copiilor.

În sfera educației timpurii s-au introdus conținuturi privind protecția și sănătatea copilului, educația mediului și implicit o nouă abordarea pedagogică și noi discursuri în politicile privind dezvoltarea copilului mic. Această nouă perspectivă include implicarea familiei și prefigurarea unei colaborări familie-grădiniță-comunitate, realizată sub forma parteneriatelor educaționale.

De regulă, reorganizarea cadrului politicilor educaționale este realizată datorită noilor modificări în acord cu nevoile manifeste ale societății și constă în reconfigurarea idealului educațional, a profilului unei personalități dezirabile în societate solicitate la un interval dat (Chiș, 2002). Actualul curriculum pentru educație timpurie (2019) reprezintă un instrument al reformei sistemului de învățământ românesc, ca urmare a modificării politicilor educaționale în România.

Realizarea unui curriculum pentru educația timpurie a fost o necesitate a sistemului de învățământ românesc, iar direcțiile de dezvoltare au fost cuprinse în formularea finalităților educației preșcolare, în acord cu documente metodologice ale statelor membre ale UE și care au avut în vedere: recunoașterea copilăriei, o etapă fundamentală în dezvoltarea individualității copilului cu caracteristici proprii; reperarea copilului ca un individ cu nevoi de dezvoltare proprii și nu ca un adult în miniatură; un curriculum pentru educație timpurie cu o viziune globală, unitară și coerentă pe domenii de dezvoltare devenind, la rândul lor, instrumente pedagogice pentru individualizarea educației și învățării; fundamentarea jocului ca principala activitate de învățare în această etapă de vârstă.

Valorile care au stat la baza elaborării și aplicării curriculumului au promovat: drepturi fundamentale ale copilului, dezvoltarea personalității holistice a copilului, dezvoltarea educației incluzive privită ca un proces de promovare a diversității și toleranței, reducerea discriminării cu respectarea anumitor principii, abordarea armonioasă a dezvoltării copilului mic printr-o educație centrată pe copil și adecvarea procesului educațional la particularitățile individuale și de vârstă ale copilului, evitarea discriminărilor, a prejudecăților, aplicarea principiilor educației incluzive și sociale, evidențierea nevoilor individuale ale educației, celebrarea diversității, centrarea nevoilor

educaționale pe nevoile familiilor, valorificarea principiilor învățării autentice, respectarea coerenței și a continuității curriculumului, cunoașterea cadrului de referință european și internațional privind dezvoltarea domeniului educației timpurii.

Toate aceste contribuții reprezintă un punct de plecare pentru realizarea și perfecționarea unui sistem al unui circuit informațional, o reformă viabilă a sistemului de învățământ, care implică diverși factori și parteneri în educație, de factură de politică, de decizie, de analiză științifică, de execuție și de administrație, ai unui sistem de educație care vizează formarea personalității preșcolarului mic.

CAPITOLUL II. VALORIZĂRI METODOLOGIC-APLICATIVE ALE NOULUI CURRICULUM PENTRU EDUCAȚIE TIMPURIE – MODELE CURRICULARE PENTRU EDUCAȚIA TIMPURIE, ÎN CONTEXT EUROPEAN, TEORII ALE ÎNVĂȚĂRII – O ABORDARE A MODELELOR DE INSTRUIRE. MODELE CURRICULARE POSTMODERNE

Capitolul II prezintă perspectiva educației postmoderne înfățișată printr-o abordare de integrare la nivel de teorie pedagogică cu practica pedagogică la nivelul teoriei generale a educației cu teoria generală a instruirii, la nivelul relației de predare-învățare-evaluare, a relației de proiectare, realizare și dezvoltare exprimată metodologic și epistemologic la nivelul teoriei generale a curriculumului. (S. Cristea, 2001)

Modelele pedagogice de învățare/ instruire postmoderne abordate au fost cele ale pedagogiei postmoderne care valorizează viziunea educației printr-o delimitare a conceptelor operaționale din analiza teoriilor psihologice ale învățării tratate la nivel paradigmatic.

Distincția dintre teoriile învățării comportamentale (behavioriste, comportamentale) și teoriile învățării cognitive ale reprezentanților B. F. Skinner, I. P. Pavlov, J. B. Watson este evidențiată punctual: teoriile behavioriste se concentrează asupra formării și determinării comportamentului observabil, iar schimbările produse într-un comportament vizibil sunt considerate scopuri principale ale învățării. Schimbările de comportament sunt considerate efectul stimulilor externi asupra răspunsurilor furnizate de subiect.

Se pot sintetiza aceste abordări ale contextului învățării și se poate concluziona că învățarea îndeplinește următoarele condiții: învățarea există atunci când se produce o schimbare în comportament ca rezultat al unei experiențe, iar schimbarea comportamentului este una de durată.

Abordarea teoriei psihologice a învățării a fost prezentată curricular la nivelul descrierii unor modele pedagogice de instruire eficientă și printr-o analiză raportată la realizarea unor obiective în ce privește: definirea noțiunilor/ conceptelor de „model de instruire”; realizarea unei clasificări ale unor modele pedagogice de instruire eficiente și abordarea unor modele de instruire din perspectivă pedagogică având la bază un criteriu semnificativ.

Valorizarea teoriilor psihologice ale învățării sub forma modelelor de instruire presupune o cercetare pedagogică fundamentală realizată la nivelul la multor științe pedagogice în mod interdisciplinar (psihologia educației, teoria învățării, teoria curriculumului, managementul clasei de elevi).

Identificarea modelelor de instruire prin cercetarea la nivelul acesta presupune renunțarea la două aspecte de ordin metodologic și epistemologic: renunțarea la mitul „teoriei psihologice unice” dominantă, cu trimitere la behaviorismul și structuralismul genetic în epoca modernă cu conotațiile constructivismului/ cognitivismului în perioada postmodernă (I. Negreț-Dobridor, I.-O. Pânișoară, 2005, p. 315)

Teoriile învățării abordate afirmate deja ca modele pedagogice de instruire (S. Cristea, 2005) au fost prezentate utilizând următoarea schemă grafică și au fost descrise succint, evidențiindu-se utilitatea aplicării lor în situații de învățare în educația adulților.

Modelele pedagogice de instruire selectate și prezentate de noi vor aborda o viziune asupra teoriei psihologiei comportamentale cu implicații în pedagogie, asupra sistemelor de cunoștințe științifice și practice proiectate, conform principiilor modelelor de instruire pedagogică, tehnicilor și metodelor de predare-învățare-evaluare interconectate, bazate pe teorii științifice și pe principii și practici ale educației.

Metodele utilizate din perspectiva cognitivă solicită o formare bazată pe organizatori cognitivi ca și modalitate de organizare a conținuturilor transmise, printr-o instruire secvențială bazată pe alte activități de formare sau pe achiziții anterioare și bazate și pe stilul de învățare predominant al fiecăruia.

Conceptul de „educație permanentă” sau conceptul de „educație pe tot parcursul vieții” devenite funcționale, dezvoltă ideea că „învățarea pe tot parcursul vieții poate fi gestionată de către

indivizi și societăți într-o varietate de moduri, iar aceste alternative permit tuturor oamenilor să atingă cele mai înalte și mai bune niveluri de stabilitate a vieții.” (R. H. Dave, 1991 pp. 47-48)

Modelul de învățare specific adulților dezvoltă, astfel, centrarea pe metode de gândire critică prin rezolvare de probleme, schimbul experiențelor personale prin asigurarea interacțiunilor sociale, stimularea activităților colaborative prin lucrul în grup, utilizarea materialelor diverse și promovarea evenimentelor pentru învățare, iar formarea adulților se va realiza prin universități, casele corpului didactic, sau prin alți furnizori de formare continuă acreditați.

Problematika educația adulților este abordată din perspectiva factorilor externi susținuți de cei motivaționali, intrinseci, dar și din perspectiva psihologiei învățării. Prin programele de formare specifice, se proiectează activități de formare, prin care adulții, cadrele didactice învață, bazându-se pe experiențele personale, experiențele de viață și aduc propriile abordări personale în interpretarea experiențelor trăite sau experimentate de cei jur în situațiile de învățare create, fapt care problematizează realizarea învățării.

O altă perspectivă abordată a analizei procesului de învățare al adulților M. Knowles (1975) care definește termenul „învățare autodirijată” sau („self-directed learning” – în engleză) reprezintă un proces prin care cei implicați în învățare (indivizii) preiau inițiativa într-un anumit context ori în diagnosticarea nevoilor învățării, în stabilirea obiectivelor învățării, în identificarea resurselor materiale și umane ale învățării, în selecția și implementarea strategiei de învățare optimă, în alegerea strategiilor metacognitive, în demersul de reflecție asupra rezultatelor învățării ș.a.m.d.

Formarea unui profil complex și modern al unui profesor competent este un dezirat actual, care se adaptează mereu la nevoile de învățare proprii și ale elevilor săi, cunoscând faptul că predarea și învățarea centrată pe competențe este un cerință a societății cunoașterii de azi.

Recomandarea Consiliului european din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, printre obiectivele formulate în această direcție, recunoaște faptul că investiția în formarea deprinderilor, atitudinilor, competențelor, conduce la o înțelegere complexă a competențelor-cheie și reprezintă un pas important în promovarea formării, a educației formale și a învățării nonformale.

Prezentăm câteva definiții cu privire la semnificația competenței, accentuând nevoia de cunoaștere a adultului care se realizează printr-un proces de formare și dezvoltare a competențelor cheie și învățarea pe tot parcursul vieții.

Definirea competenței o regăsim în Dicționarul praxiologic de pedagogie, volumul I, (M.-D. Bocoș, coord., 2016) și care reprezintă „o caracteristică individuală sau colectivă de a selecta, mobiliza, combina și utiliza eficient într-un context situațional un ansamblu de atitudini, cunoștințe, abilități și transfer al achizițiilor care permit realizarea cu succes a unui proces, a unei activități, rezolvarea unei probleme sau a unei situații”.

Competențele reprezintă achiziții integrate care implică cunoștințe, abilități, atitudini aflate într-un sistem de sprijin și de potențare reciprocă ,având o funcție de valorificare a acestora pe termen scurt și lung, a căror structură este una deschisă către resurse ale achizițiilor individului valorificate în contexte familiare și în contexte noi, care fac posibilă o conexiune dinamică și funcțională dintre contextele situaționale și resursele disponibile. (L. Șerbănescu, M.-D. Bocoș, I. Ioja, 2020).

Apariția și experimentarea de abordări educaționale moderne, în paralel cu cele tradiționale, reprezintă oportunități curriculare ale unei educații centrate pe copil, acestea având un caracter deschis în ce privește comunicarea și colaborarea dintre cu toți partenerii educaționali (educatori, părinți, alte persoane), prin oferirea unor „profile particularizate de școală”.

Termenul de „învățământ alternativ” semnifică în „Dicționarul de pedagogie” al lui Horst Schaub și Karl Zenke: „...activitatea care se desfășoară în instituții școlare, după obiective, organizare, conținut, forme de predare și învățare, mijloace, cu abatere totală sau parțială de la caracteristicile unitare ale școlii de stat și care oferă o variantă de instruire și care oferă o altă variantă de instruire și educare”.

Una dintre definiții cu privire la alternativele educaționale o regăsim în „Dictionnaire actuel de l'éducation” (1993): „variante de organizare școlară care conferă diferite soluții de schimbare a preceptelor oficiale, aplicate într-o anumită epocă sau într-un anumit context” (apud S. Cristea, 1998, p. 12).

Existența pedagogiilor alternative care promovează, predominant, anumite metode pedagogice (Pedagogia Montessori Pedagogia Waldorf, Pedagogia Freinet, Pedagogia curativă, Programul Step-by-Step, Planul Jena), s-au fundamentat ca sistem și ca funcționalitate pe existența pluralismului înțeles ca „expresie a libertății și democrației în domeniul învățământului” (Felea, 2006, p. 160), iar Raportul din 1996 către UNESCO al Comisiei internaționale pentru educație menționează că acceptarea diversității și a individualității reprezintă un principiu fundamental care va elimina orice standard în învățământ. (J. Delors, 2000)

La nivel macro, deziratul noilor abordări ale curriculumului prevăzute în „Strategia Educație și Cercetare pentru Societatea Cunoașterii” (2022) se referă la o abordare integrată, bazată pe metode activ-participative, inovative, colaborative sau proiecte tematice inovative care sprijină noile direcții: „centrarea curriculumului pe competențe și nu pe informații”, nu pe „blocuri de cunoștințe”, ci pe formarea de deprinderi, atitudini, care optimizează rezolvarea de probleme”.

La nivel micro-, al clasei de elevi, actualele orientări și direcții de politică educațională recomandă cunoașterea deplină a elevilor cu nevoile și interese lor în învățarea cu accent pe dezvoltarea în ritm propriu al fiecăruia pe de o parte și dezvoltarea competențelor cadrelor didactice de a selecta conținuturile educaționale, de a proiecta situațiile de învățare centrate pe nevoile de învățare și pe particularitățile individuale ale elevilor, în vederea creării oportunităților de învățare conectate la viața reală și la mediul înconjurător. Un alt aspect inovativ este legat de viziunea evaluării în manieră interdisciplinară autentică sau integrată, aceasta fiind, de asemenea, o recomandare prioritară a politicilor de reformă în educație.

Abordarea în manieră interdisciplinară și integrată a conținuturilor educației va facilita și adaptarea celorlalte componente ale procesului de învățământ: metode, strategii și tehnici de instruire, modalități de organizare a conținuturilor învățării, finalități, metode de evaluare de parcurs ș.a.

Literatura de specialitate în domeniul pedagogiei la nivelul educației timpurii aduce în atenție și alte perspective metodologice, pedagogice necesare, precum pluridisciplinaritatea, abordarea tematică sau abordarea integrată, cross-curriculară sau transdisciplinaritatea, conectivismul.

Modelul curricular de proiectare pe competențe reorganizează componentele curriculumului, oferindu-i acestuia o relevanță mai mare asupra procesului de predare-învățare-evaluare, care va permite operarea cu aceeași unitate, respectiv cu competența, în măsură să orienteze demersurile didactice ale tuturor factorilor implicați în situații de învățare la nivel cognitiv, socio-afectiv, motric, motivațional.

Viziunea asupra realizării educației în manieră holistică este menită să asigure stimularea diferențiată individuală a copiilor, proiectându-se o învățare integrată, realizate prin abordarea aspectelor specifice ale dezvoltării cognitive, intelectuale, cognitive, sociale, afective și fizice ale fiecărui copil, astfel încât să se atingă finalitățile menționate în Curriculumul pentru educația timpurie (2019).

Noile orientări de politici educaționale sprijină curriculumul național din domeniul educației timpurii, centrat pe dezvoltarea fizică, cognitivă, emoțională și socială a copiilor și pe remedierea precoce a unor deficiențe în dezvoltare.

În concluzie scopul major al programelor pentru dezvoltarea timpurie a copilului trebuie să fie acela de a aborda holistic domeniul educației timpurii, și totodată convergent, ele având în centru nevoia de dezvoltare a copilului antepreșcolar într-un mediu facilitator oferit în familie.

CAPITOLUL III. PARADIGMA EDUCAȚIEI TIMPURII INCLUZIVE ȘI DE CALITATE DIN PERSPECTIVA FORMĂRII ȘI DEZVOLTĂRII COMPORTAMENTULUI INTENȚIONAL INTEGRATIV-CALITATIV AL PROFESORILOR PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNT PREȘCOLAR – OPORTUNITĂȚI PENTRU PROFESIONALIZAREA CARIEREI DIDACTICE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT ROMÂNESC

Capitolul III prezintă domeniul educației adulților fiind recunoscută în evoluția istorică a științelor educației, cu precădere afirmate la jumătatea secolului al XIX-lea, cu preocupări sistematice datorită lui N.S.F. Grundtvig, considerat părintele educației adulților.

În ultimii treizeci-patruzeci de ani, educația adulților a cunoscut o dezvoltare semnificativă datorită dinamicii dezvoltării sociale, a sferei informaționale și a cunoașterii tehnologice și științifice, care au contribuit la schimbări ale sistemelor profesionale, profilurilor de competențe și la accentuarea importanței educației la adulți și ale beneficiilor unei învățări pe tot parcursul vieții, și care devine o necesitate cu un caracter formal.

Sintagma „life long learning” – „învățarea pe tot parcursul vieții” ilustrează nevoia socială și individuală de cunoaștere în diferite contexte socio-politice, culturale și economice, conceptul fiind folosit în educația adulților cu sensul de „iluminare a maselor de oameni ca premisă a dezvoltării țării”. (Titmus, 1996, p. 9)

Față de semnificațiile de bază a ceea ce numim generic „educația adulților”, termenii utilizați în mod unitar și corect în acest domeniul disciplinar vizează fundamentarea științifică a acestuia și clarificarea conceptului de educație a adulților cu o bogată semnificație pragmatică și normativă.

În sistemul de învățământ românesc, educația adulților este recunoscută ca parte integrantă din educația pe tot parcursul vieții (Legea nr. 1, Strategia națională de învățare pe tot parcursul

vieții, MEN, 2015) care include strategia de educație timpurie, învățământul preuniversitar și universitar și poate fi definită ca „totalitatea experiențelor de învățare realizate de fiecare persoană pe parcursul vieții în context formal, nonformal și informal în scopul dezvoltării competențelor din perspectivă socială, civică sau ocupațională”.

Ulterior, conceptele „educația adulților” și „educația continuă” se suprapun și capătă noi semnificații de-a lungul dezvoltării societății, astfel că accepțiunile OCDE și UNESCO asociază sintagmei „educației adulților” conotații economice ca „investiție de capital uman”.

În accepțiunea OCDE „educația pentru adulți” devine un mijloc de dezvoltare profesională în vederea dezvoltării competențelor profesionale, dar și un mod de constrângere în fața societății cunoașterii mereu în schimbare și a cerințelor de pe piața muncii, care propun noi concepte, cum ar fi acela de „employment”, în vederea creșterii flexibilității personale și în defavoarea aceluia de „empowerment” privind participarea voluntară la acțiuni de „educație continuă”.

Modelul pedagogic, tradițional se fundamentează pe ansambluri de credințe, opinii, idei, informații cu privire la educația și instruirea copiilor cu specificul contextului socio-cultural și economic al epocii, în care profesorul este partener activ în relația profesor-elev și elevul este beneficiarul instruirii, pentru care se asigură transmiterea conținuturilor educației prin metode și tehnici selectate și adaptate, care răspund întrebărilor „Ce?”, „Cu ce?”, „Cum se face?”, iar apoi profesorul valorizează învățarea prin procedee și metode specifice evaluării și cuantifică rezultatele acestora pentru un nivel de performanță școlară.

Modelul andragogic este opus modelului pedagogic din perspectiva funcționalității, acesta fiind unul flexibil și adaptat nevoilor de învățare ale cursanților adulți, iar formarea și instruirea se realizează în cadrul nonformal, pentru care se planifică activități de formare bazate pe metode și tehnici de instruire adaptate specifice educației nonformale și informale.

Domeniul educației adulților a fost permanent o sursă a promovării educației permanente: „educația permanentă s-a născut din practica educației adulților și din problemele pe care ea le-a pus, ca unul din eforturile de a răspunde la cererea crescută de educație” (D’Hainaut, 1981, p. 16).

R. H. Dave (1991) afirmă „Educația permanentă reprezintă un proces permanent de dezvoltare socială și profesională pe durata întregii vieți în scopul îmbunătățirii calității vieții. Aceasta idee include comprehensiv învățarea formală, nonformală și informală pentru dobândirea unui orizont de cunoaștere care permite atingerea celui mai înalt nivel de dezvoltare posibil în diferite stadii și domenii ale vieții.” (R. H. Dave, 1991, pp. 47-48).

Din perspectivă funcțională, conceptul de „educație permanentă” se bazează pe concepția că învățarea permanentă este realizată de fiecare individ și de către societate în diferite moduri, iar aceste modalități alternative conduc către realizarea unui nivel înalt al calității vieții pentru toți. (R. H. Dave, 1991).

Educația permanentă valorizează următoarea concepție: „conceptul de educație permanentă” se ivește dintr-o criză în continuă creștere a civilizației contemporane; educației permanente i se cere să satisfacă nevoia omului contemporan de a controla, adapta și crea tehnologia și organizarea socială relevante pentru o nouă calitate a vieții și pentru o căutare semnificativă a valorilor mai eficiente și mai adecvate ale spiritului. În același timp, educația permanentă își datorează propria sa existență realizărilor umane și tehnologice ale unei civilizații globale”. (R. H. Dave, 1991, p. 113)

În România s-a impus mai mult accepțiunea „educația adulților” și ca demers acțional care a studiat disciplina pedagogică intitulată „pedagogia a adulților” (R. Răduț-Taciu, C. Stan, M.-D. Bocoș, 2017, p. 101) o disciplină pedagogică aplicativă având obiective formulate, metode, practici, dar și conținuturi specifice de aplicare.

În consecință deziratul „educației adulților” ca „educație pentru toți” este, deocamdată, greu de realizat dacă observăm procentul de participare al adulților la activități de educație permanentă de-a lungul vieții. (Uniunea Europeană et al., 2015 OECD, 1996, Mayo, 2018, Longworth, 2003).

Educația timpurie și incluzivă este un obiectiv important în ceea ce privește Agenda 2030 pentru dezvoltare durabilă și atingerea indicatorilor SDG4.2. În acest sens, teoria comportamentului planificat (TPB – Theory of Planned Behavior – în engleză sau TCP – în română) poate fi o metodă utilă de evaluare a comportamentului integrativ-calitativ al educatorilor în vederea îmbunătățirii calității educației timpurii.

Studiile de specialitate au arătat că există o serie de factori care influențează intențiile și comportamentele educatorilor în ceea ce privește practicile de predare și învățare în educația timpurie. TPB poate fi utilizată pentru a identifica acești factori și pentru a dezvolta intervenții eficiente, în vederea atingerii obiectivelor SDG4.2.

Teoria comportamentului planificat sugerează că există trei factori principali care determină comportamentul uman: atitudinile, normele subiective și controlul comportamental perceput. Atitudinile se referă la opinia individuală despre o anumită acțiune, normele subiective

se referă la percepția subiectivă a presiunilor sociale și controlul comportamental perceput se referă la percepția individului asupra capacității sale de a-și controla propriul comportament.

Acești trei factori pot fi utilizați pentru a evalua comportamentul intențional integrativ calitativ în educația timpurie. De exemplu, atitudinile educatorilor cu privire la educația timpurie pot fi evaluate prin intermediul chestionarelor care investighează percepțiile lor cu privire la beneficiile și costurile educației timpurii.

Normele subiective reprezintă evaluarea percepțiilor educatorilor cu privire la ceea ce consideră despre importanța educației timpurii. Controlul comportamental perceput poate fi evaluat prin interogații cu privire la percepția asupra capacității educatorilor lor de a-și organiza resursele în mod interactiv și inovativ.

Cercetătorii au utilizat această teorie pentru a evalua intențiile și comportamentele educatorilor în ceea ce privește oferirea feedback-ului pozitiv și a sprijinului individualizat pentru copii, în cadrul activităților de învățare. Rezultatele au arătat că intervenția bazată pe teoria comportamentului planificat a fost eficientă în îmbunătățirea comportamentelor educatorilor și în creșterea calității interacțiunilor cu copiii.

În general, literatura de specialitate sugerează că teoria comportamentului planificat poate fi un instrument valoros în evaluarea și îmbunătățirea comportamentelor intențional integrative ale educatorilor în educația timpurie, contribuind astfel la atingerea indicatorilor SDG4.2. Această teorie poate fi utilizată pentru a identifica factorii care influențează intențiile și comportamentele educatorilor și pentru a dezvolta intervenții eficiente în vederea îmbunătățirii calității educației timpurii.

Teoria acțiunii motivate (Martin Fishbein și Ajzen Icek, în 1975) susține concepția asupra acțiunii de mediere a comportamentului și de pregătire a individului împotriva unei acțiuni specifice. Această teorie descrisă de Martin Fishbein și Ajzen Icek este numită teoria acțiunii raționale (Fishbein, M. & Ajzen, I., 1975). Acest model descrie factorii care induc un comportament intenționat al individului: atitudinea și norma subiectivă.

Cei doi factori „atitudini subiective” și „norme”, considera Ajzen (1975) că nu sunt suficienți pentru a determina sau a putea prezice în mod eficient comportamente umane în toate situațiile, iar în anul 1991 va introduce al treilea factor și anume percepția controlului asupra comportamentului pentru remedierea incongruenței celor doi factori inițiali. Percepția controlului

asupra comportamentului poate fi identificată prin așteptarea privind realizarea unui comportament particular cu ușurință sau cu dificultate.

Autoeficacitatea a fost studiată în cadrul teoriilor și modelelor social-cognitive ale comportamentului, iar teoria autoeficacității este înțeleasă în cadrul teoriei social-cognitive, fiind o abordare pentru înțelegerea cogniției umane, emoțiilor, acțiunilor, motivațiilor și presupune că indivizii își modelează mediul printr-o activitate dinamică, nu doar reacționează la influențele acestuia. (Bandura, 1986, 1997, 2001, Shoda, 2010)

Teoria nouă, teoria comportamentului planificat (TPB) introdusă de Ajzen în anul 1991, adaugă teoriei acțiunii raționale o nouă componentă – aceea a controlului perceput asupra realizării unui comportament, sub forma unei variabile care determină intențiile, dar, în același timp, moderează relația dintre intenție și comportament.

Astfel, controlul perceput comportamental reprezintă percepția unui individ că poate și are capacitatea de a realiza un comportament specific sau în cauză, manifestarea credinței că deține factori motivaționali, interni de care depinde realizarea sau nu a comportamentului vizat.

Controlul comportamental perceput este percepția asupra capacităților sale a a realiza un comportament specific, iar cel mai bun predictor, în acest caz, este intenția. Discutăm despre intenția comportamentală, indicația cognitivă a disponibilității individuale în realizarea comportamentului specific al individului care va reacționa și va decide în funcție de „intenția sa comportamentală”. (Ajzen, 1991)

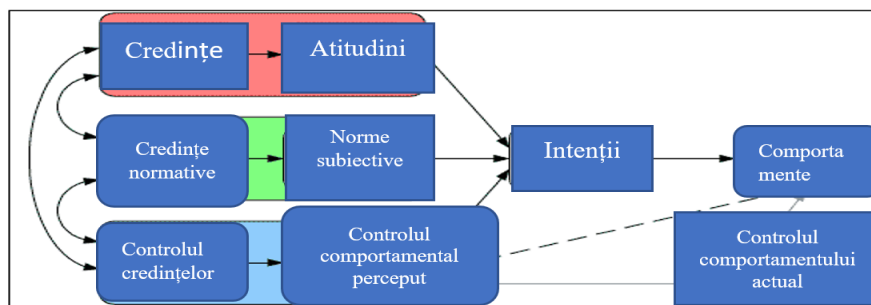


Figura nr. 4.III. Teoria Comportamentului Planificat (Ajzen, 1991)

Teoria comportamentului planificat (TPB) a demonstrat mai multă utilitate în sănătatea publică, dar este încă limitativă în incapacitatea sa de a lua în considerare influențele de mediu și

cele economice. În ultimii câțiva ani, cercetătorii au folosit unele constructe ale TPB și au adăugat alte componente din teoria comportamentală, pentru a face din acesta un model mai integrat.

În România, evaluarea calității în educația timpurie este o preocupare constantă, dat fiind impactul acestei educații asupra dezvoltării copiilor. Evaluarea calității poate fi definită ca o evaluare continuă a procesului educațional și a rezultatelor acestuia, cu scopul de a îmbunătăți calitatea serviciilor oferite în educația timpurie.

Evaluarea incluziunii în educația timpurie este o preocupare importantă pentru sistemul educațional românesc. Aceasta se referă la evaluarea nivelului de acces, participarea și progresul copiilor cu nevoi educaționale speciale în educația timpurie.

O viziune concomitent integrativă și calitativă în oferirea serviciilor educaționale la nivelul educației timpurii este esențială pentru dezvoltarea copilului într-un mod integrat și holistic. Această abordare implică o înțelegere profundă a nevoilor copilului și a dezvoltării sale, o evaluare constantă a serviciilor educaționale și o colaborare strânsă cu părinții și cu comunitatea în care copilul trăiește.

În concluzie, evaluarea incluziunii în educația timpurie este esențială pentru asigurarea accesului echitabil și incluziv la educația de calitate pentru toți copiii, indiferent de nevoile lor educaționale speciale.

CAPITOLUL IV. CERCETAREA PRACTIC-APLICATIVĂ PRIVIND INVESTIGAREA EFICIENȚEI TEORIEI COMPORTAMENTULUI PLANIFICAT (TPB) APLICATĂ PRINTR-UN PROGRAM DE FORMARE CONTINUĂ DESTINAT PROFESORILOR PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNT PREȘCOLAR

Cercetarea de față își propune în partea practică-aplicativă, crearea unui model curricular aplicat printr-un program de formare continuă prin care profesorii pentru învățământ preșcolar participanți eficientizează modalitatea de proiectare a demersului instructiv-educativ în domeniul educației timpurii prin aplicarea teoriei comportamentului planificat (Theory of Planned Behavior – în engleză, abreviat TPB), prin conștientizarea propriei atitudini privind planificarea propriului comportament intențional calitativ integrat în vederea eficientizării activității de predare și în vederea creării unui climat educațional incluziv și de calitate.

Noua perspectivă asupra eficientizării procesului de învățare la preșcolari este bazată pe valențele formative ale Curriculumului pentru educația timpurie (2019), precum și pe obiectivele strategice prevăzute în construirea viziunii educaționale, în Declarația pentru educație a Agendei Europene 2030.

Actuala viziune are la bază abordarea tuturor factorilor educaționali implicați și a diferitelor politici educaționale valorificate și promovează dezvoltarea unei educații durabile și sustenabile și a obiectivului strategic SDG4 prevăzut în Agenda 2030. Acest obiectiv prevede adoptarea unor măsuri pentru asigurarea accesului la educație și a unei educații incluzive și de calitate, asigurarea și promovarea de șanse egale la educație pentru toți și susținerea învățării pe tot parcursul vieții.

Pentru realizarea acestui scop al cercetării am propus implementarea unui program de formare continuă dedicat profesorilor pentru educație timpurie intitulat **„Profesor reflexiv și autoeficient prin Modelul comportamentului intențional integrativ-calitativ (MCIIC)”**.

Modelul curricular dezvoltat implică susținerea propriei percepții asupra dezvoltării comportamentului propriu integrativ-calitativ în contextul procesului de predare-învățare planificat privind proiectarea demersului instructiv educativ specific domeniului educației timpurii în vederea asigurării accesului preșcolarilor în învățământul preșcolar și facilitării tranziției de la nivelul educației timpurii în clasa pregătitoare.

Programul de formare **„Profesor reflexiv și autoeficient prin Modelul comportamentului intențional integrativ-calitativ (MCIIC)”** se va implementa cu valorificarea unui model educațional bazat pe teoria comportamentului planificat. (Ajzen, 1991)

Scopul acestei cercetări este de a verifica influența unui program de formare fundamentat pe identificarea nevoilor de formare ale educatorilor asupra competențelor profesionale necesare cadrelor didactice din învățământul preșcolar în implementarea Curriculumului pentru educație timpurie și asupra competențelor lor transversale.

Obiectivul general al programului este ameliorarea comportamentelor cadrelor didactice din învățământul preșcolar, prin intermediul unor activități teoretico-aplicative de formare, în funcție de nevoile individuale de formare ale acestora.

Obiectivele specifice ale programului urmăresc stimularea percepției cadrelor didactice din învățământul preșcolar asupra propriei capacități în realizarea unui comportament propriu măsurat prin eficacitate și autonomie; conștientizarea atitudinii cadrelor didactice din învățământul preșcolar față de propriul comportament; studiul percepției sociale, din perspectiva normelor,

pentru performarea sau nepracticarea unui anumit comportament de către cadrele didactice din învățământul preșcolar.

Cercetarea de față se înscrie în cadrul acestor preocupări, în care sunt evaluate atât opiniile, cât și percepțiile experților și ale practicienilor în raport cu viziunea Curriculumului pentru educația timpurie (2019). Sugestiile de valorificare a unor elemente ale curriculumului preșcolar actual, precum și cele de îmbunătățire ale acestuia, menționate atât de către experți, cât și de către practicieni, vor fi centralizate și se vor constitui sub forma unui program de formare continuă pilot adresat cadrelor didactice din învățământul preșcolar.

Necesitatea unui program care răspunde nevoilor profesionale ale cadrelor didactice din învățământul preșcolar din România, se datorează și faptului că formarea lor s-a realizat, din prisma paradigmei educaționale tradiționale, iar implementarea unui model curricular modern, poate conduce la întâmpinarea unor dificultăți, blocaje, datorită convingerilor tradiționale consolidate anterior.

Argumentele în favoarea schimbărilor curriculare în educația timpurie sunt vehiculate și în alte sisteme de învățământ europene prin sintagma „permanentizarea reformelor” datorită schimbărilor sociale, economice, axiologice și tehnologice în domeniul educației timpurii prevăzute la nivel mondial prin formularea obiectivelor SDG 4.2 realizabile până în 2030.

În sistemul de învățământ românesc, politicile educaționale, precum și curriculumul național, manifestă, în decursul ultimului deceniu, o ritmicizare a schimbărilor și a ajustărilor, fapt care a condus la o evoluție în domeniu și, în acest fel, la o racordare a politicilor educaționale românești cu cele la nivel european.

Contextele actuale legislative la nivel european și internațional încurajează realizarea unui demers științific de cunoaștere a documentelor legislative, a studiilor, cercetărilor, recomandărilor, metodologiilor care susțin o viziune de ansamblu cu privire la importanța educației timpurii în dezvoltarea copiilor și devenirea adultului prin necesitatea asigurării coerenței și calității serviciilor oferite în acest context educațional.

Reactualizarea Curriculumului pentru educație timpurie, în 2019, are în vedere corelarea acestuia cu o serie de documente legislative care să asigure argumente în favoarea unei educații centrate pe copil, pe dezvoltarea copilului mic și pe pregătirea lui pentru integrarea în ciclul elementar.

Considerăm că lucrarea de față aduce următoarele contribuții realizate printr-un demers investigativ calitativ: analiza celor mai eficiente modele și practici de proiectare a conținuturilor în educația timpurie, desprinse din analiza sistematică a literaturii de specialitate; propunerea unei scale de evaluare validată a comportamentelor intenționale integrativ-calitative ale educatorilor; implementarea unui program inovativ de formare adresat educatorilor, în vederea dezvoltării competențelor cheie și profesionale, determinarea propriului comportament integrativ-calitativ; eficientizarea practicilor de predare pentru nivelul educației timpurii prin adaptarea strategiilor de predare-învățare într-un mediu educațional incluziv.

În urma studierii și sistematizării acestor practici bazate pe evidențe, vom identifica principalele direcții de cercetare privind Agenda 2030 și obiectivul strategic SDG 4.2 pentru educație durabilă.

În urma analizei și identificării direcțiilor de cercetare principale, datorită faptului că nu există o scală validă și fidelă de evaluare a comportamentelor intenționale integrativ-calitative ale educatoarelor, vom realiza, printr-un studiu mixt, bazat pe cercetare calitativă și cantitativă, scala IQIB și o vom valida pe eșantionul educatorilor de la nivelul învățământului preșcolar.

Rezultatele obținute prin evaluarea cadrelor didactice cu această scală, bazată pe teoria comportamentului planificat, ne-au orientat în designul programului de formare, bazat pe identificarea nevoilor reale de formare ale educatorilor.

Scopul programului de formare este dezvoltarea acelor capacități și resurse individuale care să contribuie la cunoașterea și facilitarea realizării obiectivelor SDG.4.2, prin oferirea unor intervenții educaționale calitative și integrative tuturor preșcolarilor, într-o manieră incluzivă și nepărtinitoare.

Astfel, această teză de doctorat pornește de la sistematizarea modelelor bazate pe evidențe identificate în literatura de specialitate, modele care prezintă cele mai eficiente strategii utilizate în educația timpurie la nivel mondial pentru atingerea țintelor strategice ale obiectivului SDG 4.2.: asigurarea accesului egal la servicii educaționale integrative și de calitate tuturor preșcolarilor, propunerea și elaborarea unei scale de măsurare a comportamentelor intenționale integrativ-calitative ale educatorilor, bazate pe teoria comportamentului planificat, necesară în stabilirea nevoilor de formare ale educatorilor.

În baza analizei comportamentale realizată, programul de formare va ținti acele comportamente care necesită dezvoltarea, pentru a ne asigura de sustenabilitatea atitudinilor și comportamentelor integrativ-calitative determinate în urma participării la programul de formare.

Prin ultimul studiu realizat privind evaluare autoeficacității educatorilor în activitatea didactică, analizăm eficiența programului de formare implementat cu un design orientat în vederea creării contextului de formare în vederea evaluării percepțiilor educatorilor și a controlului perceput în realizarea propriilor comportamente integrativ-calitative, dezvoltarea unui profil reflexiv al educatorului prin exersarea unor competențe profesionale, transversale cu scopul valorificării țăintelor strategice ale SDG4.2.

În urma analizării acestor efecte, propunem un set de recomandări, un model de instruire privind formarea profilului „profesorului reflexiv”, care să ghideze intervențiile educaționale formale și nonformale ale profesorilor din învățământul preșcolar exercitate asupra preșcolarilor la nivelul educației timpurii.

Această cercetare are în vedere doar nivelul mezo- de acțiune, fără să aibă contribuții, implicații la nivelurile micro-, și macro-. Nivelul microeducațional valorizează existența angajamentul social pozitiv al educatorilor, prin participarea la activitățile din grădiniță, având o abordare a practicilor de predare centrate pe copil, o evaluare personalizată pentru învățare și adaptare.

Nivelul mezoeducațional include caracteristici, precum o atmosferă primitoare pentru fiecare copil, un curriculum holistic, un mediu incluziv, acreditări și abilitări profesionale adecvate ale personalului calificat, receptivitate culturală și colaborarea personalului cu familiile.

Nivelul macroeducațional face referire la cultivarea și la manifestarea disponibilității întregii comunități la nevoile de dezvoltare și de educare a copiilor, intervenții prompte, prin aplicarea reglementărilor curriculare naționale, realizarea de programe de pregătire profesională a profesorilor pentru educația timpurie incluzivă în acord cu noile politici educaționale, finanțarea învățământului antepreșcolar, propunerea unor acțiuni de evaluare și de monitorizare a rezultatelor intervențiilor reformelor în domeniul educației timpurii.

Studiul 1: Sintetizarea practicilor de tip integrativ-calitativ în educația timpurie

Studiile propuse în cadrul acestei teze au fost inspirate de participarea mea în calitate de formator pentru cadrele didactice, educatoarele din grupul țintă al proiectului Educație Timpurie Incluzivă și Calitate (E.T.I.C.). În cadrul acestui proiect, înainte de a se realiza curricula de formare a programului Educație Timpurie Incluzivă și Calitate (E.T.I.C.), am participat la realizarea unui studiu calitativ care să justifice fiecare aspect abordat în cadrul programului de formare avizat de către Ministerul Educației în calitate de beneficiar.

Proiectul E.T.I.C. este o inițiativă inovativă pentru învățământul românesc antepreșcolar inițiat de Ministerul Educației pe baza unei analize sistemice care implementează un demers inovativ la nivel curricular și instituțional la care participă diferite categorii de personal (experți educaționali al ministerului, personal didactic și O.N.G.-uri), cu scopul elaborării unui document-cadru de diagnoză și prognoză în care sunt prevăzute direcțiile de dezvoltare ale domeniului educației și îngrijirii copiilor antepreșcolari, formulate sub forma unor obiectivelor specifice.

Din perspectivă funcțională și operațională sistemică se propun măsuri de asigurare a unei resurse umane calificate și abilitate în cadrul domeniului de educație și îngrijire timpurie a copiilor antepreșcolari (ECEC) din creșe și grădinițe; implementarea de programe de formare și dezvoltare profesională continuă, realizate conform nevoilor identificate ale diferitelor categorii de personal implicat în educația și îngrijirea timpurie a copiilor, existența unui grup de sprijin format din experți, autori de manuale școlare sau auxiliare didactice realizate și în format digital pentru învățământul antepreșcolar, profesori pentru învățământul preșcolar/educatoare/debutanți/educatori puericultori, într-un cadru metodologic și legislativ în vigoare.

În acest sens, educația și îngrijirea timpurie (ECEC) reprezintă fundamentul progresului învățării pe tot parcursul vieții, al incluziunii sociale, al creșterii profesionale și, în consecință, al capacității de integrare profesională.

Educația timpurie (ECEC) este planificată și orientată în realizarea obiectivelor strategice la nivel european și național cu accent pe implicații ale psiho-pedagogiei, așa cum este definită de cadrul legislativ. Cele trei dimensiuni sunt interrelaționate sistemic și formează un tot armonios, menit să faciliteze învățarea și bunăstarea generală a copilului.

Adoptarea Strategiei de reducere a părăsirii timpurii a școlii (ESL) în România în iunie 2015 a fost o condiție pentru accesarea finanțării din Fondul Social European pentru perioada de implementare 2014-2020. Programul reprezentativ – Creșterea accesului la ECEC în cadrul

Strategiei ESL are ca scop implementarea măsurilor cheie: (i) un cadru coerent pentru ECEC; (ii) implicarea familiei (cu copii 0-3 ani) în programele de educație parentală și prin acordarea de stimulente financiare; (iii) calificarea, formarea și menținerea personalului de educație și îngrijire timpurie. Aceste măsuri vizează extinderea accesului la serviciile de educație timpurie, prevenirea abandonului școlar și reducerea ratei abandonului școlar timpuriu până în 2030.

Abordarea sistemică a programelor ECEC presupune o coordonare strânsă între diverse domenii de intervenție educațională și de îngrijire. Aceste abordări fac mai simple și mai eficiente coordonarea și gestionarea strategiilor și punerea în comun a resurselor, pentru factorii de decizie politică coordonarea și gestionarea strategiilor și punerea în comun a resurselor.

Mecanismele de asigurare a standardelor de furnizare a ECEC se pot concentra, în general, pe sisteme psiho-educaționale bine stabilite, care acoperă întreaga perioadă de la naștere până la vârsta de școlarizare obligatorie, descriind cerințele de competențe ale personalului, criteriile de orientare și sistemul legislativ care urmează să fie adoptat de serviciile implicate. De asemenea, pot stabili obiective care pot ajuta la urmărirea dezvoltării copilului, pe baza cooperării cu părinții și personalul ECEC, pentru a promova progresul acestora la nivelurile superioare de educație. Educatorii pot stabili specificații consecvente, care pot evalua rezultatele succesului școlar și pot fi aplicate măsuri de asigurare a calității educației.

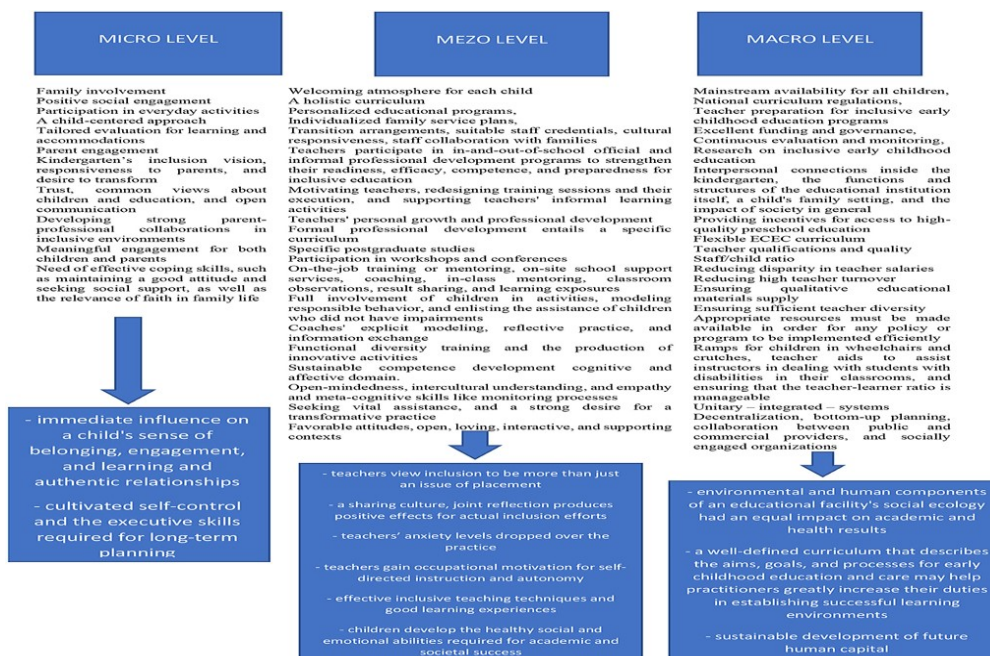


Figura nr. 4.IV. Sinteza literaturii de specialitate

Scopul prezentei analize este de a localiza și sintetiza concluziile cercetărilor publicate privind programele de educație incluzive și echitabile, bazate pe dovezi.

*Următoarele întrebări au făcut obiectul cercetării în **Studiul 1**:*

1. *Ce metode de cercetare au fost utilizate pentru a analiza inițiative bazate pe dovezi, incluzive și echitabile pentru educația timpurie?*

2. *Ce instrumente de cercetare au fost utilizate pentru a investiga impactul educației timpurii incluzive și echitabile?*

3. *Ce rezultate au fost înregistrate în termeni de excelență?*

În ceea ce privește metodologia cercetării, pentru a îmbunătăți tehnica, Levac și colab. au sugerat exprimarea clară a temei de cercetare și conectarea obiectivului cu întrebările de cercetare (faza întâi); integrarea fezabilității procesului de stabilire a domeniului cu amploarea (faza a doua); utilizarea unei abordări iterative bazate pe echipe pentru selecția studiilor (faza a treia); extragerea datelor (faza a patra); includerea unui rezumat cantitativ și a unei analize tematice calitative în raport, precum și analiza implicațiilor constatărilor pentru practica sau cercetarea politicilor (etapa a cincea); în cele din urmă, ca implementare obligatorie a componentei bazate pe dovezi a procesului de stabilire a domeniului de aplicare, includerea dialogului cu părțile interesate (faza șase). (Levac et al., 2010)

Rezultatele prezentate în cadrul **Studiului 1**, reprezentate la nivel microeducațional, au fost: angajamentul social pozitiv, participarea la activitățile de zi cu zi, o abordare centrată pe copil, evaluarea personalizată pentru învățare și adaptare percepute ca exemple de procese la nivel micro.

Implicarea familiei în educația timpurie este definită ca o tehnică folosită pentru a forma relații autentice cu familiile care promovează bunăstarea generală a familiei și dezvoltarea sănătoasă a copiilor, prin construirea de parteneriate cu familiile pentru o cauză comună. Interacțiunile familiale sunt recunoscute progresiv ca un element cheie al programelor de educație și îngrijire timpurie de înaltă calitate. (Fantuzzo et al., 2013)

Mezo-nivelul include caracteristici precum atmosfera primitoare pentru fiecare copil, un curriculum holistic, un mediu pentru toți copiii, acreditări adecvate ale personalului, receptivitate culturală și colaborarea personalului cu familiile.

Creșterea personală și dezvoltarea profesională a educatorilor sunt vitale, iar acest lucru se întâmplă într-o serie de situații și stiluri (Ackah-Jnr, 2018). Căile de dezvoltare profesională,

cunoscute și sub denumirea de contexte de învățare sunt interconectate, iar profesorii sunt motivați fie intern, fie extern să participe la ele. Profesorii beneficiază de dezvoltarea profesională pentru a-și extinde cunoștințele, înțelegerea, setul de abilități, perspectiva atitudinală și perceptuală, predispoziția și motivația de a performa.

Potrivit studiilor, educația incluzivă este esențială pentru dezvoltarea timpurie și școlarizarea copiilor (Zabeli și Gjelij, 2020). Multe aspecte ale creșterii unui copil, inclusiv dezvoltarea academică, emoțională, socială și cognitivă, aduce beneficii copiilor cu nevoi speciale.

Nevoia profesorilor pentru învățământ preșcolar de dezvoltare profesională continuă, prin programe eficiente de pregătire, programe educaționale flexibile și prin execuția unor planuri educaționale personalizate într-un mediu fizic și social confortabil, specifice educației incluzive și care oferă abilități de capital, de sprijin instituțional puternic și de sprijin familial, social.

În *Figura nr. 5.IV.*, în diagrama infografică în spirală am sintetizat modelul a șase componente stratificate pentru implementarea strategiei ECEC incluzive și calitative începând cu nivelul microeducațional: copil, familie și comunitate, nivel mezo-: creșă, și grădiniță și nivel macroeducațional: politici naționale și Agenda SDG 4.2 pentru 2030. Se poate observa că nivelul mezoeducațional conectează nivelurile microeducațional și macroeducațional, fiind cel mai solicitat nivel de implementare a strategiilor ECEC incluzive și calitative.



Figura nr. 5.IV. Modelul de componente cu șase straturi pentru implementarea educației ECEC incluzive și calitative

Oferirea de educație incluzivă în primii ani necesită stabilirea bazei pentru nivelurile ulterioare de școlarizare. Implicarea activă a unui copil mic ar trebui să fie dirijată prin programe

de învățământ adecvate pentru dezvoltarea individuală. Accesul la programele generale adecvate vârstei și participarea la acestea devin esențiale în identificarea și furnizarea de servicii de sprijin specializate.

Studiul nr.1 „Pathways to inclusive and equitable quality early childhood education for achieving SDG4 Goal-A Scoping Review” a fost finanțat de Academia Oamenilor de Știință din România, cu sprijinul Ministerului Educației din România pe parcursul implementării Proiectului național Educație și îngrijire timpurie calitativă și incluzivă în colaborare cu Inspectoratele Școlare din România și cu educatorii care au participat la inițiativa noastră.

Studiul 2: Elaborarea și validarea unei scale privind identificarea nivelului actual al comportamentului intențional integrativ-calitativ al educatoarelor din România

Ținta strategică propusă prin formularea obiectivului de dezvoltare durabilă 4 (SDG4), afirmă că națiunile trebuie să continue să analizeze aceste statistici pentru a-și îmbunătăți calitatea și pentru a monitoriza progresul în timp.

Conferința de la Salamanca (Spania, 1994) a reprezentat lansarea viziunii incluzive asupra educației în lume: „educația incluzivă ca o nouă viziune asupra educației copiilor cu cerințe educative speciale” și o componentă strategică de realizare a dezirativului „educației pentru toți” prin oferirea serviciilor educaționale de calitate prin resursă umană bine pregătită profesional.

Obiectivele Agendei 2030 stabilite în anul 2015 de către Organizația Națiunilor Unite cu privire la dezvoltare durabilă au fost adoptate și de țara noastră membră, prin Strategia Națională pentru Dezvoltare Durabilă a României 2030.

Importanța educației în promovarea dezvoltării durabile este nu numai în beneficiul națiunilor subdezvoltate, ci și întregii lumi. Scopul principal al Obiectivului de Dezvoltare Durabilă 4 (SDG 4) este de a garanta că toți oamenii au acces la o educație bună, care le va îmbunătăți calitatea vieții și viitorul societății lor. Obiectivul major al Țintei 4.2 este acela de a garanta că, până în anul 2030, toți copiii vor avea acces la educație timpurie de înaltă calitate pentru a-i pregăti pentru nivelul elementar.

Teoria comportamentului planificat (TPB) conturează convingeri individuale importante: atitudini, standarde subiective și controlul comportamentului perceput, care au un impact asupra

intențiilor oamenilor de a se angaja în comportamente specifice. TPB a fost utilizat în mod eficient în intervențiile individuale de schimbare a comportamentului și, ca rezultat, a servit drept bază pentru numeroase cercetări care examinează intențiile profesorilor de a promova educația incluzivă. Cu toate acestea, au fost făcute puține eforturi pentru a integra aceste constatări în practică (Opoku, Cuskelly, Pedersen și Rayner, 2021; Rad și colab., 2022; Rad și colab., 2022).

Acest studiu a servit drept etapă fundamentală pentru investigarea ulterioară a aplicabilității unui cadru ghidat al TPB pentru a înțelege și aborda comportamentul integrativ-calitativ în instruirea preșcolară.

Scopul acestei cercetări bazată pe teorie a fost acela de a examina calitativ atitudinile, normele subiective și controlul comportamental perceput legat de comportamentul integrativ-calitativ în învățământul preșcolar, folosind atât o procedură analitică deductivă, cât și una inductivă pentru a proiecta o scală validă și fiabilă pentru evaluarea în continuare a comportamentului intențional integrativ-calitativ al profesorilor din învățământul preșcolar, cu analiză de rețea (AN).

Obiectivul acestei cercetări este mai întâi de a dezvolta și a valida o scală de evaluare a comportamentului intențional integrativ-calitativ (IQIB - ECEC) al profesorilor pentru a atinge obiectivul SDG4.2, anume a asigura faptul că toți copiii au acces la educație preșcolară de înaltă calitate.

Astfel, cercetarea și-a propus mai întâi să dezvolte o scală validă și fidelă pentru măsurarea comportamentului intențional integrativ-calitativ al profesorilor, bazată pe teoria comportamentului planificat, pentru a evalua în continuare cu analiza de rețea modelul comportamental intențional integrativ și calitativ al unui grup de 300 de profesori din România.

Pe baza analizei noastre anterioare, care a indicat în mod clar că există o lipsă de evaluare a comportamentelor calitative și incluzive în educația timpurie (Rad et al., 2022), am propus scala IQIB – ECEC care va analiza în continuare comportamentul profesorilor prin abordarea analizei de rețea. Analiza de rețea (NA) este un set de tehnici integrate utilizate pentru a delimita relațiile dintre factori și pentru a analiza structurile care reies din recurența acestor relații.

Baza pentru generarea itemilor, a fost metodologia Ajzen, toți cei 24 de itemi fiind adaptați la comportamente calitativ-incluzive în educația timpurie. Cei 24 de itemi ai IQIB – ECEC au fost măsurați pe o scală Likert de 5 puncte. Utilizând analiza itemilor, analiza factorială confirmatorie,

coeficientul Cronbach alfa, CFI, TLI, SRMR și indicii de potrivire RMSEA, am testat validitatea și fiabilitatea scalei IQIB – ECEC.

Astfel, am investigat relațiile dintre cele 8 dimensiuni ale scalei cu analiza de rețea pentru a explora cum putem activa comportamente intenționale calitativ-incluzive la profesorii din sistemul de învățământ preșcolar românesc. Analiza de rețea a fost aplicată celor 8 dimensiuni pentru a defini conexiunile puternice și slabe dintre variabile, pentru a determina intensitatea interacțiunii în rețea și pentru a identifica rolurile variabilelor în rețea. Programul JASP (Versiunea 0.16.3) a fost utilizat pentru determinarea structurală și vizualizarea relațiilor dintre variabilele analizate.

Această secțiune va prezenta în continuare validarea statistică a chestionarului IQIB-ECEC și analiza sistemică a tuturor relațiilor dintre variabila modelului cu analiza de rețea. Întrucât am urmat metodologia lui Ajzen (Ajzen, 1991; Ajzen, 2011; Ajzen, 2011) pentru proiectarea teoriei comportamentului planificat cu 8 factori, am abordat în continuare validarea statistică a scalei pe baza unor factori deja stabiliți, cu ajutorul analizei factoriale confirmatorii.

Analiza factorială confirmatorie a fost efectuată în Jamovi, selectând următorii itemi pentru fiecare dimensiune (Factor):

- Factorul 1 (D1. Comportament real) – itemul 1 și itemul 2,
- Factorul 2 (D2. Atitudini față de comportament) – itemul 5 și itemul 6,
- Factorul 3 (D3. Credințe comportamentale) – itemul 8 și itemul 9,
- Factorul 4 (D4. Normă subiectivă) – itemul 10 și itemul 11,
- Factorul 5 (D5. Credințele normative) – itemul 13, itemul 14 și itemul 15,
- Factorul 6 (D6. Puterea percepută/Convingerile de control) – itemul 16, itemul 17 și itemul 18,
- Factorul 7 (D7. Controlul comportamental perceput) – itemul 20 și itemul 21,
- Factorul 8 (D8. Intenție comportamentală) – itemul 22, itemul 23 și itemul 24.

Scala IQIB-ECEC bazată pe teoria comportamentului planificat a arătat modele comportamentale intenționale similare cu alte cercetări efectuate în medii educaționale, demonstrând importanța atitudinilor și a normelor subiective în comportamentele prezise ale profesorilor în contextul educației calitativ incluzive (MacFarlane & Woolfson , 2013; Garrote, et al., 2020; Leatherman & Niemeyer, 2005; Desombre, Delaval & Jury, 2021; Mahat, 2008).

Validarea concomitentă și discriminantă nu a fost posibilă din cauza inexistenței unor scale valabile pentru profesorii preșcolari care să aibă în vedere comportamente intenționale atât incluzive, cât și calitative, bazate pe teoria TPB.

Am utilizat analiza rețelei pentru a oferi o interpretare matematică și vizuală (grafică) a relațiilor dintre dimensiunile (subscalele) scalei IQIB-ECEC. Vom analiza în continuare semnificația rezultatelor, în timp ce efectuăm o analiză de rețea (software Jasp) a celor opt dimensiuni pentru a înțelege mai bine relația lor. Sunt discutate evaluări empirice și teoretice recente ale rețelelor sociale, cu accent pe analiza psihologică a rețelelor.

Analiza rețelei este un instrument nou și promițător pentru descrierea interacțiunilor dintre mai multe variabile. Estimăm relația dintre toate variabilele în mod direct, mai degrabă decât să încercăm să reducem structura variabilelor la informațiile partajate, așa cum se face în modelarea variabilelor latente.

Baza pentru generarea itemilor a fost metodologia Ajzen, toți cei 24 de itemi fiind adaptați la comportamente calitativ-incluzive în educația timpurie. Cei 24 de itemi ai scalei IQIB – ECEC au fost măsurați pe o scală Likert de 5 puncte. Pe un eșantion de 300 de educatori, analiza factorială confirmatorie a demonstrat că scala IQIB – ECEC bazată pe teoria comportamentului planificat a lui Ajzen are opt subscale: comportament real, atitudini față de comportament, convingeri comportamentale, normă subiectivă, convingeri normative, putere percepută/convingeri de control, controlul comportamental perceput și intenția comportamentală.

Analiza corelațională, analiza factorială confirmatorie, coeficientul Cronbach alfa și indicii de potrivire CFI, TLI, SRMR și RMSEA au fost utilizați pentru a examina validitatea și consistența internă a scalei IQIB – ECEC. Validarea datelor a demonstrat că scala IQIB – ECEC a obținut un scor general de încredere.

Scala finală de 19 itemi și opt factori are o validitate de construct și proprietăți psihometrice acceptabile și ar trebui să fie valoroasă în investigațiile ulterioare ale comportamentelor intenționale integrativ-calitative în educația preșcolară către o educație atât incluzivă, cât și calitativă, așa cum este prevăzut de SDG4.2. Rezultatele indică faptul că IQIB – ECEC este o scală validă și de încredere pentru evaluarea comportamentelor intenționale integrativ-calitative în educația preșcolară în ceea ce privește comportamentul actual, convingerile comportamentale, puterea percepută/ convingerile de control, controlul comportamental perceput și intenția comportamentală.

D6. Puterea percepută/Credințele de control și D8. Intenția comportamentală sunt variabilele majore care sunt foarte active în rețea și servesc drept punte între alte variabile deconectate.

Ca urmare, rețeaua totală este formată din variabile puternic corelate, cu D6. Puterea percepută/ Credințele de control și D8. Intenția comportamentală. Ambele dimensiuni 6 și 8 au cel mai mare efect asupra fluxului dintre toate dimensiunile în ceea ce privește intenționalitatea.

Concluzia principală este că datele bazate pe teorie pot oferi informații necesare pentru a înțelege perspectivele individuale și pentru a dezvolta strategii de intervenție adecvate în domenii de expertiză și atitudini care trebuie să fie insuflăte în continuare pentru atingerea obiectivelor SDG4.2 până în 2030, atunci când se dezvoltă intervenții comportamentale, care să abordeze din punct de vedere sistemic comportamentul intenționat integrator-calitativ în creștere la profesori.

Studiul 3: Studiu experimental: Program de formare Pilot „Profesor reflexiv și autoeficient prin Modelul comportamentului intențional integrativ-calitativ (MCIIC)”

Studiul experimental în care s-a pilotat programul de formare, are ca scop dezvoltarea și implementarea programului de formare prin modelul educației integrativ-calitative, măsurarea impactului acestuia asupra autoeficienței percepute și a nivelului actual comportamental integrativ-calitativ al educatorilor.

Ipoteza experimentului este că autoeficiența va crește la grupul experimental la fel ca și frecvența comportamentelor integrativ-calitative.

Cercetarea de față este realizată cu scopul de a configura un model pedagogic, curricular prin activități de formare continuă: „*Profesor reflexiv și autoeficient prin Modelul comportamentului intențional integrativ-calitativ (MCIIC)*”, care să experimenteze implicațiile teoriei comportamentului planificat TPB (Theory of Planned Behavior) în determinarea propriului comportament al profesorilor pentru educație timpurie în realizarea activităților de planificare a demersului instructiv-educativ la preșcolari.

Obiectivul general al cercetării experimentale este a identifica efectul implementării programului de formare denumit în continuare „*Profesor reflexiv și autoeficient prin Modelul comportamentului intențional integrativ-calitativ (MCIIC)*” asupra dezvoltării controlului

comportamental perceput al educatorilor care va facilita ulterior dezvoltarea competențelor privind proiectarea activităților de învățare la nivelul educației timpurii.

Ipoteza cercetării este că, în urma participării la programul de formare, cele 50 de cadre didactice își vor îmbunătăți statistic semnificativ controlul comportamental perceput referitor la activitatea de predare, față de cele 50 de cadre didactice din grupul de control. *Variabila independentă* este *programul de intervenție*, iar *variabila dependentă* este *controlul comportamental perceput* al educatorilor, care va conduce mai departe la o creștere a eficacității lor în clasă.

S-a utilizat o **metodologie de cercetare de tip pre-test/post-test** cu grup experimental și de control (2X2). Mai exact, s-a evaluat nivelul de control comportamental perceput al celor 50 de educatori înainte de a participa la programul de formare (pre-test), apoi după terminarea programului (post-test). Aceștia au fost selectați dintr-un eșantion total de 300 de educatori de învățământ preșcolar, utilizând o metodă de selecție bazată pe scorul mediu obținut la o scară de comportament intenționat integrativ planificat. Cei 50 de educatori selectați au avut cele mai scăzute scoruri la subscala D7 a scalei, care se referă la controlul comportamental perceput.

Variabila independentă a cercetării este programul de formare continuă „**Profesor reflexiv și autoeficient prin Modelul comportamentului intențional integrativ-calitativ (MCIIC)**” adresat cadrelor didactice din învățământul preșcolar, prin aplicarea teoriei TBP, în percepția controlului propriului comportament integrativ-calitativ în activitatea de proiectare curriculară a conținuturilor învățării domeniului de educație timpurie, în acord cu noul curriculum pentru învățământul preșcolar și țintele strategice ale SDG4.

Programul de formare se centrează pe o învățare activă bazată pe teorii și modele actuale curriculare care valorizează ulterior crearea și aplicarea de practici și intervenții educaționale centrate pe copil favorizând o educație calitativă (ECEC) într-u mediu educațional incluziv.

Programul de formare respectă principiile și normele moderne de proiectare curriculară și este structurat după **Modelul ADDIE** în cinci faze (*analiză, proiectare, dezvoltare, implementare și evaluare*), ca structură de implementare a formării. În cadrul activităților de formare prin aplicarea **Modelul instructiv de formare ADDIE** se vor desfășura:

- sesiuni de introducere - o serie de prezentări și discuții pentru a ajuta profesorii să înțeleagă conceptul de control comportamental perceput și importanța sa pentru eficacitatea lor în clasă; evaluarea abilităților actuale - în acest stadiu, profesorii vor fi evaluați pentru a

identifica punctele lor slabe în ceea ce privește controlul comportamental perceput, astfel încât programul de instruire să poată fi personalizat pentru nevoile individuale.

- sesiuni de instruire - acestea ar fi sesiuni interactive, în care profesorii vor învăța abilitățile de autocontrol și tehnicile de depășire a obstacolelor prin exerciții practice și studii de caz.
- sesiuni de întărire - în aceste sesiuni, profesorii vor avea ocazia să-și pună în aplicare noile abilități și tehnici în situații de clasă reale și să primească feedback și întărire pentru comportamentele lor pozitive;
- feedback și îndrumare individualizată pentru a-i ajuta să se concentreze asupra obiectivelor specifice și să le îndeplinească cu succes;
- evaluarea post-instruire - după finalizarea programului de instruire, profesorii vor fi reevaluați pentru a determina dacă s-a produs o creștere semnificativă a controlului comportamental perceput și dacă această creștere a avut un impact pozitiv asupra performanței lor în clasă.

Programul de formare își propune un sistem abordarea a cadrului teoriilor constructiviste, behavioriste, în favoare unei învățări sociale și crearea de situații de învățare diversificate în care educatoarele se vor implica activ-participativ, contribuind la conștientizarea impactului comportamentului intențional-integrativ-calitativ planificat în formarea unui cadru de competențe ale unui profesor modern de educație timpurie.

Programul de formare implementat are un caracter flexibil, este conceput pentru a dezvolta situații de învățare centrate pe nevoile de formare ale educatoarelor adaptate în sistem blended-learning în format sincron și asincron și permite ajustări, impuse de mediul extern, cerute de trebuințele celui care învață.

La finalul implementării programului de formare în sistem online se cristalizează o serie de practici în dezvoltarea și aplicarea instrumentelor de învățare online prin dezvoltarea competențelor digitale ale educatoarelor și se vor crea resurse educaționale deschise specifice nivelului de învățare de educație timpurie.

Programul de formare „**Profesor reflexiv și autoeficient prin Modelul comportamentului intențional integrativ-calitativ (MCIIC)**” este construit pentru a fi implementat în baza precizărilor *OME nr.4224 /06.07.2022* și vizează respectarea principiilor privind structura și organizarea procesul de formare al adulților.

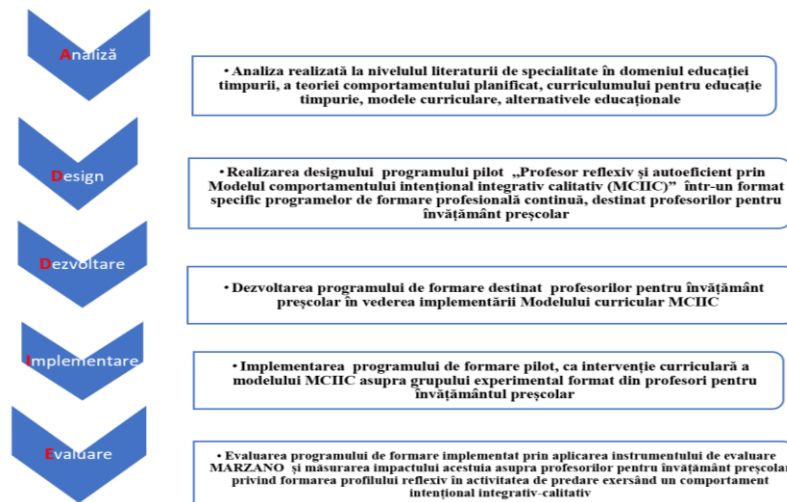


Figura nr. 9.IV. Implementarea programului de formare pilot „Profesor reflexiv și autoeficient prin Modelul comportamentului intențional integrativ-calitativ (MCIIC)” prin Modelul ADDIE

Modelul pedagogic MCIIC dorește să integreze și să aplice strategia ECEC incluzivă și calitativă incluzând nivelurile micro-, mezo- și macro-, nivelul mezo- fiind cel mai solicitat și care conectează celelalte două niveluri pentru realizarea integrată a viziunii ECEC incluzivă și de calitate.

Modelul MCIIC este inclus în designul curriculumului programului de formare „*Profesor reflexiv și autoeficient prin Modelul comportamentului intențional integrativ-calitativ (MCIIC)*”, care are ca scop formarea atitudinii reflexive în realizarea unui anumit comportament în mediul educațional printr-un proces de luare de decizii, recunoașterea că un comportament poate fi schimbat în timp.

Intențiile și opiniile educatoarelor asupra capacității acestora de a-și regla conduita pot prezice direct comportamentul (Ajzen, 1991) iar cercetările indică faptul că intențiile reprezintă un mecanism secundar prin care atitudinile, controlul comportamental perceput și normele subiective influențează comportamentul (Ajzen, 1991, 2020).

Utilizarea TPB (theory of plan behavior) prin *Modelul MCIIC*, examinează intențiile profesorilor preșcolari pentru a realiza educația incluzivă de calitate și conturează convingerile individuale la nivelul atitudinilor, standardelor subiective și controlul comportamental perceput cu impact asupra intențiilor educatorilor de a se angaja în comportamente specifice.

Prin aplicarea *Modelului curricular MCIIC* în mediul educațional se dorește renunțarea la criticile cu privire la deficiențele principale și anume: luarea în considerare a influențelor

normative și neluarea în considerare a elementelor economice și de mediu care ar putea afecta intenția unei persoane de a se angaja, într-o anumită conduită și care pot fi determinate de: pericol, frică, emoții sau de experiențele anterioare.

Modelul MCIIC se bazează pe teoria TPB (Ajzen), pe cele șase constructe care reprezintă nivelul real de control al unui cadru didactic (profesor pentru învățământul preșcolar) asupra unui comportament intențional iar percepția și atitudinea joacă un rol important alături de credințe, norme sociale în realizarea succesului comportamental realizat prin componenta controlului comportamental perceput.

Actuala cercetare a servit drept etapă fundamentală pentru investigarea ulterioară a aplicabilității unui cadru ghidat al TPB, prin intermediul programului de formare propus și adresat educatoarelor pentru a înțelege și a aborda comportamentul lor integrativ-calitativ.

Scopul aplicării Modelului MCIIC prin programe de formare profesională continuă este examinarea calitativă a credințelor, atitudinilor, normelor subiective și a controlului comportamental perceput legat de realizarea comportamentului integrativ-calitativ în învățământul preșcolar pentru care se folosește o procedură analitică deductivă și una inductivă pentru a proiecta și o scală validă și fiabilă pentru evaluarea în continuare a comportamentului intențional integrativ-calitativ al profesorilor preșcolari utilizând analiza de rețea (AN).

Modelul MCIIC este utilizat pentru a explica comportamentul integrativ-calitativ al cadrelor didactice în mediul preșcolar, dar subliniază necesitatea unei cercetări calitative asupra credințelor care înconjoară acest comportament în îngrijirea și educația timpurie.

Evaluarea comportamentelor intențional integrativ-calitative ale profesorilor pentru învățământ preșcolar realizate în urma implementării **Modelului MCIIC** în educația timpurie se va realiza în comunitatea de învățare prin conceptul de *nudge educațional* pentru a împuternici și a determina profesorii preșcolari să implementeze în mod durabil un comportament intențional integrativ-calitativ la locul de muncă dezvoltând dimensiunea colegialității și a profesionalismului.

Modelul pe care îl propunem are un design care implică o reorganizarea a teoriilor învățării pentru fundamentarea ca *modele pedagogice de instruire*. Aceasta implică o delimitare a unui număr redus de teorii ale învățării constituite deja ca modele pedagogice de instruire care au fost exersate la nivelul procesului de învățământ: modele psihologice ale învățării de tip condiționare având ca reprezentanți pe Skinner, Gagné și Bloom (Cristea S., 2005, pp. 14-15); Propunem

prezentarea modelului psihologic al învățării de tip constructivist ca paradigmă a învățării valorificate în programul de formare aplicat educatoarelor.

Activitatea de formare teoretică și practic-aplicativă propusă în cadrul programul „**Profesor reflexiv și autoeficient prin Modelul comportamentului intențional integrativ-calitativ (MCIIC)**” conduce la dezvoltarea semnificativă a profilului competențelor profesionale și didactice ale educatorilor, la dezvoltarea abilităților privind învățarea bazată prin acțiuni reflexive în determinarea propriului comportament în vederea proiectării demersului instructiv-educativ și la facilitarea învățării la preșcolari prin crearea de situații de învățare individualizate în contextul unei educații timpurii incluzivă și de calitate pentru toți.

Dezvoltarea competențelor profesionale și didactice ale educatorilor/profesorilor pentru învățământ preșcolar, prin participarea la programul de formare implementat în scopul gestionării comportamentului personal în relație cu mediul intern și extern al organizației școlare, va crea contextul aplicării curriculumului de educație timpurie utilizând conținuturi educaționale care vizează dezvoltarea semnificativă a procesului cognitiv al copiilor și determinarea comportamentelor dezirabile.

Analiza statistică a fost realizată în programul SPSS. Pentru a evalua eficacitatea programului de instruire, s-au efectuat măsurători pretest și posttest instruire, pentru a vedea dacă programul implementat „**Profesor reflexiv și autoeficient prin Modelul comportamentului intențional integrativ-calitativ (MCIIC)**” a dus la o creștere statistic semnificativă a controlului comportamental perceput a celor 50 de cadre didactice participante în grupul experimental, față de grupul de control, care nu a beneficiat de o astfel de intervenție.

În urma analizei celor patru perechi de rezultate se constată că ipoteza studiului a fost confirmată, anume că intervenția propusă și implementată la nivelul grupului experimental a îmbunătățit semnificativ controlul comportamental perceput al educatorilor.

Rezultatele analizei sugerează că programul de formare a avut un impact semnificativ asupra nivelului de control comportamental perceput al educatorilor. Participanții au prezentat o îmbunătățire semnificativă a scorurilor de la etapa pretest la etapa posttest.

Aceste rezultate pot fi utile pentru dezvoltarea ulterioară a programelor de formare pentru educatori, astfel încât aceștia să își poată îmbunătăți abilitățile de control comportamental perceput și să poată fi mai eficienți în activitatea didactică și în planificarea activităților de învățare de educație timpurie.

Aceste descoperiri sunt importante pentru practica pedagogică, deoarece sugerează că profesorii pot fi instruiți să își dezvolte abilitățile de control comportamental perceput, să-și îmbunătățească încrederea în capacitatea lor de a implementa comportamente calitativ integrative, asigurând atingerea obiectivelor SDG4.2. Acest lucru ar putea avea un impact semnificativ asupra calității instruirii și ar putea contribui la dezvoltarea unui mediu educațional calitativ și integrativ în educația timpurie.

Cu toate acestea, trebuie să fie luate în considerare și câteva limitări ale studiului. În primul rând, experimentul a fost realizat doar pe o singură serie de formare, astfel încât nu putem generaliza rezultatele la alte niveluri educaționale. În plus, trebuie avut în vedere faptul că acest experiment s-a bazat pe auto-raportarea profesorilor, ceea ce poate constitui un aspect subiectiv, datorită dezirabilității sociale crescute a răspunsurilor.

În ciuda acestor limitări, acest studiu oferă o perspectivă importantă asupra modului în care educatorii pot fi instruiți pentru a-și îmbunătăți nivelul de control comportamental perceput. Aceste descoperiri ar putea avea implicații semnificative pentru educația timpurie și ar putea contribui la îmbunătățirea calității instruirii și a experiențelor educaționale ale copiilor.

În concluzie, acest experiment a demonstrat că programul de formare bazat pe *teoria comportamentului planificat* poate fi eficient în creșterea nivelului de control comportamental perceput al educatorilor, în special în ceea ce privește comportamentele intenționale integrativ-calitative. În plus, rezultatele sugerează că profesorii care au început cu un nivel mai scăzut de control comportamental perceput au avut o îmbunătățire semnificativă după participarea la programul de formare.

Studiul 4: Studiu Scaling-up de evaluare a mediului educațional. Chestionarul Marzano

Conceptul de climat organizațional educațional se referă la mediul relațional, social, psihologic, afectiv, intelectual, cultural și moral care caracterizează activitatea educațională/didactică și managerială la nivelul organizației școlare cadrele didactice.

Această cercetare se bazează pe *teoria comportamentului planificat (TPB)* în măsurarea comportamentelor integrative-calitative intenționate ale profesorilor preșcolari și pe modelul lui Marzano de măsurare a eficacității predării. *Modelul Marzano* conturează strategiile educaționale

și oferă profesorilor instrumente de sprijin pentru facilitarea învățării și devenirii unor profesori mai eficienți. Un eșantion de 200 de răspunsuri valide au fost adunate într-o investigație online care a vizat educatorii preșcolari din România.

Modelul Marzano de eficacitate a predării este un instrument de evaluare utilizat pentru a măsura succesul profesorilor foarte eficienți, care este utilizat în continuare în această cercetare pentru a măsura randamentul profesorilor preșcolari în relație cu comportamentele integrative-calitative intenționate.

Comportamentele intenționale integrativ-calitative sunt măsurate cu scala IQIB. Această cercetare presupune că (domeniul 4 Marzano) reprezentat de Colegialitate și Profesionalism ca variabile independente, influențează intenția comportamentală a profesorilor preșcolari de a adopta comportamente integrativ-calitative prin mediatorii secvențiali Planificare și Pregătire (domeniul 2 Marzano), Reflecția asupra învățării („Reflecting on Teaching”) (domeniul 3 Marzano) și Strategii și comportamente în clasă (domeniul 1 Marzano), adoptând o perspectivă de sus în jos. Analiza medierii secvențiale a fost calculată în SPSS V.26 cu Procesul Macro numărul 6.

Rezultatele au relevat un efect indirect semnificativ al Colegialității și Profesionalismului asupra intenției comportamentale a profesorilor preșcolari de a adopta comportamente integrative-calitative intenționate prin mediatorii secvențiali Planificare și Pregătire, Reflecție privind predarea și strategiile și comportamentele la clasă, susținând ipoteza noastră. În plus, efectul direct al colegialității și profesionalismului asupra intenției comportamentale a profesorilor preșcolari de a adopta comportamente integrativ-calitative în prezența mediatorilor nu a mai fost găsit semnificativ. Discuțiile și implicațiile sunt oferite dintr-o perspectivă de sus în jos a unui management educațional durabil.

Un aspect cheie al calității experienței preșcolare este reprezentat de relațiile care există între educatori și preșcolari. Profesorii au un impact semnificativ asupra vieții tinerilor. Potrivit lui (Pianta, 1999) interacțiunile dintre educatori și elevi sunt o resursă valoroasă pentru creșterea și dezvoltarea copiilor. Aceste conexiuni pot sprijini creșterea copilului prin îmbunătățirea rezultatelor sau pot crea pericole și conflicte. De fapt, o serie de rezultate ale copiilor sunt asociate cu interacțiunile profesor-preșcolar (Hamre, B. K., Pianta, R. C., 2005). În special în mediile preșcolare, s-a demonstrat că variabilele la nivel macro, cum ar fi reglementările programului și standardul mediului de învățare, sunt predictorii mai puțin eficienți ai rezultatelor favorabile ale copiilor decât conexiunile profesor-copil (Mashburn, et al., 2008).

Climatul organizațional al unei instituții de învățământ este o colecție de trăsături interne care diferențiază o școală de alta și afectează modul în care se comportă profesorii individual și între ei. (Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V., 1982).

Adoptând perspectiva strategică de sus în jos, prezentul studiu a examinat relația dintre **Modelul lui Marzano** de eficacitate a predării investigat prin cele 4 domenii: Domeniul 1: Strategii și comportamente la clasă, Domeniul 2: Planificare și pregătire, Domeniul 3: Reflectarea asupra predării și Domeniul 4: Colegialitatea și Profesionalismul și impactul lor direct și indirect asupra intenției comportamentale individuale a profesorilor de a adopta comportamente integrative-calitative intenționate.

Așteptarea că standardele de performanță vor reprezenta cele mai bune cunoștințe despre instruirea de succes este o componentă comună a solicitărilor moderne de reformare a procedurilor de evaluare și evaluare a profesorilor. Unul dintre cele mai recente modele cele mai influente de evaluare a eficacității profesorilor este reprezentat de **Modelul Marzano** de eficacitate a predării.

Modelul Marzano de evaluare a profesorilor se bazează pe o examinare amănunțită a literaturii de specialitate și este unul dintre puținele modele de evaluare care a fost pus la încercare de studiile de cercetare-acțiune în domeniu (Marzano, R. J., Carbaugh, B., Rutherford, A., & Toth, M. D. 2013); (Basileo, L. D., & Toth, M. (2019).

Fundamentul de bază al evaluării eficacității profesorului este că predarea devine mai bună prin abordarea ciclică a învățării din practică. Și totuși, așa cum demonstrează cercetările privind dezvoltarea performanței experților, indivizii progresează semnificativ doar prin practică și experiență repetată (Ericsson, K. A. (2006).

Cadrul de evaluare a profesorilor a fost realizat prin aplicarea chestionarului Marzano cu 4 domenii, 19 subdomenii și 60 de indicatori (Marzano, R. J., Carbaugh, B., Rutherford, A., & Toth, M. D. (2013); Basileo, L. D., & Toth, M. (2019). Cele patru domenii evaluate sunt: Strategii și Comportamente la clasă (domeniul Marzano 1), Planificare și pregătire (domeniul Marzano 2), Reflecting on Teaching (domeniul Marzano 3) și Colegialitate și profesionalism (domeniul Marzano 4), cu cei 60 de indicatori.

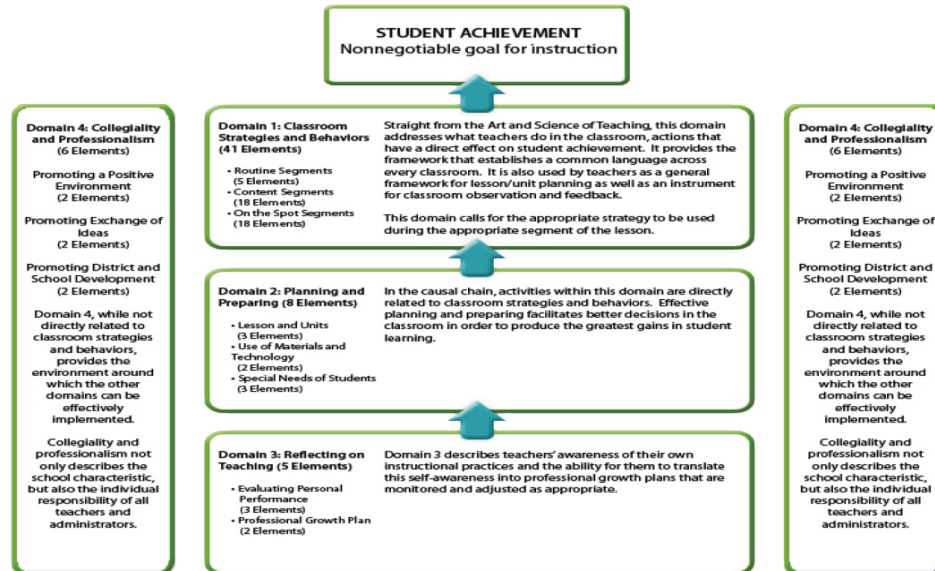


Figura nr. 10.IV. Cele 4 Domenii ale Modelului Marzano privind evaluarea profesorilor (Sursa: Marzano Center

Conform *Teoriei Comportamentului Planificat* (Bosnjak, M., Ajzen, I., & Schmidt, P. (2020), indivizii răspund logic în conformitate cu opiniile lor, standardele arbitrare și controlul comportamental aparent. Deși nu sunt adesea luate în considerare în mod activ sau conștient, aceste elemente servesc drept cadru pentru luarea deciziilor. Necesitatea unei educații timpurii atât calitative, cât și integrative a fost investigată în continuare în această cercetare, bazată pe *teoria comportamentului planificat*.

În ceea ce privește interconectarea tuturor celor patru domenii Marzano și necesitatea unei educații timpurii atât calitative, cât și integrative, obiectivul acestui studiu este de a analiza modul în care climatul organizațional din instituțiile de învățământ preșcolar din România, din perspectiva evaluării de tip Marzano, influențează comportamentul intenționat integrator-calitativ al educatoarelor. Mai precis, anticipăm o mediere în serie complet complementară a Planificării și Pregătirii, Reflectării asupra predării și a strategiilor și comportamentelor la clasă asupra relației dintre colegialitate și profesionalism și intenția comportamentală a profesorilor pentru învățământ preșcolar de a adopta comportamente integrative-calitative (IQIB).

Prezenta cercetare este o investigație exploratorie care intenționează să analizeze relațiile complexe dintre evaluarea eficienței didactice *Marzano* în patru domenii și intenția comportamentală a profesorilor preșcolari de a adopta comportamente integrativ-calitative, având în vedere o abordare de analiză de sus în jos.

Pe baza analizei literaturii de specialitate, am testat efectul de mediere secvențială al Planificării și Pregătirii, Reflectarea asupra predării și a strategiilor și comportamentelor la clasă asupra relației dintre colegialitate și profesionalism și intenția comportamentală a profesorilor preșcolari de a adopta comportamente integrative-calitative (IQIB).

Ipoteza acestei cercetări afirmă că Planificarea și Pregătirea, Reflectarea asupra predării și a strategiilor și comportamentelor la clasă reprezintă trei mediatori secvențiali ai relației dintre colegialitate și profesionalism și intenția comportamentală a profesorilor preșcolari de a adopta comportamente integrative-calitative (IQIB). Am testat această ipoteză folosind SPSS V.26 Process Model 6, care implică identificarea unui efect de mediere în serie, adică un lanț causal care leagă trei mediatori, la care se va face referire în continuare la medierea secvențială.

Instrumentul modelului de evaluare a cadrelor didactice *Marzano*, adaptat pentru prima dată pentru contextul educațional preșcolar, are 60 de indicatori, corespunzători celor patru domenii de evaluare a eficienței profesorilor.

Primul domeniu se concentrează pe activitățile la clasă ale profesorilor, care au un impact direct asupra performanței școlare ale elevilor. Domeniul 2 se referă la activități care sunt strâns legate de tacticile și comportamentele de la clasă, într-un lanț causal.

Capacitatea profesorilor de a-și transforma autocunoașterea în planuri de creștere profesională care sunt monitorizate și modificate după cum este necesar este descrisă de Domeniul 3, care se ocupă de înțelegerea de către educatori a propriilor tehnici de instruire.

Domeniul 4 oferă cadrul în care celelalte domenii pot fi utilizate cu succes, colegialitatea și profesionalismul nu reprezintă doar calitățile școlii, ci și responsabilitatea personală a fiecărui profesor și administrator. Toți itemii au fost evaluați de profesorii preșcolari pe o scară de tip Likert în 5 puncte, cu 1 = total dezacord, 2 = dezacord, 3 = neutru, 4 = de acord și 5 = puternic de acord, referindu-se la propria lor experiență de predare percepută. Scorurile pentru toate domeniile au fost obținute prin media a 60 de indicatori corespunzători pentru cele 19 subdomenii. Cele 19 subdomenii ale scalei Modelului de Eficacitate a Predării lui Marzano au obținut un α lui Cronbach de 0,938 cu o medie mare de 4,80 și o varianță de 0,005.

Am analizat coeficienții de corelație dintre scara lui Marzano 4 domenii: Domeniul 1. Strategii și comportamente în clasă prin media subdimensiunilor: DQ1 la DQ9, Domeniul 2. Planificare și Pregătire, prin media subdimensiunilor: DQ10 la DQ14, Domeniul 3. Reflecția asupra Predării prin medierea subdimensiunilor: DQ15 și DQ16 și Domeniul 4. Colegialitate și

Profesionalism prin media subdimensiunilor: DQ17 la DQ19 și scala de comportament intenționat integrativ-calitativ ca punctaj general. Rezultatele sunt prezentate în *Tabelul nr. 11.IV*.

Variabile	Domeniul 1	Domeniul 2	Domeniul 3	Domeniul 4	IQIB
1. Domeniul 1. Strategii și comportamente la clasă	—				
2. Domeniul 2. Planificare și Pregătire	0.724***	—			
3. Domeniul 3. Reflecția asupra Predării	0.686***	0.707***	—		
4. Domeniul 4. Colegialitate și Profesionalism	0.765***	0.744***	0.717***	—	
5. IQIB	0.533***	0.397***	0.410***	0.408***	—

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabelul nr. 11.IV. Corelațiile lui Pearson

În continuare, am testat analiza medierii utilizând modelul SPSS Process Macro 6. Modelul nostru de mediere în serie a avut ca variabilă dependentă intenția comportamentală a profesorilor preșcolari de a adopta comportamente integrative-calitative (IQIB), ca variabilă independentă Colegialitate și Profesionalism (domeniul 4 Marzano) (D4)) și trei mediatori: Planificare și pregătire (domeniul 2 Marzano) (D2), Reflecting on Teaching (domeniul 3 Marzano) (D3) și Strategii și comportamente în clasă (domeniul Marzano 1) (D1).

În ansamblu, cei trei mediatori au mediat pe deplin și complementar relația dintre colegialitate și profesionalism (D4) și intenția comportamentală a profesorilor preșcolari de a adopta comportamente integrative-calitative (IQIB), arătând că profesorii pentru învățământ preșcolar cu percepții ridicate de colegialitate și profesionalism (D4), planificarea și pregătirea percepute (D2), reflectarea asupra predării (D3) și strategiile și comportamentele de clasă (D1) au avut mai multe șanse să aibă niveluri mai ridicate de intenție comportamentală față de adoptarea comportamentelor integrative-calitative (IQIB).

Conform mai multor studii, relațiile între semeni și mediul preșcolar sunt factori importanți în modul în care se comportă copiii (Obaki, S. O. (2017). Interacțiunea dintre copii și educatorul lor este doar una dintre numeroasele componente de învățare acoperite de contextul clasei. Mediul de clasă încearcă să explice așteptările profesorului cu privire la motivația copiilor pentru o învățare eficientă, strategiile care ar trebui folosite pentru o predare eficientă, tipul de materiale care ar

motiva copiii să aibă un interes mai mare pentru învățare și comportamentul social care ar trebui să fie expuse într-o sală de clasă.

Astfel, mediul și implicit cultura organizațională preșcolară au un impact direct asupra motivației, conexiunii sociale și interesului copiilor pentru procesul de învățare. Atractivitatea care este reprezentată în clasă și eficiența pregătirii și instruirii profesorului pot fi toate considerate indicatori ai unui mediu de clasă pozitiv (Barth, J.M., S.J. Dunlap, H. Dane, J.E. Lochman, K.C. Wells, 2004).

Cercetările privind impactul colegialității asupra comportamentelor individuale au descoperit că evaluările colegialității sunt asociate cu bugete mai bune, procese de evaluare a performanței și alocarea volumului de muncă (Miles, M. P., Shepherd, C. D., Rose, J. M., & Dibben, M., 2015). De asemenea, cercetările privind relația dintre climatul instituției de învățământ și angajamentul profesorilor au relevat faptul că o conducere slabă și vulnerabilitatea instituțională sunt predictorii unui angajament scăzut al profesorilor (Khan, N., 2019).

În lumina acestor constatări, cercetarea noastră identifică, de asemenea, principalul factor important de îmbunătățire a nivelului de intenție comportamentală a profesorilor pentru învățământ preșcolar de a adopta comportamente integrativ-calitative ca fiind climatul organizațional, și anume percepția de colegialitate și profesionalism.

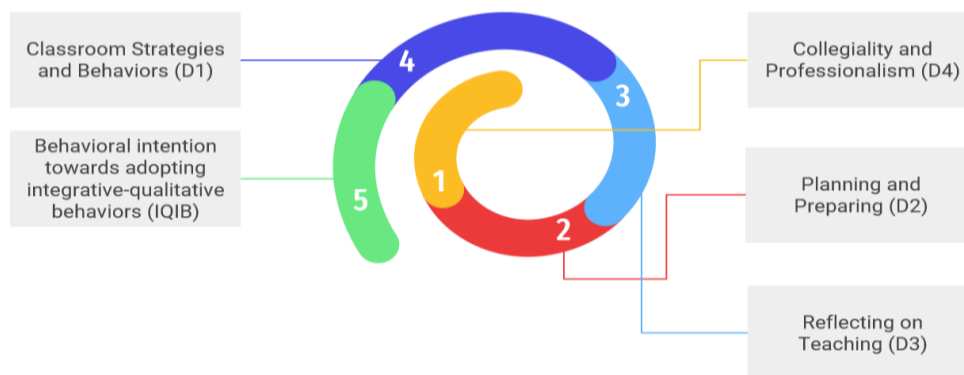


Figura nr. 11.IV. Călea complementară de mediere secvențială pentru îmbunătățirea intenției comportamentale de adoptare a comportamentelor integrativ-calitative (IQIB)

În *Figura nr. 10.IV.* este descris modul în care cultura organizațională preșcolară și anume domeniul lui Marzano 4-Colegialitate și profesionalism influențează intenția comportamentală a profesorilor pentru învățământ preșcolar de a adopta comportamente integrativ-calitative în primul

rând prin domeniul lui Marzano 2-Planificare și pregătire, apoi prin domeniul 3-Reflecție asupra predării și în sfârșit prin domeniul 1-Strategii și Comportamente la clasă, descriind clar perspectiva de sus în jos, de la cultura organizațională preșcolară la comportamentul individualist de adoptare a comportamentelor integrativ-calitative.

Evaluările privind eficacitatea profesorilor pentru învățământ preșcolar sunt utilizate la nivel mondial pentru a îmbunătăți serviciile educaționale preșcolare. Scopul final al evaluării este de a îmbunătăți rezultatele educației și învățarea copiilor și există mai multe metode de a concepe eficiența profesorilor și numeroase aplicații pentru rezultatele evaluării. Această cercetare se bazează pe teoria cadrului comportamental planificat în măsurarea comportamentelor integrative-calitative intenționate ale profesorilor preșcolari și *Modelul lui Marzano* de eficacitate a predării.

Comportamentele integrativ-calitative intenționate sunt măsurate cu scala IQIB. Conform analizei literaturii de specialitate, această cercetare presupune că, Colegialitatea și Profesionalismul (domeniul 4 Marzano) ca variabilă independentă, influențează intenția comportamentală a profesorilor preșcolari de a adopta comportamente integrativ-calitative prin mediatorii secvențiali Planificare și Pregătire (domeniul 2 Marzano), Reflecting on Teaching (Domeniul 3 Marzano) și Strategii și Comportamente în clasă (domeniul 1 Marzano), adoptând o perspectivă de sus în jos.

În plus, efectul direct al colegialității și profesionalismului asupra intenției comportamentale a profesorilor preșcolari de a adopta comportamente integrative-calitative intenționate în prezența mediatorilor nu a mai fost considerat semnificativ. Prin urmare, există o mediere secvențială complet complementară a Strategiilor și Comportamentelor în clasă (domeniul 1 Marzano) și Planificare și pregătire (domeniul 2 Marzano) privind relația dintre colegialitate și profesionalism și intenția comportamentală de adoptare a comportamentelor integrativ-calitative.

Adoptând o perspectivă de sus în jos, cercetarea noastră a explicat modul în care instrumentul *Modelul Eficacității Predării al lui Marzano* influențează intenția comportamentală individuală a profesorilor preșcolari de a adopta comportamente integrative-calitative intenționate sub anumite limitări. În principal, proiectarea noastră de cercetare ar putea fi transpusă în continuare dintr-o investigație în creștere într-o abordare experimentală pentru a testa anumite tipuri de Marzano 19 sunt capabile să compenseze intenția comportamentală individuală a mai multor profesori pentru învățământul preșcolar de a adopta comportamente integrative-calitative intenționate.

CAPITOLUL V. CONCLUZII GENERALE. DIRECȚII VIITOARE DE CERCETARE

Capitolul V prezintă concluzii generale prezentei teze de doctorat și direcțiile viitoare de cercetare. O prioritate majoră a ODD4 este dobândirea de cunoștințe și competențe care pot fi evaluate prin crearea de situații de învățare diversificate. O acțiune prioritară este facilitarea experiențelor de învățare specifice unui mediu de educație incluziv pentru toți, oferirea de măsuri insurgente.

Comportamentul planificat controlat este realizabil din perspectiva a trei convingeri: a perspectivei comportamentale, normative și de control asupra propriului comportament. Teoria comportamentului planificat se bazează pe identificarea a 6 tipuri de convingeri care identifică cât de mult o persoană poate să-și controleze propriile acțiuni: atitudinile, intențiile comportamentale, normele subiective, normele sociale, puterea percepută, controlul comportamental.

Literatura de specialitate demonstrează că teoria comportamentului planificat poate fi utilizată pentru a evalua comportamentele educatorilor în ceea ce privește dezvoltarea unui mediu de învățare integrativ-calitativ în educația timpurie. În acest sens, evaluarea comportamentului planificat poate fi considerată un instrument util pentru a identifica factorii care influențează intențiile și comportamentele educatorilor și pentru a dezvolta intervenții eficiente.

Un studiu realizat de Edwards et al. (2013) a analizat relația dintre intențiile educatorilor de a folosi metode integrative de învățare și atitudinile, normele subiective și percepția controlului comportamental.

Rezultatele au arătat că atitudinile pozitive față de utilizarea metodelor integrative, normele subiective puternice și percepția unui control comportamental adecvat au fost factori semnificativi în predicția intențiilor educatorilor de a utiliza metode integrative de învățare.

De asemenea, acest studiu a arătat că o mai bună înțelegere a acestor factori poate duce la dezvoltarea de intervenții eficiente pentru promovarea unui mediu de învățare integrativ-calitativ în educația timpurie.

În concluzie, teoria comportamentului planificat poate fi un instrument util în evaluarea comportamentului integrativ-calitativ al educatorilor în educația timpurie. Evaluarea comportamentului planificat poate ajuta la identificarea factorilor care influențează intențiile și comportamentele educatorilor și poate duce la dezvoltarea de strategii eficiente pentru îmbunătățirea calității educației timpurii. De exemplu, cercetările arată că o componentă cheie a

teoriei comportamentului planificat este percepția subiectivă a normelor sociale referitoare la comportamentul dorit.

În cazul educatorilor, aceste norme pot fi influențate de politicile și regulamentele instituționale, precum și de normele grupurilor de profesori sau ale comunității în care activează. Astfel, prin evaluarea comportamentului planificat, se pot identifica aceste norme și se pot dezvolta strategii pentru crearea unui mediu favorabil care să susțină comportamentul dorit.

În concluzie, *teoria comportamentului planificat* poate fi un instrument valoros în evaluarea comportamentului integrativ-calitativ al educatorilor în educația timpurie. Prin identificarea factorilor care influențează comportamentul dorit și dezvoltarea de strategii eficiente, se poate îmbunătăți calitatea educației timpurii și se poate ajuta la realizarea obiectivelor SDG4.2 până în 2030. Cu toate acestea, este important să se recunoască complexitatea mediului educațional și să se ia în considerare o abordare personalizată pentru fiecare context specific.

Educația timpurie și incluzivă reprezintă o prioritate globală, fiind o necesitate pentru a asigura o dezvoltare armonioasă și completă a copiilor și pentru a construi o lume mai bună. În acest context, se subliniază importanța educației timpurii și incluzive în atingerea obiectivelor SDG4.2 până în 2030.

Pentru a realiza aceasta, sunt necesare măsuri la nivelul micro, mezo și macro, care să asigure o abordare integrată și coerentă a educației timpurii și incluzive.

În primul rând, la nivelul micro, trebuie să se asigure medii echitabile și incluzive, care să permită dezvoltarea armonioasă și complexă a copiilor. Pentru aceasta, sunt necesare abordări educaționale care încurajează diversitatea, șansele de socializare și apartenența. Copiii trebuie să se simtă în siguranță și să primească sprijin pentru a-și dezvolta abilitățile și talentele proprii.

La nivelul mezo-, este necesară o școlarizare pentru dezvoltarea holistică a copilului, care să ia în considerare toate aspectele dezvoltării sale, inclusiv cele emoționale, sociale, cognitive și fizice. Pentru a asigura o astfel de școlarizare, este necesară pregătirea profesorilor, finanțarea și guvernarea excelentă, evaluarea și monitorizarea. Profesorii trebuie să fie pregătiți pentru a lucra cu copiii de vârstă timpurie, să fie sensibili la nevoile lor și să aibă abilități de comunicare eficiente.

La nivel macro, reglementările curriculare naționale sunt esențiale pentru a asigura un cadru comun de învățare și dezvoltare pentru toți copiii, indiferent de background-ul socio-economic sau cultural. Aceste reglementări ar trebui să includă abordări incluzive și echitabile,

care să asigure accesul la educație timpurie pentru toți copiii, inclusiv pentru cei din mediile defavorizate.

Cercetarea de față și-a propus să creeze un model curricular aplicat printr-un program de formare continuă prin care profesorii pentru învățământ preșcolar participanți să regândească modalitatea de proiectare a demersului instructiv-educativ în domeniul educației timpurii.

Noua abordare a proiectării demersului instructiv-educativ din grădiniță a fost realizată prin aplicarea *teoriei comportamentului planificat (TPB – Theory of Planned Behavior)* pentru conștientizarea propriei atitudini și planificarea propriului comportament intenționat calitativ integrat, în vederea eficientizării activității de predare și creării unui climat educațional incluziv și de calitate.

Actuala viziune în noua abordare a tuturor factorilor educaționali implicați și a politicilor educaționale valorificate a susținut dezvoltarea unei educații durabile și sustenabile și a obiectivului strategic SDG4 prevăzut în Agenda 2030, care a vizat adoptarea unor măsuri pentru asigurarea accesului la educație și a unei educații incluzive și de calitate, asigurarea și promovarea de șanse egale la educație pentru toți și susținerea învățării pe tot parcursul vieții.

Modelul curricular dezvoltat a implicat conștientizarea propriei atitudini asupra dezvoltării profesionale și personale prin activități de formare continuă în vederea conștientizării unui anumit comportament integrativ-calitativ planificat privind proiectarea demersului instructiv-educativ specific domeniului educației timpurii în vederea asigurării accesului preșcolarilor în învățământul preșcolar și facilitarea tranziției din domeniul educației timpurii în ciclul achizițiilor fundamentale.

Scopul programului de formare a fost creșterea capacităților și resurselor individuale care să contribuie la cunoașterea și facilitarea realizării obiectivelor SDG.4.2 prin oferirea unor servicii educaționale calitative și integrative tuturor preșcolarilor, într-o manieră incluzivă și nepărtinitoare.

În acest sens, am formulat **obiective generale și specifice de cercetare** în domeniul formării și al educației timpurii, cu scopul de a crea un mediu educațional incluziv și de calitate, de a facilita accesul la educație pentru toți copiii și de a dezvolta resursele umane prin programe de formare continuă adaptate nevoilor de dezvoltare profesională.

Prin intermediul etapei experimentale s-a realizat implementarea unui program pilot de formare și dezvoltare profesională adresat educatoarelor. Intervenția prin modelul curricular realizată la nivelul grupului țintă de educatoare, a vizat optimizarea competenței de adecvare a

instrumentelor și strategiilor de proiectare și orientare a procesului educațional al educației timpurii.

În ceea ce privește **metodologia cercetării**, s-a urmărit îmbunătățirea competențelor de planificare ale profesorilor pentru învățământ preșcolar prin intermediul unui program de formare continuă și vor evalua impactul acestuia prin intermediul unui experiment. S-a utilizat o metodă de cercetare calitativă, bazată pe modele pedagogice și teoria comportamentului intențional, care să permită dezvoltarea unui model curricular aplicat în domeniul de educație timpurie.

În concluzie, autorii își propun să formuleze obiective de cercetare în vederea dezvoltării unui model curricular aplicat în domeniul de educație timpurie, care să permită o educație durabilă, incluzivă și de calitate, să faciliteze accesul la educație pentru toți copiii și să dezvolte resursele umane prin programe de formare continuă adaptate nevoilor de dezvoltare profesională. Metodologia cercetării a constat în utilizarea unei metodologii calitative bazate pe modele pedagogice și pe **teoria comportamentului intențional integrativ-calitativ**.

Programul de formare pilot „**Profesor reflexiv și autoeficient prin Modelul comportamentului intențional integrativ-calitativ (MCIIC)**” aplicat educatoarelor în această cercetare experimentală, calitativă va fi conceput ca un program de formare acreditat, realizat în colaborare cu echipe de experți în psihologie și pedagogie, care să includă tehnici și strategii specifice de auto-reglare a comportamentului profesorilor adaptat contextului educațional din România.

Prin intermediul acestui program de formare propus într-o formă corespunzătoare pentru acreditare de către Ministerul Educației, profesorii din educația timpurie dar și cadrele didactice de predare din învățământul preuniversitar pot dobândi competențe esențiale privind gestionarea și determinarea propriului comportament intențional integrativ-calitativ în activitatea didactică. Prin dezvoltarea unor comportamente dezirabile și a competențelor profesionale, didactice, profesorii pot crea un mediu educațional pozitiv, armonios, în care copiii să se poată dezvolta și să învețe în mod sănătos și echilibrat.

Un beneficiu imediat al implementării acestui model curricular sub forma unui program de formare acreditat este îmbunătățirea calității serviciilor educaționale oferite în educația timpurie prin dezvoltarea competențelor și comportamentelor cadrelor didactice, îmbunătățirea semnificativă a strategiilor de proiectare a demersului educațional, creșterea capacității profesorilor de a-și controla propriul comportament în momentele cheie ale activității didactice.

Elaborarea și implementarea unui program de formare pentru dezvoltarea competențelor privind controlul comportamental perceput al profesorilor din educația timpurie poate avea un impact semnificativ asupra calității procesului de învățare și dezvoltare a copiilor din această etapă, prin îmbunătățirea relației profesor-copil, prin creșterea capacității de reglare a emoțiilor și realizarea propriului comportament în crearea unui mediu pozitiv și sigur pentru copii.

Evaluarea sustenabilității controlului comportamental perceput al educatorilor dezvoltat în urma participării la programul de formare pilot, evaluat cu ajutorul *Modelului Marzano*, este un proces important în dezvoltarea unor modele curriculare în educația timpurie. Aceasta abordare are rolul de a eficientiza practicile de proiectare a conținutului educației timpurii de către educatori care și-au dezvoltat un profil al unui cadrului didactic „reflexiv” în activitatea didactică și în ceea ce privește controlul comportamental perceput, conducând la o îmbunătățire semnificativă a procesului de învățare și de dezvoltare al copiilor.

Un program de formare bazat pe *Modelul Marzano* poate fi utilizat pentru a dezvolta abilitățile și competențele educatorilor în ceea ce privește realizarea controlului comportamental perceput în activitatea didactică și la locul de muncă. Acest program poate include o serie de sesiuni de formare interactivă, care să se concentreze strategiile de învățare interactivă, strategii de specifice de management al clasei și să ofere oportunități practice de aplicare a acestora.

Dezvoltarea competențelor privind controlul comportamental perceput al educatorilor prin intermediul intervenției programului de formare și evaluat prin *Modelul Marzano* poate avea un impact pozitiv semnificativ asupra dezvoltării competențelor didactice, profesionale ale educatorilor în timp, precum și asupra procesului de învățare și de dezvoltare al copiilor din educația timpurie.

Unul dintre avantajele programului de formare este acela că se bazează pe *Modelul Marzano*, care are o baza teoretică solidă și care a fost testat în diverse contexte educative. *Modelul Marzano* a fost dezvoltat de *Robert J. Marzano*, unul dintre cei mai influenți cercetători și teoreticieni ai educației din lume, care a dedicat mare parte din cariera sa dezvoltării unor abordări educaționale eficiente. Modelul se concentrează pe identificarea celor mai importante abilități și competențe pentru obținerea succesului școlar și pe dezvoltarea unui cadru coerent pentru o învățare deplină.

Un alt avantaj al programului este acela că se concentrează pe dezvoltarea de durată a competențelor educatorilor privind controlul comportamental perceput. Acest lucru este esențial

deoarece dezvoltarea competențelor nu poate fi realizată într-un singur moment sau printr-un singur program de formare în schimb, este necesară o abordare sistematică și susținută, care să ofere educatorilor oportunități de formare continuă de a-și dezvolta competențele.

În ceea ce privește evaluarea controlului comportamental perceput al educatorilor dezvoltat în urma participării la programului de formare, aceasta poate fi realizată prin intermediul unor instrumente specifice, cum ar fi chestionarele sau interviurile. Aceste instrumente pot fi utilizate pentru a evalua gradul de aplicabilitate a strategiilor de proiectare a demersului educațional manifestând un comportament intenționat integrativ-calitativ în crearea contextelor de învățare inovative.

În ansamblu, **Modelul Marzano** oferă o abordare cuprinzătoare și sistematică a evaluării performanței cadrelor didactice, care poate fi utilizată pentru a spori eficacitatea predării și a îmbunătăți experiența educațională pentru elevi. Cu cele patru componente distincte ale sale, modelul poate fi utilizat într-o varietate de contexte educaționale și poate fi adaptat pentru a răspunde nevoilor specifice ale fiecărei școli sau comunității educaționale.

Modelul Marzano poate fi utilizat pentru a spori dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice, nu numai ca instrument de evaluare a performanței, ci și ca mijloc de îmbunătățire a competențelor și abilităților cadrelor didactice.

Prin utilizarea acestui model, școlile pot spori eficacitatea predării și pot îmbunătăți performanța cadrelor didactice și va impacta pozitiv asupra educației și viitorului copiilor.

Evaluarea sustenabilității controlului comportamental perceput al educatorilor dezvoltat în urma participării la un program de formare, cu ajutorul **modelului Marzano**, poate fi un instrument valoros pentru a măsura impactul și eficacitatea programului de formare. Aceasta evaluare poate ajuta la identificarea punctelor forte și a punctelor slabe ale programului și la adaptarea ulterioară a acestuia pentru a asigura o îmbunătățire continuă a performanței profesionale a educatorilor.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

- Aarts, H., Dijksterhuis, A. (2003). The silence oh the library: Environment, situational normand social behavior. *Journal of personality and Social Psychology*, p. 18–28.
- Abbate-Vaughn J., Paugh P. C., Douglass A. (2011). Sound bites won't prepare the next generation: Early childhood teacher education policy public-private divide in Massachusetts. *Educ. Policy*, 25, 215–239. 10.1177/0895904810386602 – DOI.
- Abdi, H., Williams, L. J. (2010). *Analiza componentelor principale. Recenzii interdisciplinare, Wiley: statistici computaționale*, 2(4), 433–459.
- Ackah-Jnr, F. R. (2018). System and school-level resources for transforming and optimizing inclusive education in early childhood settings: What Ghana can learn. *Eur. J. Educ. Stud.* 5, 203–220. 10.5281/zenodo.1494880 – DOI.
- Ajzen, I. (1991) *Teoria comportamentului planificat. Comportamentul organizațional și procesele de decizie umană*, 50, 179–211.
- Ajzen, I. (2011). Proiectare și evaluare ghidate de teoria comportamentului planificat. *Soc psychol Eval, Guilford Publications*, 74–100.
- Ajzen, I. (2011). Teoria comportamentului planificat: reacții și reflecții. *Psihologie și sănătate*, 26(9), 1113–1127.
- Ajzen, I. (2020). Teoria comportamentului planificat: Întrebări frecvente. *Comportamentul uman și tehnologiile emergente*, 2(4), 314–324.
- Ajzen, I., Joyce, N., Sheikh, S., Cote, N. G. (2011). Cunoașterea și predicția comportamentului: Rolul acurateții informațiilor în teoria comportamentului planificat. *Psihologie socială de bază și aplicată*, 33(2), 101–117.
- Ajzen, I. (1991). *The theory of planned behavior. Organizational Behavior and human Decision Processes*.
- Albakri T. Z., Shibli R. (2019). How to improve sustainability: the critical role of education for Syrian refugees. *Dev. Pract.* 29, 662–669. 10.1080/09614524.2019.1612323 – DOI.
- Albulescu, I. (2014). *Pedagogii alternative*, Editura All, București.
- Allan, J. (2006). The repetition of exclusion. *Int. J. Inclusive Educ.* 10, 121–133. 10.1080/13603110500221511 – DOI.
- Allan, J. (2008). *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice*. Dordrecht: Springer.
- Allen, E., Cowdery, G. E. (2012). *The Exceptional Child: Inclusion in Early Childhood Education*. Belmont, CA: Wadsworth/Cengage Learning.
- Bocoș, M.-D., Răduț-Taciu, R., Chiș, O. (2015) (coord.). *Tratat de Management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*. Pitești, Editura Paralela 45.
- Bocoș, M. (2001). Curriculumul școlar. Conținutul învățământului, în *Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Bocoș, M. (2002). *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Bocoș, M. (2008). *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*, Editura Paralela 45, Pitești.
- Bocoș, M. (2017). *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. ediția a IV-a revizuită, Editura Paralela 45, Pitești.
- Bocoș, M., Albulescu, I., Catalano, H., Brănișteanu, R. (coord.) (2012). *Perspective operaționale în educația preuniversitară din România*, Editura Grinta, Cluj-Napoca.
- Bocoș, M., Jucan, D. (2008). *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului: Repere și instrumente pentru formarea profesorilor*. Editura Paralela 45, Pitești.
- Bocoș, M., Jucan, D., (2016). *Fundamentele Pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului: Repere și instrumente pentru formarea profesorilor*, ediția a IV-a, Editura Paralela 45, Pitești

- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., Stan, C. (2016). *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Volumul II: E-H, Editura Paralela 45, Pitești.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., Stan, C. (2017). *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Volumul III: I-L, Editura Paralela 45, Pitești.
- Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., Stan, C., Chiș, O., Andronache, D.-C. (2016). *Dicționar praxiologic de pedagogie. Volumul I: A-D*, Editura Paralela 45, Pitești.
- Boeren, E. (2019). Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on “quality education” from micro, meso and macro perspectives. *Int. Rev. Educ.* 65, 277–294. 10.1007/s11159-019-09772-7 – DOI.
- Boncu, Ș. (2002). *Psihologia influenței sociale*, Editura Polirom, Iași.
- Bornman, J., Donohue, D. K. (2013). South African teachers' attitudes toward learners with barriers to learning: Attention-deficit and hyperactivity disorder and little or no functional speech. *Int. J. Disab. Dev. Educ.*, 60, 5–104. 10.1080/1034912X.2013.786554 – DOI.
- Brissett, N., Mitter, R. (2017). For function or transformation? A critical discourse analysis of education under the Sustainable Development Goals. *J. Crit. Educ. Policy Stud.*, 15:1. Available online at: <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/2017/03/15-1-9-i.pdf>
- Bro, R., Smilde, A. K. (2014). *Analiza componentelor principale. Metode analitice*, 6(9), 2812–2831.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. United States: Sage Publications Ltd.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. United States: Sage Publications Ltd.
- Brown, T. A., Moore, M. T. (2012). *Analiza factorială de confirmare. Manual de modelare a ecuațiilor structurale*, 361, 379.
- Bruner, J. S. (1970). *Pentru o teorie a instruirii*. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Bruner, J. S. (1973). Organisation of early skilled action. *Child Development*.
- Bruner J. S. (1975). Poverty and childhood. *Oxford Rev. Educ.* 1, 31–50. 10.1080/0305498750010105 – DOI.
- Burger, J., Isvoranu, A. M., Lunansky, G., Haslbeck, J., Epskamp, S., Hoekstra, R. H., ... & Blanken, T. F. (2022). *Standarde de raportare pentru analizele de rețea psihologică în date transversale. Metode psihologice*.
- Cerghit, I., Neacșu, I. (1982). *Modele de învățământ*. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Chaleta, E., Saraiva, M., Leal, F., Fialho, I., Borralho, A. (2021). Higher Education and Sustainable Development Goals (SDG) – Potential Contribution of the Undergraduate Courses of the School of Social Sciences of the University of Évora. *Sustainability* 131828. 10.3390/su13041828 – DOI.
- Chiș, V. (2001). *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*. Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Chiș, V. (2002). *Provocările pedagogiei contemporane*. Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Chiș, V. (2005). *Pedagogia contemporană – pedagogia pentru competențe*. Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- Chiș, V. (2014). *Fundamentele pedagogiei. Repere tematice pentru studenți și profesori*. Editura Presa Universitară, Cluj-Napoca.
- Cialdini, R. B., Demaine, L. J., Sagarin, B. J., Barrett, D. W., Rhoads, K., Winter, P. L. (2006). *Managing social norms for persuasive impact. Social Influence*.
- Cialdini, R. B., Goldstein N. J. (2004). Social influence: Compliance and conformity. *Annual Review of Psychology*, 591–621.
- Cialdini, R. B., Kallgren, C. A., Reno, R. R. (1991). A focus theory of normative conduct. *Advances in Experimental Social Psychology*, 201–223.
- Ciani, K. D., Summers, J. J., Easter, M. A. (2008). A “top-down” analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 533–560.

- Ciolan L. (2009). *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Editura Universității București.
- Ciolan, L. E. (2006), *Dezvoltarea educației timpurii. Aplicații privind managementul proiectelor*. Editura Universității București.
- Conferința Anuală a Asociației Internaționale Step by Step. (2009). București.
- Conferința Mondială despre Educația pentru toți. (1990). Education for All – EFA Jomtien, Thailanda.
- Congresul Național al Educației. (2013). *Acces la educație timpurie de calitate*, București.
- Convenția asupra Drepturilor Copilului (1989). Adunarea Generală a Națiunilor Unite.
- Coombs, J. R. (1994). Equal access to education: The ideal and the issues. *J. Curricul. Stud.* 26, 281–295. 10.1080/0022027940260304 - DOI – PubMed.
- Cooper, G., Barkatsas, T., Strathdee, R. (2016). Teoria comportamentului planificat (TPB) în cercetarea educațională folosind modelarea ecuațiilor structurale (SEM). În *Învățarea globală în secolul 21* (p. 139–162). Brill.
- Corak, M. (2013). Income inequality, equality of opportunity, and intergenerational mobility. *J. Econ. Perspect.* 27, 79–102. 10.1257/jep.27.3.79 – DOI.
- Cristea, S. (1998). *Dicționar de termeni pedagogici*. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Cristea, S. (2015). *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Litera, Chișinău.
- Cucoș, C. (1996). *Pedagogie*. Editura Polirom, Iași.
- Debesse, M. (1981). *Etapetele educației*. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Decker, D. M., Dona, D. P., Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of school psychology, 45*(1), 83–109.
- Declarația adoptată la Geneva privind drepturile copilului. (1924).
- Declarația de la Bologna. (1999). Comisia Europeană.
- Declarația de la Copenhaga. (2002). Comisia Europeană.
- Declarația de la Salamanca, (1994). Conferința mondială, *Acces și calitate*, Spania.
- Declarația *Forumului European pentru familie și Copil*. (1998). Atena.
- Dughi, T., Roman, A. F. (2008). *Dimensiuni psihologice ale învățării*. Editura Universității „Aurel Vlaicu” din Arad.
- Dunn, R., Hattie, J., Bowles, T. (2018). Utilizarea Teoriei Comportamentului Planificat pentru a explora intențiile profesorilor de a se angaja în învățarea profesională continuă a profesorilor. *Studii în evaluarea educațională, 59*, 288–294.
- Durkheim, E. (1930). *Educație și sociologie*, Editura Casei Școalelor, București.
- Early Childhood Care for Development – *Broshure ECCD*. (2014).
- Early childhood education and care (ECEC). (2011). since the 1992 Recommendations on Child Care.
- Early Childhood Education and Care. (2006). *Starting Strong I, II*.
- Eberhardt, A., & Heinz, M. (2017). *Walk little, look lots: Tuning into teachers’ action research rhythm. Studying Teacher Education, 13* (1), 36–51.
- Educație incluzivă la grădiniță. (2009). UNICEF.
- Fantuzzo, J., Gadsden, V., Li F., Sproul, F., McDermott, P., Hightower, D. et al. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the Family Involvement Questionnaire. *Early Child. Res. Q.* 28, 734–742. 10.1016/j.ecresq.2013.07.001 – DOI.
- Fartușnic, C. (2012) (coord.). Toți copiii la școală până în 2015. Inițiativa globală privind copiii în afara sistemului de educație. *Studiul Național – Unicef România*, Unesco Institute for Statistics, București.
- Felea, G. (2006). Alternativele educaționale – între efectul Pygmalion și obsesia Cronos; Pluralismul educațional între patul lui Procust și fluența cratyliană. În *Revista de pedagogie. Pedagogii alternative*, nr. 1–12.
- Field, A. (2005). Analiza factorială exploratorie. *Descoperirea statisticilor folosind SPSS*, 619-680.

- Fishbein, M., Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Boston: Addison-Wesley.
- Fleer, M. (2011). Conceptual play: Foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. *Contemp. Issues Early Childhood* 12, 224–240. 10.2304/ciec.2011.12.3.224 – DOI.
- Florian, L. (2015). Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. În: *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum*, International Perspectives on Inclusive Education (Melbourne, VIC: Emerald). 10.1108/S1479-363620150000007001 – DOI.
- Gagné, R. M. (1975). *Condițiile învățării*. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Gago-Galvagno L. G., Miller S. E., De Grandis M. C., Elgier Á. M. (2022). Latin American early childhood education and social vulnerability links to toddlers' executive function and early communication (La educación temprana en Latinoamérica y las relaciones de la vulnerabilidad social con las funciones ejecutivas y la comunicación temprana en la primera infancia). *J. Study Educ. Dev.* 2022, 1–33. 10.1080/02103702.2021.2009293 – DOI.
- Gale, A. L., Dulamă, M.E., Muste, D., Kosinski, S., Magdaș, I. (2017). *The romanian geography teachers opinions on continuous training*.
- Galkiene, A., Monkeviciene, O. (2021). Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning. *Springer Nature*. 10.1007/978-3-030-80658-3 – DOI.
- García, J. L., Heckman, J. J., Leaf, D. E., & Prados, M. J. (2017). Quantifying the life-cycle benefits of a prototypical early childhood program (No. w23479). *National Bureau of Economic Research*.
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher–child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(2), 89–100.
- Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier Dessemontet, R., M
- Kelemen, G. (2015). Developing Professional knowledge in the initial teacher education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 180, 357–364.
- Kelemen, G. (2020). Developing early childhood education competences (Early childhood education and care, ECEC). *Educația Plus*, 27(2), 304–312.
- Kelemen, G., Dalia, I. (2018). Kindergarten and family together for the education of autonomy of pre-school children. *Journal Plus Education*, 20(2), 267–278.
- Kelly, G. A. (1955), *The psychology of Social Construct.*: Norton, New York.
- Kolb, D. A. (1984), *Învățarea experiențială, Experiența ca sursă de învățare și dezvoltare*. New Jersey: Prentice–Hall.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., Mainemelis, C., Sternberg & Zhang, Lawrence Erlbaum, (2000). *Teoria învățării experimentale: cercetarea anterioară și noile direcții în perspectivele privind stilurile cognitive, de învățare și de gândire*.
- Marzano, R. (2011). What teachers gain from deliberate practice. *Educational Leadership*, 68(4), 82–84.
- Marzano, R. J. (2011). Making the most of instructional rounds. *Educational leadership*, 68(5), 80–81.
- Marzano, R. J., & Haystead, M. W. (2010). A Second Year Evaluation Study of Promethean ActivClassroom. *Final Report*. Marzano Research Laboratory.
- Marzano, R. J., Carbaugh, B., Rutherford, A., & Toth, M. D. (2013). *Marzano center teacher observation protocol for the 2014 Marzano teacher evaluation model*. Palm Beach Gardens, Florida: Marzano Center/Learning Sciences International.
- Ortigara, A. R. C., Kay, M., Uhlenbrook, S. (2018). A review of the SDG 6 synthesis report 2018 from an education, training, and research perspective. *Water* 10:1353. 10.3390/w10101353 – DOI.
- Osamwonyi, E. F. (2016). *In-Service Education of Teachers: Overview, Problems and the Way Forward*. *Journal of Education and Practice*, 7(26), 83–87.
- Păun, E. (2022). *Tribuna învățământului*, nr. 34.

Păun E., Potolea D. (coord.) (2008) *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri applicative*, Editura Polirom, Iași.

Pânișoară, I.-O., Manolescu, M. (2019), *Pedagogia învățământului primar și prescolar*. Vol. II, Editura Polirom, Iași.

Peck, N. F., Maude, S. P., Brotherson, M. J. (2015). Understanding preschool teachers' perspectives on empathy: A qualitative inquiry. *Early Childhood Educ. J.* 43, 169–179. 10.1007/s10643-014-0648-3 – DOI.

Peters, M., Godfrey, C., McInerney, P., Soares, C. B., Khalil, H., Parker, D. (2015). Methodology for JBI scoping reviews. In *The Joanna Briggs Institute Reviewers Manual 2015* Adelaide: Joanna Briggs Institute.

Piaget, J. (1973). *Nașterea inteligenței la copil*.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

Rad, D., Egerău, A., Roman, A., Dughi, T., Kelemen, G., Balas, E., Redes, A., Schipor, M.-D., Clipa, O., Mătă, L., et al. On the Technology Acceptance Behavior of Romanian Preschool Teachers. *Behav.Sci.*2023, 13,133. <https://doi.org/10.3390/bs13020133>.

Rad, D., Egerău, A., Roman, A., Dughi, T., Balas, E., Maier, R., ... & Rad, G. (2022). A preliminary investigation of the technology acceptance model (TAM) in early childhood education and care. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(1), 518-533.

Rad, D., Magulod, G., Balas, E., Roman, A., Egerău, A., Maier, R., Chiș, R. (2022). O abordare a rețelei neuronale cu funcție de bază radială pentru a prezice comportamentul de acceptare a tehnologiei profesorilor preșcolari. *Frontiere în psihologie*, 13.

Rad, D., Redeș, A., Roman, A., Egerău, A., Lile, R., Demeter, E., Dughi, T., Ignat, S., Balaș, E., Maier, R., Kiss, C., Mărineanu, V., Bocoș, M., Bâtcă-Dumitru, G.C., Cuc, L.D., Vancu, G., Rad, G., Chiș, R., (2023). The use of theory of planned behavior to systemically study the integrative-qualitative intentional behavior in Romanian preschool education with network analysis. *Front. Psychol.* 13:1017011. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1017011.

Rad, D., Redeș, A., Roman, A., Egerău, A., Lile, R., Demeter, E., ... & Chiș, R. (2023). The use of theory of planned behavior to systemically study the integrative-qualitative intentional behavior in Romanian preschool education with network analysis. *Frontiers in psychology*, 13, 1017011.

Rad, D., Redeș, A., Roman, A., Ignat, S., Lile, R., Demeter, E., ... & Rad, G. (2022). Pathways to inclusive and equitable quality early childhood education for achieving SDG4 goal—a scoping review. *Frontiers in Psychology*, 13, 955833.

Rayna, S., Laevers, F. (2011). Understanding children from 0 to 3 years of age and its implication for education. What's new on the babies' side? *Eur. Early Childhood Educ. Res. J.* 19, 161–172. 10.1080/1350293X.2011.574404 – DOI.

Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind educația și îngrijirea timpurie. (2014). *A Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, Raportul Grupului de Lucru pentru Educație și Îngrijire Timpurie de la nivelul Comisiei Europene.

Redeș, A., Rad, D., Roman, A., Bocoș, M., Chiș, O., Langa, C., Roman, D., Mara, D., Mara, E.-L., Costin, A., Coșarbă, E., Baciuc, C. (2023). The Effect of the Organizational Climate on the Integrative-Qualitative Intentional Behavior in Romanian Preschool Education – a Top-Down Perspective. *Behavioral Sciences*, 13(4), 342, <https://doi.org/10.3390/bs13040342>.

Redeș, A., Rad, D., Roman, A., Egerău, A., Balaș, E., Theorizing an integrative-qualitative intentional behavior model in Romanian preschool teachers for SDG4 (equal access to quality pre-primary education), *Journal Plus Education*, Vol. XXX, no1/2022 p.79–89.

Reperele fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani, (2010). Anexa 1 la OMECTS nr. 3851/ 17.05.2010, cu privire la aprobarea Reperelor Fundamentale în Învățarea și Dezvoltarea Timpurie a copilului de la naștere la 7 ani.

Resolution adopted by the General Assembly at World Summit. (2005). New York.

- Roman, A. F., Bran, C. N. (2015). The relation between prospective teachers' beliefs and conceptions of learning and their academic performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 439–446.
- Ross, L., Greene, D., House, P. (1977). *The false consensus phenomenon: an attributional bias in self and social perception processes*; *Journal of Experimental Social Psychology*, 279–301.
- Rossi, P. H., Freeman, H. E. (1993). *Evaluation: A systematic approach* (5th ed.). Sage Publications, Inc.
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scand. J. Educ. Res.* 24, 270–282. 10.1080/00313831.2018.1541819 - DOI – PubMed.
- Soukakou, E., Evangelou, M., Holbrooke, B. (2018). *Inclusive Classroom Profile: un studiu pilot al utilizării sale ca instrument de dezvoltare profesională*. *Jurnalul Internațional de Educație Incluzivă*, 22(10), 1124–1135.
- Strategia Europa (2020). *Strategia națională privind reducerea părăsirii timpurii a școlii*, aprobată prin HG nr. 417 (2015).
- Strategia Europa. (2020). Comisia Europeană.
- Strategia Lisabona. (2000). Comisia Europeană.
- Strategia Națională pentru Dezvoltare Durabilă a României 2030. (2015).
- Strategia Națională pentru Educație Timpurie (2005–2010). UNICEF.
- Strategia națională pentru protecția și promovarea drepturilor copilului. (2014). aprobată prin HG nr. 1113/2014.
- Strategia privind educația timpurie. (2005–2015). Ministerul Educației Cercetării și Tineretului, realizată cu sprijinul UNICEF din România.
- Studiul SABER. (2019). Dezvoltarea timpurie a copilului, *Raport de țară*.
- Sun C. (2022). Exploring the relationship between teachers' perceptions of school climate and their attitudes toward inclusion at the preschool level in China. În: *11th International Conference on Educational and Information Technology (ICEIT)*. IEEE. 10.1109/ICEIT54416.2022.9690726 – DOI.
- Suportul de curs elaborat de echipa proiectului POCU/446/6/22 Educație Timpurie Incluzivă și de Calitate (ETIC)*, cod SMIS: 2014+:128215, Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin programul Operațional Capital Uman 2014-2020, Beneficiar: Ministerul Educației și Cercetării.
- UNESCO (2020). *Startling Digital Divides in Distance Learning Emerge*. Available online at: <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distancelearning-em>
- UNESCO Institute for Statistics (2021). *Data for the Sustainable Development Goals*. Available online at: <http://uis.unesco.org/>.
- UNESCO Institute for Statistics (2021). *Data for the Sustainable Development Goals*. Available online at: <http://uis.unesco.org/>.
- Wood, E. (2009). Developing a pedagogy of play. *Early childhood education: Society and culture*, 27–38.
- Wood, E. A. (2014). Free choice and free play in early childhood education: Troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4–18.
- Woolfolk Hoy, A., McCune-Nicolich L. (1980). *Educational psychology for teachers*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Zhang, K. C. (2011). Early childhood education and special education: How well do they mix? An examination of inclusive practices in early childhood educational settings in Hong Kong. *Int. J. Inclusive Educ.* 15, 683–697. 10.1080/13603110903317676 – DOI.