

<http://revped.ise.ro>

Print ISSN 0034-8678; Online ISSN: 2559 - 639X

EDUCATIONAL INTERVENTIONS FOR REDUCING SCHOOL INEQUALITIES IN PRESCHOOL EDUCATION

Intervenții educaționale pentru reducerea inegalităților școlare în învățământul
preșcolar

Andreea Roxana BURDUJOC

Journal of Pedagogy, 2025 (2), 57 - 73

<https://doi.org/10.26755/RevPed/2025.2/57>

The online version of this article can be found at: <https://revped.ise.ro/category/2025/>



*This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA
94042, USA.*

Published by:

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

<http://www.ise.ro/>

Further information about *Revista de Pedagogie* – *Journal of Pedagogy* can be found at:

Editorial Policy: <http://revped.ise.ro/editorial-policy/>

Author Guidelines: <http://revped.ise.ro/en/author-guidelines/>

INTERVENȚII EDUCAȚIONALE PENTRU REDUCEREA INEGALITĂȚILOR ȘCOLARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

Andreea Roxana Burdujoc*

Grădinița cu Program Prelungit „Prichindel”

Suceava, România

roxana.bdj@gmail.com

Rezumat

Inegalitățile școlare își au adesea originea în primii ani de viață, afectând în special copiii din medii defavorizate sau cu cerințe educaționale speciale. Educația preșcolară de calitate este recunoscută la nivel internațional ca o soluție eficientă pentru reducerea acestor disparități, cu impact pozitiv asupra rezultatelor educaționale, integrării sociale și mobilității economice. În România, programe precum „Fiecare Copil în Grădiniță” și grădinițele estivale au contribuit la creșterea accesului copiilor vulnerabili la educație timpurie. Inițiativele de incluziune a copiilor cu CES au vizat adaptarea mediului educațional și formarea cadrelor didactice. Exemplele internaționale, precum Head Start (SUA), écoles maternelles (Franța) sau programele Perry și Abecedarian, confirmă eficiența intervenției timpurii, mai ales când este integrată cu sprijin pentru familie și comunitate. Concluzia este clară: echitatea în educație începe la grădiniță. Pentru a reduce inegalitățile, este esențială extinderea accesului, asigurarea calității și susținerea incluziunii prin politici intersectoriale bine finanțate și monitorizate.

Cuvinte-cheie: copii vulnerabili, educație preșcolară, incluziune, inegalități școlare, intervenție timpurie.

Abstract

School inequalities often originate in the early years of life, particularly affecting children from disadvantaged backgrounds or with special educational needs.

* Profesor pentru învățământul preșcolar, Grădinița cu Program Prelungit „Prichindel”, Suceava, România. Masterat în Politici și management educațional, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, Iași, România.

Quality preschool education is internationally recognized as an effective solution for reducing these disparities, having a positive impact on educational outcomes, social integration, and economic mobility. In Romania, programs such as “Every Child in Kindergarten” and summer kindergartens have contributed to the vulnerable children’s increasing access to early education. Inclusion initiatives targeting children with special educational needs have focused on adapting the educational environment and teacher training. International examples, such as Head Start (USA), écoles maternelles (France), or the Perry and Abecedarian programs, confirm the effectiveness of early intervention, especially when combined with support for families and communities. The conclusion is clear: equity in education begins in kindergarten. To reduce inequalities, it is essential to expand access, ensure quality, and support inclusion through well-funded and well-monitored intersectoral policies.

Keywords: *early intervention, inclusion, preschool education, school inequalities, vulnerable children.*

1. Problematica inegalităților școlare în educația timpurie

Educația timpurie joacă un rol esențial în formarea dezvoltării copiilor și în determinarea traiectoriei lor educaționale ulterioare. Numeroase studii arată că inegalitățile de învățare își au originea încă din primii ani de viață, copiii proveniți din medii defavorizate fiind adesea expuși riscului de a începe școala cu un decalaj semnificativ față de colegii lor mai avantajați (Waldfogel, 2015).

Potrivit lui Dubet (2010), inegalitatea școlară desemnează acele diferențe de șanse educaționale care își au originea nu în meritele individuale ale elevilor, ci în condiționările structurale ale mediului social din care provin. În această perspectivă, sistemul educațional nu doar că reflectă aceste inegalități sociale, ci riscă să le perpetueze sau chiar să le amplifice, în absența unor măsuri echitabile de corectare.

Aceste disparități timpurii tind să se adâncească odată cu trecerea anilor, dacă nu sunt abordate la sursă. Spre deosebire de intervențiile remediale târzii, participarea la educația preșcolară de calitate s-a dovedit a fi o modalitate eficientă și cost-eficientă de a preveni și reduce aceste decalaje înainte ca ele să devină prea mari (Heckman, 2011; OECD, 2017). Conștientizând importanța acestei etape, organisme internaționale precum UNICEF și OECD subliniază necesitatea investițiilor în educația preșcolară incluzivă.

Un raport global UNICEF avertizează că, la nivel mondial, peste 175 de milioane de copii – aproximativ jumătate dintre copiii de vârstă preșcolară – nu sunt înscriși în învățământul preșcolar, pierzând astfel o oportunitate crucială (Fore, 2019). Situația este deosebit de gravă în țările sărace, unde doar 1 din 5 copii mici are acces la grădiniță. „Educația preșcolară este piatra de temelie a educației copiilor noștri, fiecare următoare etapă a educației se bazează pe succesul acesteia”, sublinia Fore (2019). Frecventarea măcar a unui an de grădiniță crește substanțial șansele copiilor de a-și dezvolta abilități cognitive și sociale esențiale, de a evita repetarea claselor și abandonul și de a obține rezultate școlare mai bune pe termen lung (UNICEF, 2019).

Inegalitățile în educație își au adesea originile în perioada preșcolară. Copiii provenind din familii cu statut socio-economic scăzut, din medii rurale izolate, din minorități etnice sau copii cu cerințe educaționale speciale (CES) se confruntă cu multiple bariere în calea accesului la educație timpurie de calitate. Aceste bariere – de la lipsa locurilor disponibile în grădinițe sau a personalului calificat, până la costuri implicite, distanțe mari, prejudecăți sau lipsa conștientizării – conduc la diferențe semnificative de participare și pregătire școlară între diverse categorii de copii.

În România, deși rata generală de cuprindere în învățământul preșcolar a crescut până la aproximativ 90%, disparități notabile persistă: copiii expuși riscului de sărăcie sau excluziune socială au o rată de participare semnificativ mai redusă în grădinițe, estimată la circa 77–78% (OECD, 2025a; OECD, 2025b).

În mod similar, copiii de etnie romă sunt sub-reprezențați în educația timpurie. Un raport al Băncii Mondiale (World Bank, 2012) arăta că, în 2011, doar 37% dintre copiii romi de 3–6 ani frecventau grădinița, comparativ cu media națională de aproape 79%.

Mai mult, peste 75% dintre copiii crescuți în sărăcie nu finalizează învățământul obligatoriu de 8 clase (Slămnoiu, 2014), ceea ce reflectă efectul cumulativ al deprinderii și discriminării. Copiii cu dizabilități sau CES reprezintă o altă categorie expusă excluziunii educaționale, din cauza vidurilor legislative și a lipsei de personal de sprijin (Florea, 2023).

Prin urmare, inegalitățile în educația preșcolară sunt de acces (participare redusă în rândul celor vulnerabili) și de calitate (servicii mai slabe oferite celor care totuși ajung la grădiniță) (OECD, 2025a).

2. Intervenții educaționale în România pentru echitate și incluziune timpurie

În România, reducerea decalajelor educaționale în rândul copiilor preșcolari a devenit o prioritate în ultimul deceniu, materializată prin politici publice și inițiative nonguvernamentale. Un exemplu remarcabil de intervenție sistemică

este Programul Fiecare Copil în Grădiniță (FCG), inițiat de Asociația OvidiuRO în anul 2010 și adoptat la nivel național prin Legea nr. 248/2015 privind stimularea participării în învățământul preșcolar a copiilor provenind din familii defavorizate.

Programul FCG urmărește creșterea participării la grădiniță a copiilor din familii sărace, cu vârste cuprinse între 3 și 6 ani, prin acordarea de tichete sociale condiționate de prezența regulată. Concret, părinții acestor copii primesc tichete sociale lunare – inițial în valoare de 50 de lei, ulterior majorate la 100 de lei în anul 2020 – cu condiția ca preșcolarul să frecventeze zilnic grădinița (Asociația OvidiuRO, 2020; Ministerul Muncii și Protecției Sociale, 2020).

Măsura are un dublu scop: pe de o parte, acoperirea parțială a costurilor ascunse ale grădiniței (hrană, îmbrăcăminte, transport) pentru familiile vulnerabile, iar pe de altă parte, crearea unui stimulent puternic pentru înscrierea și prezența constantă a copiilor în sistemul educațional timpuriu. Adoptarea acestei legi reflectă recunoașterea importanței educației timpurii ca strategie de combatere a abandonului școlar și a transmisiei inter-generaționale a sărăciei: legiuitorii au considerat că oferirea unei șanse la educație de la vârste fragede pentru copiii în situații de risc este esențială pentru ca aceștia să poată termina școala și să iasă din cercul vicios al sărăciei moștenite.

Estimările din 2015 indicau că doar unul din trei copii săraci mergea la grădiniță, în timp ce peste 80% dintre copiii de vârstă preșcolară la nivel național frecventau grădinița (majoritatea însă doar în ultimul an) (Asociația OvidiuRO, 2020). Această discrepanță evidențiază necesitatea unei intervenții țintite. Prin Legea FCG, s-a creat cadrul legal favorabil pentru ca peste 100.000 de copii defavorizați să poată beneficia anual de sprijin pentru a merge regulat la grădiniță (Reality Check, 2020).

Implementarea programului la scară națională nu a fost însă lipsită de provocări. Inițial, accesul la tichetele sociale necesita depunerea unei cereri de către părinți și dovada frecvenței, procedură birocratică ce a descurajat o parte dintre familiile țintă. De asemenea, succesul real depindea de implicarea activă a autorităților locale – primării, asistenți sociali, directori de grădinițe – în identificarea și mobilizarea copiilor neînscrși. În primii ani,

OvidiuRO și partenerii au jucat un rol de facilitator al implementării: au organizat sesiuni de informare și instruire în toate județele, ajutând comunitățile să aplice corect legea și să depășească obstacolele practice. Monitorizarea derulată de ONG a evidențiat variații mari între județe privind numărul de copii atrași la grădiniță și a scos la iveală faptul că multe familii eligibile încă nu beneficiau de program, fie din lipsă de informare, fie din cauza dificultăților de înscriere și obținere a tichetelor (Reality Check, 2020).

Drept urmare, în 2020 legea a fost amendată pentru a simplifica procedurile și a extinde aria de cuprindere: cererea părinților a fost eliminată (astfel, copiii din familii asistate social sunt înscriși automat ca beneficiari, condiționați de prezență), pragul de venit eligibil a fost mărit pentru a include toți copiii din familii care primesc alocație de susținere, iar valoarea stimulentei a fost dublată la 100 lei pe lună. Totodată, s-a consolidat responsabilitatea autorităților locale de a desfășura campanii de informare și înscriere a copiilor săraci. Aceste modificări, obținute prin eforturile organizației Reality Check (derivată din OvidiuRO) și susținute politic în Parlament, au vizat eliminarea barierelor administrative și creșterea numărului de beneficiari ai programului. Programul „Fiecare Copil în Grădiniță” reprezintă o intervenție emblematică axată pe incluziune socială în educația timpurie – asigurarea că sărăcia familiei nu mai este un impediment absolut în calea educației timpurii. Pe lângă impactul imediat de creștere a înscrierilor și a frecvenței (între 2016–2018 zeci de mii de copii au primit tichete, deși sub nivelul eligibil estimat), programul a generat și efecte colaterale benefice: creșterea conștientizării în comunități cu privire la importanța grădiniței, dezvoltarea unui parteneriat mai strâns între școală, primărie și asistența socială la nivel local, precum și suplimentarea locurilor la grădiniță acolo unde cererea nou generată a depășit oferta. Experiența implementării FCG a scos însă în evidență că legiuitorul poate crea cadrul, dar factorul local este decisiv – acolo unde profesorii, autoritățile și părinții au colaborat și au crezut în incluziune, prezența copiilor săraci la grădiniță a crescut spectaculos; acolo unde prejudecățile sau pasivitatea au persistat, impactul a fost modest (Reality Check, 2018).

Pe lângă programul național FCG, sectorul neguvernamental din România a implementat și alte intervenții complementare menite să pregătească și să sprijine copiii din medii defavorizate pentru integrarea educațională. Un exemplu notabil îl constituie „Grădinițele estivale” organizate de Salvați Copiii

România. Acestea sunt programe educaționale de vară (lunile iulie și august) destinate copiilor care fie nu au frecventat deloc grădinița, fie au nevoie de recuperare și sprijin suplimentar înainte de a intra în clasa pregătitoare. În cadrul grădinițelor estivale, copiii participă timp de 4–8 săptămâni la activități educative și de socializare, beneficiind și de o masă sau gustare, în încercarea de a compensa parțial stimularea educațională care le-a lipsit (Salvați Copiii, 2024).

În vara anului 2024, Fundația *Salvați Copiii* a organizat grădinițe estivale pentru peste 1.500 de copii din comunități vulnerabile, dintre care 363 erau preșcolari, accentul fiind pus pe zone rurale izolate și urbane sărace, unde mulți copii nu fuseseră înscriși anterior în învățământul preșcolar (Salvați Copiii, 2024). Monitorizarea progresului a evidențiat creșteri considerabile în ceea ce privește achizițiile cognitive de bază: nivelul de dezvoltare cognitivă și cunoaștere a lumii a crescut de la 15% la intrarea în program la 60% la finalizare, iar competențele de limbaj și comunicare, inclusiv abilitățile pre-matematice, au urcat de la 10% la 55%. În plus, deprinderile de igienă personală, socializare și respectarea rutinei de grup au fost vizibil consolidate, facilitând astfel adaptarea viitoare la mediul școlar. Un rezultat semnificativ îl reprezintă faptul că 94% dintre copiii participanți au fost ulterior înscriși în învățământul de masă, restul de 6% rămânând în monitorizare cu perspectiva integrării în anul școlar următor. Grădinițele estivale s-au dovedit a fi o veritabilă a doua șansă la educație pentru copiii care rataseră etapa obișnuită a grădiniței, iar vizibilitatea lor a determinat, în unele cazuri, inițierea de noi grupe permanente de grădiniță și extinderea programelor „Școală după școală” ca măsuri de prevenire a abandonului școlar (Monitorul Expres, 2024).

O altă direcție de intervenție în plan național a vizat creșterea incluziunii copiilor cu cerințe speciale în grădinițele de masă. Ministerul Educației, în parteneriat cu UNICEF și alte organizații, a elaborat ghiduri metodologice și seturi de instrumente pentru educația incluzivă în învățământul preșcolar (UNICEF, 2019). Aceste materiale oferă educatoarelor și managerilor școlari modele de bune practici pentru integrarea copiilor cu CES: de la adaptarea curriculumului și a mediului fizic (de exemplu, colțuri de liniște, materiale senzoriale) la strategii de gestionare a grupelor eterogene, până la modalități de implicare a părinților și de colaborare cu specialiști (logopezi, psihopedagogi, kinetoterapeuți etc.).

Promovarea conceptului de „grădiniță prietenoasă pentru toți copiii” – în care fiecare copil, indiferent de dizabilitate, etnie sau statut social, se simte apreciat și sprijinit – a devenit un obiectiv clar al politicilor educaționale recente. Deși aplicarea acestui model nu este încă uniformă, există exemple reușite de grădinițe publice, în special din mediul urban, care au devenit repere de bună practică în domeniul educației incluzive. Aceste unități se caracterizează prin prezența unor echipe multidisciplinare, formate din cadre didactice de sprijin, psihologi școlari, logopezi și psihopedagogi, care colaborează în mod direct cu educatorii pentru adaptarea conținuturilor la nevoile specifice ale copiilor. În aceste grădinițe, copiii cu cerințe educaționale speciale sunt integrați în grupele obișnuite, beneficiind de planuri educaționale personalizate și de un cadru educațional flexibil, gândit să permită participarea activă a tuturor.

Spațiile educaționale au fost reconfigurate pentru a include camere de terapie, centre-resursă și zone de relaxare, contribuind astfel la bunăstarea emoțională și incluziunea copiilor. Succesul acestor inițiative este susținut și de implicarea conducerii unităților, care și-au asumat un rol activ în atragerea de resurse, în colaborarea cu autoritățile locale și în menținerea unui climat de susținere pentru cadrele didactice. De asemenea, cadrele din aceste grădinițe participă frecvent la programe de formare continuă axate pe educație incluzivă, dezvoltând competențe de lucru diferențiat, colaborare cu familia și prevenirea discriminării.

Prin urmare, intervențiile derulate în România pentru reducerea inegalităților școlare în perioada preșcolară au vizat în principal dimensiunea socio-economică (prin măsuri de sprijin material și de creștere a accesului copiilor săraci la grădiniță) și dimensiunea educației incluzive (prin adaptarea sistemului pentru a cuprinde copiii cu nevoi speciale și a răspunde diversității). Eforturile combinate ale guvernului și societății civile au început să dea roade, însă provocările majore persistă, mai ales în mediul rural profund și în comunitățile marginalizate, adică exact în acele zone unde nevoia de echitate și incluziune este cea mai acută. În acest context, devine imperativă dezvoltarea unor strategii educaționale specifice, direcționate în mod prioritar către aceste teritorii defavorizate, cu alocări bugetare clare, intervenții integrate și monitorizare atentă a impactului, astfel încât reducerea inegalităților să nu rămână doar un obiectiv general, ci o realitate concretă și măsurabilă.

3. Exemple de intervenții educaționale în alte țări

Problematica inegalităților timpurii este una globală, iar numeroase țări au experimentat politici și programe inovatoare în încercarea de a asigura fiecărui copil un start echitabil în educație. Un prim exemplu este **programul Head Start** din Statele Unite ale Americii, lansat încă din 1965, unul dintre cele mai ample programe naționale de intervenție timpurie pentru copiii din familii cu venituri mici. Acesta oferă gratuit nu doar educație preșcolară, ci și servicii integrate de sănătate, nutriție și implicare parentală, cu scopul de a îmbunătăți pregătirea pentru școală (Waldfogel, 2015). Evaluările longitudinale au arătat beneficii clare pentru dezvoltarea copiilor: scoruri mai bune la testele de alfabetizare și aritmetică în primii ani de școală, precum și efecte de durată asupra nivelului de educație, veniturilor, angajării și reducerii comportamentului infracțional.

Un al doilea exemplu relevant îl constituie politica de **extindere a educației preșcolare universale** în Europa de Vest. Franța, de pildă, a investit încă din anii 1970 în extinderea masivă a rețelei de écoles maternelles, ajungând la o participare aproape universală a copiilor de 3–5 ani. Studii econometrice bazate pe această expansiune au demonstrat că accesul timpuriu și de durată la grădiniță este corelat cu venituri mai mari la vârsta adultă și șanse sporite de angajare, în special pentru copiii proveniți din medii defavorizate (OECD, 2017). Alte țări, precum Danemarca și Norvegia, au aplicat politici similare, iar rezultatele arată nu doar o creștere a performanțelor medii, ci și o reducere semnificativă a decalajelor educaționale la intrarea în școală.

O contribuție științifică valoroasă vine din partea unor **programe experimentale de mici dimensiuni**, precum *HighScope Perry Preschool Project* și *Abecedarian Project* în Statele Unite. Perry a oferit educație preșcolară de înaltă calitate și vizite la domiciliu pentru copii afro-americani săraci în anii 1960, iar Abecedarian a început din primele luni de viață și a durat până la vârsta de 5 ani. Studiile longitudinale au evidențiat beneficii durabile: participanții au avut niveluri mai ridicate de educație, venituri mai mari și un risc semnificativ redus de a avea probleme penale sau de a depinde de serviciile de asistență socială (Waldfogel, 2015). Economistul James Heckman a calculat că fiecare dolar investit în astfel de programe timpurii generează un randament social între 4 și 10 dolari.

Un alt exemplu este programul **Sure Start** din Marea Britanie, inspirat în parte de Head Start, care a creat, începând cu 1999, centre comunitare în zonele urbane sărace, oferind servicii integrate pentru copiii sub 5 ani și familiile lor: educație timpurie, îngrijire, sprijin parental, nutriție și sănătate (Waldfoegel, 2015). Deși evaluările timpurii au arătat rezultate mixte, pe termen lung s-au constatat îmbunătățiri în comportamentul copiilor, interacțiunea cu părinții și chiar reducerea internărilor medicale pentru accidente, semn al unui mediu familial mai stabil.

În sfera incluziunii copiilor cu dizabilități, Statele Unite au adoptat Legea privind Educația Persoanelor cu Dizabilități (IDEA), care garantează dreptul la educație incluzivă și intervenție timpurie. În ciuda acestui cadru legal, mai puțin de jumătate dintre preșcolarii cu dizabilități beneficiază efectiv de educație în medii incluzive (Johns, 2024). Ca răspuns, statul California a lansat **Inclusive Early Education Expansion Program (IEEEP)**, care a oferit finanțare pentru formarea personalului, adaptarea infrastructurii și angajarea de personal suplimentar. Evaluările arată că parteneriatele între educatori, specialiști și părinți au avut un rol esențial în reușita incluziunii.

Toate aceste exemple internaționale confirmă importanța intervenției timpurii, a calității serviciilor, a adresării multiplelor dimensiuni ale inegalității și a colaborării interinstituționale. De asemenea, ele arată că politicile universale pot fi eficiente doar dacă sunt completate cu măsuri țintite pentru copiii cei mai vulnerabili.

4. Impactul intervențiilor și efectele asupra reducerii inegalităților

Intervențiile educaționale în învățământul preșcolar, orientate către echitate și incluziune, au generat o serie de efecte pozitive documentate atât la nivelul copiilor beneficiari, cât și la nivelul sistemelor de educație în ansamblu. Analizând impactul acestora, putem distinge impactul pe termen scurt/ imediat, vizibil la intrarea copiilor în școală, și impactul pe termen lung, manifestat de-a lungul traseului educațional și în viața adultă.

Pe termen scurt, toate intervențiile care au crescut accesul copiilor

defavorizați la educație preșcolară au condus la îmbunătățirea nivelului de pregătire școlară al acestora. Copiii care altminteri ar fi ajuns în clasa pregătitoare fără abilitățile cognitive de bază (recunoașterea literelor, noțiuni de numerație, vocabular adecvat) și fără deprinderi socio-emoționale (capacitatea de a sta atenți, de a respecta reguli, de a interacționa cu alți copii) reușesc, datorită frecventării grădiniței, să-și formeze aceste competențe de bază necesare pentru a face față cerințelor școlare (OECD, 2025a; UNICEF, 2019).

Studiile arată în mod constant că diferențele inițiale dintre copiii din medii favorizate și cei din medii defavorizate se estompează semnificativ atunci când cei din urmă beneficiază de unul sau doi ani de educație preșcolară de calitate. Printre cele mai cunoscute cercetări experimentale se numără *Perry Preschool Project* și *Abecedarian Early Intervention Project*, care au demonstrat impactul pe termen lung al educației timpurii asupra dezvoltării cognitive, sociale și educaționale a copiilor proveniți din medii vulnerabile. De asemenea, analiza realizată de Magnuson, Ruhm și Waldfogel (2007), folosind date din studiul longitudinal ECLS-K (Early Childhood Longitudinal Study – Kindergarten cohort), evidențiază efecte academice semnificativ mai puternice în cazul copiilor defavorizați care au frecventat grădinițe de calitate, comparativ cu cei care nu au avut această oportunitate. În plus, sinteze de tip meta-analiză, precum cele publicate de Waldfogel (2015), subliniază că programele preșcolare bine structurate reduc decalajele de pregătire școlară dintre copii și produc beneficii educaționale mai mari pentru cei din medii dezavantajate.

În țările unde o proporție mai mare de copii participă la programe de educație timpurie, mult mai mulți elevi ating competențe minime la finalul ciclului primar. De asemenea, frecventarea grădiniței reduce semnificativ riscul de repetare a claselor și abandon școlar în ciclurile primare.

În România, deși este prematur să vorbim despre evaluări de impact riguroase care să coreleze direct programul „Fiecare Copil în Grădiniță” (FCG) cu reducerea abandonului școlar, datele colectate la nivel local indică o tendință favorabilă în această direcție. Grădinițele participante în program au raportat o scădere a absenteismului și o tranziție mai lină către învățământul primar pentru copiii din familii defavorizate, în special acolo unde prezența a fost monitorizată

constant, iar părinții au fost implicați activ (Asociația OvidiuRO, 2020). Cu toate acestea, reducerea abandonului nu a fost singurul obiectiv al intervenției, ci parte a unui demers mai larg de incluziune educațională și echitate socială.

Pe termen lung, unele dintre cele mai convingătoare dovezi ale eficienței intervențiilor vin din studiile longitudinale menționate anterior. Participanții la programe precum Head Start, Perry Preschool sau Abecedarian au obținut niveluri mai înalte de educație, venituri mai mari și o integrare socială mai bună la maturitate.

Dincolo de beneficiile cuantificabile, există și un efect imponderabil mai profund: schimbarea de mentalitate și cultură educațională. Clasele sau grupele în care învață împreună copii provenind din medii diferite – socio-economice, culturale, etnice sau educaționale – sunt adesea prezentate ca spații fertile pentru cultivarea empatiei, solidarității și respectului pentru diversitate. În acest sens, cadrele didactice din România și din alte sisteme educaționale au raportat că procesul de învățare devine mai bogat și mai interactiv atunci când copiii tipici împărtășesc spațiul educațional cu colegi din grupuri vulnerabile. Copiii obișnuți tind să devină mai toleranți, iar cei defavorizați se simt mai încurajați, valorizându-se reciproc într-un climat mai apropiat de realitatea socială complexă în care vor trăi.

Totuși, această viziune idealizată trebuie temperată de recunoașterea unor provocări importante. Noțiunea de „grup mixt” sau „diversitate” este adesea utilizată generic, fără a distinge între tipurile de diferențe – de statut socio-economic, etnie, nivel cognitiv sau tip de dizabilitate – și fără a ține cont de dinamica fiecărui context concret. În lipsa unei implementări atent calibrate, educația incluzivă poate avea efecte contrare celor intenționate. Studiile arată că, atunci când personalul nu este format adecvat, când clasele sunt suprapopulate sau când lipsesc resursele de sprijin, copiii cu cerințe speciale sau cei din medii marginalizate pot deveni ținta stigmatizării sau chiar a fenomenului de bullying. În acest caz, incluziunea formală nu se traduce într-o incluziune reală, ci poate accentua excluziunea, afectând atât stima de sine a copilului vulnerabil, cât și coeziunea grupului.

Așadar, succesul educației incluzive depinde de o varietate de factori: formarea cadrelor, climatul școlar, implicarea familiei, raportul educator-copil și, mai ales,

existența unor mecanisme reale de sprijin diferențiat. Fără acestea, ideea de incluziune rămâne un deziderat nobil, dar fragil, vulnerabil în fața realităților din teren.

Totodată, aceste intervenții scot în evidență rolul esențial al **calității**. Doar grădinițele bine dotate, cu personal calificat și sensibil la nevoile diversificate ale copiilor, pot asigura rezultate reale. Serviciile precare pot avea un efect nul sau chiar negativ, consolidând inegalitățile existente. După cum afirmă Waldfogel (2015), grădinițele de calitate „se autoplătesc” prin efectele pe termen lung.

Simplul acces fizic la o formă de educație preșcolară, în absența calității pedagogice, a resurselor materiale și a unei culturi instituționale incluzive, nu este suficient. Mai mult decât atât, cercetările internaționale subliniază că serviciile educaționale de slabă calitate nu doar că nu reduc decalajele dintre copii, ci le pot accentua (OECD, 2017; Urban et al., 2011). În aceste condiții, copiii proveniți din medii vulnerabile ajung să fie expuși unor practici educaționale inadecvate, rigide sau punitive, care nu răspund nivelului lor real de dezvoltare și nu le valorifică potențialul.

Educația timpurie nu este o simplă etapă de „pre-școlarizare”, ci o verigă critică în formarea ulterioară a copilului, iar modul în care această etapă este implementată poate avea efecte de lungă durată – pozitive sau negative. De aceea, înlocuirea paradigmei accesului cantitativ cu cea a **echității prin calitate** este esențială. Nu este suficient ca un copil să „meargă la grădiniță”; contează *unde, cu cine și în ce condiții*.

Această realitate impune o regândire a politicilor publice: investiția în infrastructură, în formarea continuă a cadrelor didactice, în reducerea raportului copil-educator și în sprijin specializat (psihologi, logopezi, cadre de sprijin) trebuie să devină condiții de bază pentru orice program adresat reducerii inegalităților. Fără aceste componente, intervențiile riscă să fie ineficiente sau chiar să reproducă, în forme subtile, inechitățile sociale deja existente.

Un alt element crucial este **continuitatea**: dacă intervențiile timpurii nu sunt urmate de politici educaționale incluzive la nivelurile primar și gimnazial, beneficiile acumulate se pot estompa. Din acest motiv, specialiștii pledează

pentru o tranziție lină între nivelurile de educație și o coerență a abordării incluzive pe termen lung (OECD, 2017).

5. Concluzii și recomandări

Inegalitățile școlare reprezintă o problemă complexă, cu rădăcini adânci în primii ani de viață ai copiilor. Analiza de față a evidențiat faptul că intervențiile educaționale la nivelul învățământului preșcolar pot contribui semnificativ la reducerea acestor inegalități, cu condiția să fie bine concepute, suficient finanțate și implementate cu fidelitate. Atât exemplul României, cât și experiențele din alte țări ne oferă o serie de lecții cheie și puncte de reper pentru viitor.

Investiția în educația timpurie este esențială și rentabilă. Guvernele ar trebui să privească cheltuielile pentru extinderea și îmbunătățirea grădinițelor ca pe o investiție strategică în dezvoltarea capitalului uman și în coeziunea socială. Randamentele economice foarte ridicate estimate de cercetători precum Heckman (2011) justifică alocarea de resurse publice sporite în acest sector. Ținta ar trebui să fie asigurarea accesului cvasi-universal la educație preșcolară de calitate, cel puțin începând cu vârsta de 3 ani, în paralel cu măsuri de sprijin pentru copiii sub 3 ani (servicii de creșă, educație parentală, vizite la domiciliu).

Combinarea de politici universale și măsuri țintite oferă cele mai bune rezultate. O abordare exclusiv universală riscă să nu ajungă la cei mai marginalizați, în timp ce una exclusiv țintită poate rata crearea unei rețele suficiente de servicii și poate genera stigmatizare. Recomandarea este un sistem public universal (toți copiii au dreptul la un loc la grădiniță), combinat cu intervenții suplimentare pentru grupurile vulnerabile: locuri și programe dedicate în comunitățile sărace, stimulente financiare precum tichetele sociale pentru familiile nevoiașе, facilități de transport acolo unde distanțele sunt o problemă, programe de compensare (grădinițe estivale, after-school) pentru copiii care au nevoie de sprijin educațional adițional.

Accentul trebuie pus nu doar pe acces, ci și pe calitate și incluziune. Extinderea rețelei de grădinițe trebuie însoțită de asigurarea că acestea oferă

medii prietenoase, sigure și stimulative pentru toți copiii. Asta presupune investiții în formarea inițială și continuă a educatoarelor privind pedagogia incluzivă, revizuirea curriculumului pentru a integra diversitatea și echitatea, precum și asigurarea de resurse (materiale didactice, personal de sprijin). Incluziunea copiilor cu CES trebuie susținută legislativ – prin obligativitatea grădinițelor de a-i primi – și operațional – prin finanțare suplimentară per copil cu CES, angajarea de profesori de sprijin, psihologi și specialiști itineranți (Florea, 2023). Este necesară, de asemenea, dezvoltarea unor instrumente de monitorizare a progresului în direcția echității, inclusiv colectarea de date dezagregate (după mediu, etnie, dizabilitate) și evaluări periodice ale dezvoltării copiilor.

Colaborarea intersectorială și implicarea comunității sunt condiții esențiale. **Reducerea inegalităților școlare nu poate fi sarcina exclusivă a sistemului educațional.** Este nevoie de un efort coordonat cu sectorul de sănătate (pentru monitorizarea dezvoltării timpurii, depistarea precoce a dificultăților), cu serviciile sociale (pentru sprijin material și educație parentală) și cu autoritățile locale (pentru identificarea nevoilor comunității și facilitarea implementării). Modele de succes precum centrele Sure Start sau parteneriatele IEEEP din SUA arată că rețelele locale solide sprijină menținerea copiilor vulnerabili în sistem și satisfacerea nevoilor lor complexe (Johns, 2024).

Sustenabilitatea și scalabilitatea sunt esențiale pentru un impact pe termen lung. Programele pilot demonstrează ce funcționează, însă pentru a avea efecte sistemice este necesar ca acestea să fie extinse la scară națională și să beneficieze de finanțare constantă. **Guvernul trebuie să asigure continuitatea sprijinului, chiar și în perioade de criză economică, pentru a evita regresul.** Totodată, este utilă integrarea programelor în politicile publice oficiale: de exemplu, includerea grădinițelor estivale în oferta educațională standard sau includerea vizitelor la domiciliu ca parte din curriculumul extins.

În sfârșit, intervențiile trebuie monitorizate și evaluate constant. **Orice intervenție ar trebui însoțită de un sistem riguros de evaluare a impactului** pentru a măsura eficiența și a permite ajustări. Indicatori precum rata de participare a copiilor defavorizați, promovabilitatea în ciclul primar, rezultatele la evaluările naționale, dar și indicatori calitativi (nivelul perceput de incluziune, satisfacția părinților și a cadrelor didactice) ar trebui urmăriți

periodic. Instituirea unui sistem național de monitorizare a echității în educație ar ajuta la responsabilizarea decidenților și la intervenții rapide acolo unde apar noi dezechilibre (OECD, 2017).

În final, reușita demersului de reducere a inegalităților școlare prin educație preșcolară depinde de un angajament susținut al întregii societăți față de principiul educației incluzive. După cum enunță Agenda Educație 2030, nicio categorie de copii nu trebuie lăsată în urmă (UNICEF, 2019). Aceasta nu este doar o obligație morală, ci și o investiție în viitorul comun. România, asemenea altor state, are datoria și oportunitatea de a continua extinderea accesului la grădiniță, de a spori calitatea serviciilor oferite și de a se asigura că fiecare copil, indiferent de mediul din care provine sau de nevoile sale speciale, primește șansa unui start corect în educație.

Referințe

- Asociația OvidiuRO. (2020). *Fiecare Copil în Grădiniță – Raport de impact 2010–2020*. OvidiuRO.
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. Éditions du Seuil.
- Florea, A. (2023). Incluziunea copiilor cu CES în educația preșcolară: realități și perspective. *Revista Educației Incluzive*, 11(2), 45–59.
- Fore, H. (2019). Early childhood education is the foundation of future learning [Foreword]. In *A world ready to learn: Prioritizing quality early childhood education* (pp. 4–5). United Nations Children’s Fund (UNICEF).
- Heckman, J. J. (2011). The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. *American Educator*, 35(1), 31–35.
- Johns, S. (2024, 4 Noiembrie). *Helping early education providers support children with disabilities*. WestEd.
<https://www.wested.org/blog/helping-early-education-providers-support-children-with-disabilities/>
- Magnuson, K., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2007). Does prekindergarten improve school preparation and performance? *Economics of Education Review*, 26(1), 33–51.
- Ministerul Muncii și Protecției Sociale. (2020, iunie). *Norme metodologice de aplicare a Legii nr. 248/2015 privind stimulentele educaționale*. Monitorul Oficial al României, nr. 70/2020.
- Monitorul Expres. (2024, 10 iulie). *Grădinițe estivale, pentru copiii din comunități*

izolate afectate de sărăcie severă.

<https://www.monitorulexpres.ro/2024/07/10/gradinite-estivale-pentru-copiii-din-comunitati-izolate-afectate-de-saracie-severa/>

- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing.
- OECD. (2025a). *Education and Skills in Romania*. OECD Publishing.
- OECD. (2025b). *Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- Reality Check. (2018). *Lecții învățate din implementarea Legii nr. 248/2015*. Reality Check.
- Reality Check. (2020). *Evaluarea implementării programului Fiecare Copil în Grădiniță după modificările din 2020*. Reality Check.
- Salvați Copiii. (2024). *Raport privind grădinițele estivale 2024*. Salvați Copiii România.
- Slămnoiu, C. (2014). Sărăcia și abandonul școlar în România rurală. *Revista de Politici Sociale*, 5(1), 77–93.
- UNICEF. (2019). *A World Ready to Learn: Prioritizing Quality Early Childhood Education*. UNICEF.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. European Commission.
- Waldfogel, J. (2015). *The role of preschool in reducing inequality*. IZA World of Labor. <https://doi.org/10.15185/izawol.219>
- World Bank. (2012). *Toward an Equal Start: Closing the Early Learning Gap for Roma Children in Eastern Europe*. The World Bank.

The online version of this article can be found at:
<https://revped.ise.ro/en/category/2025/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

*To view a copy of this license, visit
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
or send a letter to Creative Commons.
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.*

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<https://revped.ise.ro/category/2025/>



Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

*Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons.
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.*