THE PROCESSUALITY OF EXPERIENTIAL LEARNING IN PRESCHOOL

Amalia Enache

PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău

Abstract: In this article, we explore the deeper dimension of experiential learning in preschool, focusing on processuality and its impact on children's cognitive and social-emotional development. We emphasize the importance of active participation and ongoing reflection in the development of preschoolers' knowledge and skills. This study makes significant contributions to our understanding of how processuality influences the learning experience, highlighting the convergence of knowledge, the use of integrated representations and inner dialogue as fundamental elements.

Keywords: processuality, experiential learning, cognitive development, knowledge convergence, integrated representations.

Introducere. În universul dinamic al educației preșcolare, învățarea experiențială devine tot mai relevantă, oferind copiilor nu doar cunoștințe, ci și oportunități de a explora și de a înțelege lumea din jurul lor în mod activ. Această abordare educativă se îmbină cu conceptul esențial de procesualitate, subliniind nu doar actul învățării, ci și procesul continuu de adaptare, reflecție și integrare a experiențelor în evoluția cunoașterii.

Procesul educațional al preșcolarilor nu ar trebui să fie doar o acumulare pasivă de informații, ci o călătorie captivantă de descoperire și înțelegere. Învățarea experiențială oferă oportunități pentru copii de a-și construi cunoștințele prin explorare activă, joc și participare directă la activitățile relevante pentru viața lor cotidiană. Procesul nu se limitează doar la acumularea de cunoștințe academice; el are un impact profund asupra dezvoltării cognitive, sociale și emoționale a preșcolarilor. În acest context, conceptul de procesualitate devine central, reflectând nu doar ce învață copiii, ci și modul în care învață și cum această experiență influențează dezvoltarea globală.

Multe dintre studiile contemporane despre învățare descriu modul în care propria gândire continuă să evolueze și să fie reformulată. În 2001, John Heron a dezvoltat un model integrator care face legătura între dimensiunile emoțională, interpersonală și politică ale învățării. În mod semnificativ, el a remarcat că „În zilele noastre avem oameni care învață gândind, simțind și făcând - aducând toate acestea să influențeze dobândirea de noi cunoștințe și competențe" [19, p. 208]. J. Heron a subliniat astfel importanța celor trei dimensiuni ale învățării.

Dimensiunea sentimentală a învățării se bucură în prezent de un interes reînnoit, iar autori bine cunoscuți în domeniul educației adulților au adăugat un nou accent pe această dimensiune. Peter Jarvis a recunoscut că emoțiile sunt mai semnificative decât și-a imaginat în lucrările anterioare [22]. În mod similar, Knud Illeris a publicat lucrarea *The Three Dimensions of Learning* în 2002 și a adăugat rolul emoțiilor în gândirea sa despre învățare și a început să susțină că învățarea implică trei dimensiuni principale: cunoașterea, emoția și societatea. K. Illeris a observat că: „Pentru ca învățarea să fie caracterizată ca formare a experienței, cel care învață trebuie să fie prezent în mod activ și să fie conștient de sine în interacțiunea sa cu mediul social și/ sau mediul material" [20. p. 157].

I. Învățarea experiențială: pozițiile teoretice fundamentale. De la începutul anilor 1970, principiile și practicile învățării experiențiale au fost adoptate pe scară largă pentru a crea programe de studii și desfășurarea de cursuri și programe educaționale. Multe dintre inovațiile educaționale netradiționale care au înflorit în această perioadă, cum ar fi învățământul universitar de licență bazat pe competențe [28], învățământul profesional, educația profesională [3], programele universitare pentru cursanții adulți, și evaluarea învățării anterioare [23; 34] au folosit învățarea experiențială ca platformă educațională. Pe măsură ce educația experiențială, centrată pe învățare, a câștigat o acceptare pe scară largă în secolul al XXI-lea [30; 35], din ce în ce mai mulți educatori experimentează practici de învățare experiențială, cum ar fi învățarea prin servicii [2; 5], învățarea bazată pe probleme [17; 1], învățarea prin acțiune [31; 24; 14], educația prin aventură [15; 39], precum și simularea și jocurile [36; 37; 33].

La întrebarea ,,Ce este învățarea experiențială?" este dificil de răspuns, în parte pentru că învățarea experiențială a fost supusă multor interpretări, cu mulți autori care și-au dezvoltat propriile teorii, modele sau concepte de-a lungul timpului. Puțini au fost cei care au avut ca scop specific să ajute educatorii și formatorii să dezvolte înțelegerea artei și științei învățării experiențiale.

Învățarea experiențială a fost interpretată în multe moduri în diferite părți ale lumii, în cadrul multor profesii. În timp ce o multitudine de autori au contribuit la aceste deliberări, o definiție comună a învățării experiențiale rămâne evazivă: într-o anumită măsură, o astfel de definiție ar putea chiar să fie impracticabilă.

Învățarea experiențială are o istorie îndelungată și, desigur, povestea acestei evoluții poate fi dezvăluită în multe moduri. Cunoscutul aforism al lui Confucius (551-479 î.Hr.) ,,Aud și uit. Văd și îmi amintesc. Fac și înțeleg." a pus bazele timpurii, descendența, pentru interpretările ulterioare occidentale referitoare la învățarea din experiență. Acest simplu rezumat transmite un principiu important: se pare că, în Occident, cel puțin, că, dacă ni se spune pur și simplu, atunci uităm; dacă privim, s-ar putea să ne amintim; dar dacă facem lucrul real, acesta este cel mai bun mod de a învăța. Acest lucru destul de clar a fundamentat modelul de instruire ,,Spune, arată, fă" dezvoltat de către Edgar Dale [7].

În 1989, se spunea că învățarea experiențială cuprinde patru domenii principale:

1) acreditarea învățării anterioare;

2) schimbarea educației formale;

3) acțiunea comunitară;

4) creșterea și dezvoltarea personală [41]. Aceste domenii au evoluat și s-au diversificat acum în multe domenii mai mici, învățarea experiențială este, astfel, un concept divers și unul care cu siguranță nu este domeniul exclusiv al educației formale sau al învățării la locul de muncă. Învățarea experiențială este astfel un termen construit care continuă să evolueze.

Există mai multe poziții teoretice fundamentale referitoare la învățarea experiențială. Iată câteva dintre ele:

1. *Constructivismul:* Această poziție teoretică subliniază rolul activ al individului în construirea propriilor cunoștințe și înțelegeri. Învățarea experienței este văzută ca un proces în care indivizii construiesc cunoștințe și dezvoltări prin explorarea și rezolvarea problemelor în context autentic.
2. *Cognitivismul:* Această poziție teoretică se concentrează pe procesele cognitive implicate în învățare, cum ar fi atenția, memoria, gândirea și rezolvarea problemelor. Învățarea experiențială este văzută ca un proces de procesare a informațiilor și de construire a cunoștințelor prin interacțiuni cu mediul și prin reflectarea experiențelor.
3. *Existențialismul:* Această poziție teoretică subliniază importanța experienței personale și a subiectivității în învățare. Învățarea experiențială este văzută

ca un proces de explorare a sensului și a valorilor personale, prin creșterea proprietății indivizilor, construiesc identitatea și dezvoltă perspectivele asupra lumii.

4. *Pragmatismul:* Această poziție teoretică se concentrează pe aplicarea cunoștințelor și dezvoltării în context practice. Învățarea experiențială este văzută ca un proces de învățare prin acțiune și experiență practică, în care indivizi și competențe dezvoltă abilități aplicabile în viața reală.

Aceste poziții teoretice pot varia în abordarea lor și pot fi combinate sau adaptate în funcție de context și de teoreticienii implicați. Învățarea experiențială poate fi înțeleasă și practicată într-o varietate de moduri, în funcție de perspectivă și intențiile educaționale ale zonei.

II. Definiții ale învățării experiențiale. Învățarea experiențială este un termen care are multe ideologii și semnificații și din acest motiv este problematic, în special atunci când se încearcă să se stabilească limite definitorii. Unele dezbateri se concentrează în jurul măsurii în care învățarea experiențială ar putea chiar să cuprindă viața însăși, deoarece conceptul a evoluat până în punctul în care ,,distincția dintre experiență și non-experiență devine absurdă" [12, p. 87]. Încercarea de a găsi un concept sau un model general este, prin urmare, de asemenea, plină de probleme, nu în ultimul rând pentru că modelele sunt întotdeauna problematice, deoarece pot fi considerate fie prea simple în reprezentarea lor sau prea complexe pentru a fi puse în practică sau memorate.

Aforismul chinezesc și modelele ciclice, precum cel al lui David Kolb [25], sunt principii directoare relativ simple și memorabile, utile în proiectarea experiențelor de învățare.

Învățarea experiențială este un concept complex și vast, iar definițiile sale pot varia în funcție de perspectivele și contextul în care este abordată. Iată câteva definiții ale învățării experiențiale propuse de diferiți autori:

- ✓ David A. Kolb: Învățarea experiențială este procesul prin care cunoștințele sunt dobândite prin experiență directă, reflectă asupra acestei experiențe și aplicarea cunoștințelor noi în situații practice [25].
- ✓ John Dewey: Învățarea experiențială este procesul prin care indivizii învață prin acțiune și interacțiune cu mediul lor înconjurător. Aceasta implică explorarea, investigarea și reflectarea asupra experiențelor concrete și aplicarea cunoștințelor dobândite în contexte practice [9].
- ✓ Carl Rogers: Învățarea experiențială este procesul prin care indivizii învață prin implicare personală și experiențe autentice. Aceasta implică o atitudine deschisă și curioasă față de învățare, acceptarea propriilor emoții și experiențe, precum și dezvoltarea unei încrederi în sine [32].
- ✓ Paulo Freire: Învățarea experiențială este procesul prin care indivizii învață prin participare activă și conștientizare a realității sociale și politice [13]. Aceasta implică investigarea și analizarea critică a problemelor sociale și dezvoltarea capacităților de acțiune pentru schimbare.

Acestea sunt doar câteva definiții ale învățării experiențiale și există și altele, deoarece conceptul este subiect de cercetare și dezvoltare continuă. Învățarea experiențială poate fi privită din diverse perspective și poate fi adaptată la contextul specific de învățare și obiectivele individuale sau instituționale.

III. Teoria învățării experiențiale. D. Kolb a definit teoria învățării experiențiale pe baza mai multor modele fundamentale de învățare experiențială, inclusiv J. Dewey, C. Lewin și J. Piaget, care se referă practic la *învățarea din experiență* sau la *învățarea prin practică*. Elevii se cufundă într-o anumită experiență și își reflectă experiențele pentru a dezvolta noi abilități, atitudini sau moduri de gândire [26]. Învățarea experiențială este definită ca „procesul prin care cunoașterea este creată prin transformarea experienței. Cunoașterea rezultă din combinarea experienței de înțelegere și transformare" [25, p. 41]. Teoria învățării experiențiale

se bazează pe *șase propoziții* [25]. În primul rând, învățarea este un proces și nu un rezultat. Procesul va fi însoțit de feedback. În al doilea rând, învățarea include întotdeauna reînvățarea. Convingerile elevilor cu privire la un anumit subiect sunt provocate și testate cu idei și perspective noi. În al treilea rând, procesul de învățare este condus de conflicte, diferențe sau dezacorduri. Prin rezolvarea conflictelor sau discutând dezacordurile indivizii învață. În al patrulea rând, învățarea înseamnă adaptarea la mediu prin simțirea, gândirea, perceperea și comportamentul într-un anumit mod. În al cincilea rând, învățarea rezultă din asimilarea noilor experiențe la conceptele existente și invers. În cele din urmă, cei care învață creează noi cunoștințe. Pe baza acestor șase propuneri și pentru a dobândi noi abilități, atitudini sau cunoștințe, elevii trebuie să se confrunte cu patru moduri de învățare experiențială. Modurile de învățare includ două moduri opuse de înțelegere a experiențelor și două moduri opuse de transformare a experiențelor. Experiența de apucare include *experiența concretă și conceptualizarea abstractă*, în timp ce experiențele de transformare se referă la *observarea reflexivă și la experimentarea activă*. Aceste moduri de învățare apar într-un ciclu în patru etape. În primul rând, elevii au experiențe concrete. Se implică într-o situație nouă cu mintea deschisă și fără nicio părtinire. În al doilea rând, ei reflectă și observă aceste experiențe din mai multe perspective. În al treilea rând, elevii se angajează în conceptualizare abstractă. Ei sunt capabili să-și transforme observațiile în teorie prin crearea de concepte care sunt generalizări sau principii care sunt logice. În al patrulea rând, elevii folosesc teoriile dezvoltate pentru a rezolva o anumită problemă. Aceste teorii servesc ca îndrumări pentru ca cei care învață să se angajeze în acțiune testând ceea ce au învățat în situații complexe. După ce elevii au experimentat în mod activ cu noua lor învățare, procesul repornește.

Teoria învățării experiențiale a primit critici de la diverși cercetători [16; 29]. Cercetătorii au ridicat întrebări legate de lipsa fundamentelor teoretice, lipsa de claritate sau slăbiciunile conceptuale. De exemplu, unii cercetători au susținut că teoria învățării experiențiale nu are fundamente teoretice și empirice, inclusiv validitatea instrumentelor pentru a măsura stilul de învățare sau logica modelului în sine [6; 16; 18]. Ei s-au întrebat dacă munca lui D. Kolb ar putea descrie în mod fiabil stilul de învățare al unui individ. Mai mult, De Ciantis și Kirton [8] au susținut că stilurile de învățare ale lui D. Kolb definesc de fapt un proces de învățare mai degrabă decât un stil. În plus, T. Morris [29] a fost îngrijorat de lipsa de claritate cu privire la ceea ce reprezintă exact „experiența concretă" și modul în care educatorii pot interpreta sensul acesteia. În ciuda criticilor, mulți cercetători au susținut și au raportat pozitiv asupra lucrării lui D. Kolb [16], deoarece această teorie consideră o viziune holistică a învățării asupra combinației dintre experiență, percepție, cogniție și comportament [25]. Lucrarea lui D. Kolb este probabil cel mai influent și citat model din punct de vedere savant în ceea ce privește teoria învățării [29] și a fost aplicată cu succes în multiple domenii de cercetare (afaceri, inginerie, medicină). Astfel, considerăm că această teorie este potrivită ca fundament teoretic.

Într-o lume în continuă schimbare, în care preșcolarii trebuie să dezvolte abilități esențiale pentru a face față provocărilor viitorului, învățarea experiențială devine o componentă crucială a procesului educațional. Experiențele practice, care implică explorarea și interacțiunea directă cu mediul înconjurător, aduc o dimensiune nouă în formarea cunoștințelor și abilităților preșcolarilor.

Procesul de învățare experiențială la preșcolari este esențial pentru dezvoltarea lor holistică. Învățarea experiențială se bazează pe ideea că preșcolarii învață cel mai bine atunci când sunt implicați în activități practice și au oportunitatea să exploreze, să experimenteze și să descopere lumea din jurul lor. Acest proces încurajează dezvoltarea abilităților cognitive, sociale, emoționale și motorii. Iată câteva aspecte ale procesualității învățării experienței la preșcolari:

Explorarea și descoperirea: Copiii preșcolari învață prin explorare și descoperire. Activități care implică manipularea materialelor, explorarea mediului înconjurător și

descoperirea propriilor capacități îi ajută să-și dezvolte simțurile și să înțeleagă lumea într-un mod concret.

Jocul și imaginația: Jocul este o componentă esențială a învățării experiențiale. Prin joc, copiii dezvoltă imaginația, creativitatea și abilitățile sociale. Jucăriile și activitățile care îi implică în scenarii de rol le oferă oportunitatea de a-și dezvolta abilități sociale și emoționale.

Construirea de legături: Interacțiunea cu alți copii și adulți în timpul activităților de grup îi ajută pe preșcolari să dezvolte abilități sociale precum colaborarea, comunicarea și rezolvarea problemelor. Aceste experiențe contribuie la dezvoltarea încrederii în sine și înțelegerii celorlalți.

Învățarea prin erori: Învățarea experiențială permite copiilor să facă greșeli și să înțeleagă consecințele acestora. Învățarea din propriile erori îi ajută să dezvolte abilități critice de gândire și rezolvare a problemelor.

Reflectarea și comunicarea: Procesul de învățare experiențială include și moment de reflectare. Prin discuții și întrebări, copiii pot împărtăși observațiile și gândurile, ceea ce consolidează înțelegerea lor asupra experiențelor trăite.

Legătura cu conținuturile academice: Activitățile experiențiale pot fi integrate în diferite domenii academice precum matematică, științe sau limbă. De exemplu, învățarea matematicii poate implica sortarea și gruparea obiectelor, iar învățarea științelor poate implica experimente simple.

Ajustarea activităților la nivelul individual: Procesul învățării experiențiale implică ajustarea activităților la nivelul de dezvoltare al fiecărui copil. Educatorii și părinții trebuie să fie atenți la nevoile individuale și să ofere provocări adecvate pentru a menține un mediu de a învăța stimulant.

Procesul de învățare experiențială a preșcolarilor este dinamic și se bazează pe explorare, joc, interacțiune socială și adaptabilitate la nevoile individuale ale fiecărui copil. Este esențial ca educația preșcolară să ofere o gamă diversă de experiențe pentru a stimula dezvoltarea lor într-un mod holistic.

IV. Convergența cunoașterii prin învățare experiențială. Convergența se referă la aducerea împreună a diferitelor elemente sau domenii pentru a crea o unitate sau integrare. În contextul cunoașterii holistice, convergența se referă la integrarea diverselor experiențe într-un cadru comun, astfel încât să se formeze sau să cunoască mai cuprinzător și profund. Experiențele integrate sunt esențiale pentru formarea unei cunoașteri holistice deoarece aduc perspective variate și informații din diferite domenii. Integrarea acestor experiențe permite conexiuni și sinergii între ele, permițând indivizilor să vadă imaginea de ansamblu și să înțeleagă relațiile complexe dintre diversele aspecte ale cunoașterii. Prin convergență și experiențe integrate, oamenii pot depăși limitările viziunilor înguste sau specializate și pot dezvolta înțelegerea subiectelor sau problemelor. Această abordare holistă promovează gândirea critică, creativitatea și capacitatea de a aborda provocările complexe cu o perspectivă mai amplă.

Multe lucruri pot fi învățate doar din instruirea directă, dar cunoștințele pe care copiii le dobândesc doar dacă se ocupă de mediul înconjurător sunt, de asemenea, neprețuite. Deși William James a caracterizat cândva lumea copiilor mici drept „o mare confuzie înfloritoare și zgomotoasă” [42, p. 462], o mulțime de cercetări au demonstrat de atunci că cei mici sunt capabili să înțeleagă mediul înconjurător și să învețe foarte mult din observarea lumii din jurul lor. Observațiile și experiențele copiilor le pot informa considerabil înțelegerea lumii. Deoarece această înțelegere poate, la rândul său, să informeze relația reciprocă dintre dezvoltarea cunoștințelor și succesul educațional viitor, experiențele indirecte de învățare ale copiilor pot fi la fel de cruciale ca și cele întâlnite în contexte pedagogice.

Scopul este de a aborda natura experiențelor copiilor ca o sursă importantă de dezvoltare a cunoștințelor. Activitățile comune pot fi provocatoare din punct de vedere cognitiv atâta timp

cât rămân în limitele capacităților de interes și atenție ale copilului mic. De asemenea, se bazează pe înțelegerile pe care copiii mici le dezvoltă implicit legate de limbaj; număr; caracteristicile obiectului și sunt teorii implicite despre obiectele animate și neînsuflețite, cauzalitatea fizică și mintea oamenilor. Finalitatea acestor și altor activități nu este doar de a oferi copiilor mici stimulare cognitivă, ci și de a încorpora acea stimulare în interacțiunea socială care provoacă interesul copiilor mici, le stârnește curiozitatea și le oferă un context emoțional care le permite să-și concentreze gândirea asupra noi descoperiri. Trăsătura centrală și consecventă a tuturor acestor activități este activitatea comună a copilului mic cu un adult care își valorifică atent interesele pentru a provoca creșterea cognitivă. Un alt mod în care educatorii contribuie la creșterea cognitivă a copiilor mici este prin sprijinul emoțional pe care îl oferă [21; 4]. Sprijinul emoțional este oferit de receptivitatea educatorului la interesele și nevoile copiilor mici (inclusiv temperamentul individual al fiecărui copil), dezvoltarea relațiilor calde de către educator cu copiii și accesibilitatea educatorului de a ajuta atunci când copiii mici explorează singuri sau interacționează cu alți copii [38]. Sprijinul emoțional de acest fel este important nu numai ca însoțire pozitivă a sarcinii de învățare, ci și ca o condiție prealabilă esențială a angajării cognitive și atenționale necesare pentru ca copiii mici să beneficieze de oportunitățile de învățare. Deoarece capacitățile timpurii de autoreglare a emoțiilor sunt atât de limitate, frustrarea sau stresul unui copil mic poate duce cu ușurință să deraieze angajamentul cognitiv în noile descoperiri, iar copiii își pot pierde concentrarea deoarece abilitățile lor de autoreglare atențională sunt relativ limitate. Sprijinul emoțional al unui educator poate ajuta la menținerea copiilor mici concentrați și persistenti și, de asemenea, poate crește probabilitatea ca experiențele de învățare timpurie să producă rezultate de succes. Mai mult decât atât, atașamentele sigure pe care copiii mici le dezvoltă cu educatorii contribuie la așteptarea sprijinului adulților care le permite copiilor mici să învețe în mod pozitiv și cu încredere.

Pe măsură ce copiii se dezvoltă în continuare cognitiv ca preșcolari, creșterea lor necesită un comportament atât similar, cât și diferit al adulților care lucrează cu ei. În primul rând, ei sunt mai conștienți de cunoștințele lor – mult mai mult din înțelegerea lor este acum explicită. Aceasta înseamnă că sunt mai capabili să înroleze în mod deliberat ceea ce știu în noi situații de învățare, deși nu sunt încă la fel de competenți sau strategici în a face acest lucru precum vor fi în clasele primare. Când se confruntă cu o problemă sau îi pun o întrebare, ei sunt mai capabili să ofere un răspuns bazat pe ceea ce știu, chiar și atunci când cunoștințele lor sunt limitate. În al doilea rând, preșcolarii sunt mai competenți în a învăța din eforturile lor deliberate de a face acest lucru, cum ar fi încercarea și eroarea sau experimentarea informală. În timp ce succesul lor în această privință palidează în comparație cu eforturile mai strategice ale unui elev de școală, abordarea lor „să aflăm" față de noile provocări reflectă competența lor comportamentală și mentală mai mare de a înțelege lucrurile. În al treilea rând, preșcolarii sunt, de asemenea, intuitivi și experiențiali, învață prin a face mai degrabă decât să-și dea seama de lucruri. Acest lucru face ca activitățile comune cu educatorii și colegii oportunități puternice pentru creșterea cognitivă.

În schimb, atunci când educatorii practică într-un mod care este conștient de progresul cognitiv al copiilor la această vârstă, ei pot înrola în mod mai deliberat cunoștințele și abilitățile existente ale copilului preșcolar în situații noi de învățare. Un exemplu este lectura interactivă a cărților de povești, în care copiii descriu imaginile și își etichetează elementele, în timp ce adultul și copilul își pun și răspund reciproc la întrebări despre narațiune. Abilitățile lingvistice și de alfabetizare sunt, de asemenea, stimulate la această vârstă prin utilizarea de către adult a unui vocabular variat în interacțiunea cu copilul, precum și prin extinderea conversației pe un singur subiect (mai degrabă decât schimbarea frecventă a subiectelor), punând întrebări deschise copilului, și inițierea unei conversații legate de experiențele și interesele copilului [10]. În fiecare caz, conversația dialogică despre text sau experiență se bazează, în același timp,

extinzând cunoștințele anterioare și abilitățile lingvistice ale copiilor. Alte cercetări au arătat că strategiile de instruire care promovează gândirea de nivel superior, creativitatea și chiar înțelegerea abstractă, cum ar fi vorbirea despre idei sau despre evenimente viitoare, sunt asociate cu rezultate cognitive mai mari ale copiilor de vârstă preșcolară [11]. O altă implicație a schimbărilor în gândirea copiilor mici în timpul anilor preșcolari se referă la trăsăturile motivaționale ale învățării timpurii. Copiii de vârstă preșcolară își dezvoltă un sentiment de ei înșiși și de competențele lor, inclusiv abilitățile lor academice [27]. Convingerile lor despre abilitățile lor în citire, numărare, vocabular, jocuri cu numere și alte competențe academice derivă din mai multe surse, inclusiv compararea socială spontană cu alți copii și feedbackul de la profesori cu privire la rezultatele lor și motivele pentru care au făcut bine sau slab. Aceste convingeri influențează, la rândul lor, încrederea în sine a copiilor, persistența, motivația intrinsecă de a reuși și alte caracteristici care pot fi descrise ca abilități de învățare (și sunt discutate mai pe larg mai târziu în acest capitol). În consecință, modul în care profesorii oferă copiilor mici feedback de performanță și sprijin pentru încrederea în sine în situațiile de învățare este, de asemenea, un predictor important al succesului școlar al copiilor.

V. Reprezentări integrate în procesul de învățare experiențială. Procesul de reprezentare integrată în învățarea experiențială implică abordarea unui subiect sau a unei probleme printr-o varietate de perspective și context, adesea integrând experiențe din domenii diferite. Iată câțiva autori și repere relevante în acest context: David Kolb - a dezvoltat modelul experiențial de învățare, care subliniază ciclul continuu de experiență, reflecție, conceptualizare și experimentare activă [25]. Abordarea sa încurajează integrarea experiențelor diverse în procesul de învățare; John Dewey - a promovat ideea că învățarea nu ar trebui să fie separată de experiență [9]. În lucrările sale, precum „Experiența și Educația", el susține că învățarea este mai eficientă atunci când este legată de experiență și viața reală ; Jerome Bruner - a contribuit la teoria cognitivă și a subliniat importanța reprezentărilor mentale în înțelegerea și rezolvarea problemelor; Howard Gardner - autorul teoriei inteligențelor multiple, Gardner argumentează că există mai multe tipuri de inteligențe și că învățarea integrată ar trebui să țină cont de diversitatea în care oamenii învață și înțeleg informația; Lev Vygotsky - a dezvoltat teoria socioculturală a dezvoltării cognitive, subliniind importanța interacțiunilor sociale în procesul de învățare [40]. Vygotsky susține că reprezentările cognitive sunt formate și dezvoltate în contextul interacțiunilor sociale. Acești autori și repere oferă o perspectivă solidă asupra importanței reprezentărilor integrate în procesul de învățare experiențială și pot servi drept baza pentru explorarea mai profundă a acestui domeniu.

Învățarea experiențială poate fi aplicată în mod eficient în educația preșcolară pentru a sprijini *învățarea activă* și *implicarea copiilor în procesul educațional*. Iată câteva tehnici și strategii specifice pentru aceste etape:

1) Jocul și jocurile de rol: Această tehnică implică crearea unui mediu de joc în care copiii pot experimenta și interpreta diferite roluri și situații. Jocul este o modalitate naturală prin care copiii învață și explorează lumea din jurul lor. Educatorii pot integra jocul și jocurile de rol în activitățile de învățare pentru a oferi copiilor oportunitatea de a-și construi și a-și aplica cunoștințele într-un context relevant pentru ei. De exemplu, pot juca rolul unui doctor, unui pompier sau unui vânzător, învățând astfel despre diferite profesii și despre interacțiunile sociale.

2) Experimentele și activitățile practice: Organizarea de experimente și activități practice poate permite copiilor să exploreze fenomenele și conceptele într-un mod concret. Ei pot să facă observații, să formuleze ipoteze, să testeze și să tragă concluzii, învățând astfel prin descoperirea și experiența directă. Acestea pot fi realizate cu materiale și echipamente simple, adaptate nivelului de vârstă al copiilor. Prin experimente, copiii pot explora fenomenele naturale și pot înțelege principii științifice. De exemplu, pot experimenta cu apă și gheață pentru a învăța despre schimbările de stare a materialelor.

3) Învățarea în aer liber: Desfășurarea activităților în aer liber poate fi o modalitate eficientă de a integra învățarea experiențială. Prin explorarea mediului natural, copiii pot învăța despre plante, animale, fenomene meteorologice și pot dezvolta conexiuni puternice cu natura. Utilizarea diferitelor materiale și resurse tactile, cum ar fi plastilina, nisipul, piese de construcție sau jocurile de puzzle, poate stimula simțurile și dezvoltarea abilităților cognitive și motorii ale copiilor. Acestea pot fi integrate în activități de învățare pentru a explora concepte matematice, literare sau științifice.

4) Proiecte de grup: Dezvoltarea unor proiecte de cercetare sau proiecte de lucru pe termen lung poate încuraja implicarea activă a copiilor și le poate oferi oportunitatea de a explora subiecte de interes și de a-și dezvolta cunoștințele și abilități într-un mod integrat și contextualizat. Aceștia pot lucra împreună pentru a rezolva probleme sau pentru a crea produse și prezentări comune. De exemplu, pot dezvolta un proiect despre animale, în care să cerceteze și să prezinte informații despre diverse specii.

5) Reflexia și evaluarea: După ce au avut experiențe practice, este important ca elevii să aibă ocazia să reflecteze asupra acestor experiențe și să-și exprime gândurile, sentimentele și observațiile. Încurajarea copiilor să pună întrebări și să investigheze pentru a-și răspunde la acestea poate dezvolta curiozitatea și spiritul critic. Educatorii pot ghida copiii în procesul de căutare a răspunsurilor și de formulare a concluziilor, utilizarea resurselor precum cărți, internetul sau materiale vizuale. Educatorii pot facilita acest proces de reflecție și pot utiliza diferite tehnici de evaluare, cum ar fi portofoliile, discuțiile de grup sau jurnalele, pentru a înregistra și a evalua progresul și înțelegerea elevilor.

Aceste tehnici și strategii pot fi adaptate în funcție de vârstă și nivelul de dezvoltare al copiilor. Este important ca educatorii să ofere suport și îndrumare adecvată, să observe și să evalueze progresul copiilor și să ofere context și semnificație în legătură cu experiențele lor de învățare.

Exemple de *activități de învățare experiențială* care pot fi implementate în educația preșcolară:

1. Activitate: *Observarea plantelor în creștere*

• Preșcolarii plantează semințe în ghivece și le monitorizează creșterea de-a lungul timpului.

• Ei vor observa și vor înregistra schimbările în aspectul plantelor, precum apariția frunzelor, creșterea tulpinii și înflorirea.

• Prin această activitate, copiii învață despre ciclul de viață al plantelor și despre importanța apei, luminii și nutrienților pentru creșterea plantelor.

2. Activitate: *Construirea unui habitat pentru animale*

• Preșcolarii lucrează în echipe pentru a construi un habitat pentru animale (de exemplu, pentru păsări sau insecte) în curtea grădiniței sau într-un spațiu verde apropiat.

• Ei vor identifica nevoile specifice ale animalelor și vor proiecta un habitat adecvat, asigurându-se că oferă hrană, adăpost și apă.

• Această activitate le permite copiilor să înțeleagă nevoile animalelor și importanța conservării mediului înconjurător.

3. Activitate: *Vizita la o fermă sau grădină zoologică*

• Preșcolarii fac o excursie la o fermă sau grădină zoologică, unde pot interacționa cu animalele și pot dezvolta mai bine caracteristicile și nevoile acestora.

• Ei pot hrăni animalele, pot observa comportamentul lor și pot învăța despre diversitatea speciilor și importanța conservării biodiversității.

• Această experiență directă îi ajută pe copii să facă conexiuni reale cu lumea animală și să dezvolte compasiune și respect față de natură.

4. Activitate: *Experimentarea cu materiale și proprietăți fizice*

• Preșcolarii pot participa la diferite experimente pentru a înțelege proprietățile fizice ale materialelor, cum ar fi densitatea, conductibilitatea termică sau solubilitatea.

• Ei pot, de exemplu, să testeze capacitatea de plutire a diferitelor obiecte în apă, să observe efectele temperaturii asupra diferitelor materiale sau să investigheze solubilitatea substanțelor în diferite lichide.

• Prin aceste experimente, copiii învață să formuleze ipoteze, să observe și să înregistreze rezultatele și să tragă concluzii.

Acestea sunt doar câteva exemple de activități de învățare experiențială. Este important să se adapteze activitățile la nivelul copiilor și la nevoile lor specifice, asigurându-se că acestea implică participarea activă și interacțiunea directă cu mediul înconjurător.

Concluzii. În cadrul acestui articol, am explorat procesualitatea învățării experiențiale la preșcolari, aducând în prim-plan importanța, teoriile și modalitățile de implementare a acestor abordări în contextul educației preșcolare. Prin integrarea învățării experiențiale în activitățile zilnice, educația preșcolară devine nu doar o experiență de acumulare de cunoștințe, ci și un drum captivant de descoperire și învățare activă.

Procesul de învățare experiențială la vârsta preșcolară pune bazele unei atitudini pozitive față de învățare pe tot parcursul vieții. Prin încurajarea explorării și a gândirii critice încă de la vârsta fragedă, se dezvoltă o mentalitate deschisă și adaptabilă față de schimbările și provocările viitoare.

Integrarea reprezentărilor integrate și abordarea interdisciplinară contribuie la convergența cunoașterii. Preșcolarii nu învață domenii izolate, ci văd conexiunile și relațiile dintre diferitele aspecte ale cunoștințelor.

Procesul de învățare experiențială nu se rezumă doar la dezvoltarea abilităților cognitive. Prin interacțiuni sociale și experiențe practice, preșcolarii construiesc și o fundație emoțională puternică. Învățarea într-un mediu pozitiv și susținător contribuie la dezvoltarea unei stări de sine sănătoase și la formarea abilităților sociale esențiale.

BIBLIOGRAPHY

1. Bethell, S., Kevin, M. *Problem-based and Experiential Learning: Engaging Students in an Undergraduate Physical Education Module*. Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education 10, no. 1: 128–34, 2011.
2. Bielefeldt, A. R., Bruce, W. B., Kevin, M. C., Mandar, M. D., Kurtis, G. P. *Diverse Models for Incorporating Service Projects into Engineering Capstone Design Courses*. International Journal of Engineering Education 27, no. 6: 1206–20, 2011.
3. Boyatzis, R. E., Scott, S. C., David, A. K. *Innovation in Professional Education: Steps on a Journey from Teaching to Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. 1995.
4. Brant, L. *Not Maslow again!* a study of the theories and models that trainers choose as content on training courses, MEd dissertation, University of Sheffield. 1998.
5. Brower, H. 2011. *Sustainable Development through Service-learning: A Pedagogical Framework and Case Example in a Third World Context*. Academy of Management Learning and Education 10, no. 1: 58–76, 2011.
6. Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., Ecclestone, K. *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review Learning & Skills Research Centre*. 2004.
7. Dale, E. *Audiovisual Methods in Teaching*. Dryden Press, New York. 1969.

8. De Ciantis, S. M., Kirton, M. *A psychometric reexamination of kolb's experiential learning cycle construct: A separation of level, style, and process*. Educational and Psychological Measurement, 56 (1996), pp. 809-820.

9. Dewey, J. *Experience and Nature*. The Paul Carus Foundation Lectures 1, Open Court Publishing Company, Chicago, 1925.

10. Dickinson, D. K. *Why we must improve teacher–child conversations in preschools and the promise of professional development*. In: Girolametto L, Weitzman E, editors. Enhancing caregiver language facilitation in childcare settings. Toronto: The Hanen Institute; 2003. pp. 41–48.

11. Diamond, K. E., Justice, L. M., Siegler, R. S., Snyder, P. A. *Synthesis of IES research on early intervention and early childhood education*. Washington, DC: National Center for Special Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education; 2013.

12. Fenwick, T. J. *Learning Through Experience: Troubling Orthodoxies and Intersecting Questions*. Krieger Publishing Company, Malabar, FL. 2003.

13. Freire, P. *The Pedagogy of the Oppressed*. Penguin, Harmondsworth, 1982.

14. Foy, N. *Action Learning Comes to Industry*. Harvard Business Review 55, no. 5: 158–68. 1977.

15. Fuller, I. C. *Taking Students Outdoors to Learn in High Places*. Area 44, no. 1: 7–13. 2012.

16. Garner, I. *Problems and inconsistencies with kolb's learning styles Educational Psychology*. 2000, pp. 341-348.

17. Gurpinar, E., Hilal, B., Cihat, T. *Learning Styles of Medical Students Change in Relation to Time*. Advances in Physiology Education 35, no. 3: 307–11. 2011.

18. Hawk, T. F., Shah, A. J. *Using learning style instruments to enhance student learning Decision Sciences*. Journal of Innovative Education, 5, 2007, pp. 1-19.

19. Heron, J. *Helping the Client: A Creative Practical Guide*. Sage, Loonnd, 2001.

20. Illeris, K. *The Three Dimensions of Learning*. Krieger Publishing, Florida, 2002.

21. Jamison, K. R., Cabell, S. Q., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. K., Pianta, R. C. *Class–infant: An observational measure for assessing teacher–infant interactions in center-based child care*. Early Education & Development. 2014;25(4):553–572.

22. Jarvis, P. *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. Kogan Page, London, 1999.

23. Keeton, M. T., Pamela, J. T. *Learning by Experience: What, Why, How?* San Francisco: Jossey-Bass. 1978.

24. Keys, L. *Action Learning: Executive Development of Choice for the 1990s.* Journal of Management Development 13, no. 8: 50. 1994.

25. Kolb, D. A. *Experiential Learning, Prentice Hall*. Englewood Cliffs, NJ. 1984.

26. Lewis, L. H., Williams, C. J. *Experiential learning: Past and present. New directions for Adult and Continuing Education*. 1994, https://doi.org/10.1002/ace.36719946203

27. Marsh, H. W., Ellis, L. A., Craven, R. G. *How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure*. Developmental Psychology. 2002; 38(3):376–393.

28. Mentkowski, M. *Learning that Lasts: Integrating Learning, Development, and Performance in College and Beyond.* San Francisco: Jossey-Bass. 2000.

29. Morris, T. H. *Experiential learning–a systematic review and revision of kolb's model Interactive learning environments.* 2019, pp. 1-14.

30. Prince, M. J., Richard, M. F. *Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases*. Journal of Engineering Education 95, no. 2: 123–38. 2006.

31. Revans, R. W. *Action Learning: New Techniques for Management*. London: Blond & Briggs. 1980

32. Rogers, C. *Toward a Modern Approach to Values: The Valuing Process in the Mature Person*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 63(2) , 160–167, 1964.

33. Shields, S. A., Matthew, J., Z., Neill, J. *The Impact of Workshop Activity for Gender Equity Simulation in the Academy (WAGES-Academic) in Demonstrating Cumulative Effects of Gender Bias.* Journal of Diversity in Higher Education 4, no. 2: 120–29. 2011.

34. Simosko, S. A. *Assessing Learning: A CAEL Handbook for Faculty.* Chicago: Council for Adult & Experiential Learning. 1988.

35. Slavich, G. M., Philip, G. Z. *Transformational Teaching: Theoretical Underpinnings, Basic Principles, and Core Methods*. Educational Psychology Review 24, no. 4: 569–608. 2012

36. Taylor, A.-S. A., Per, B., Lars, N. *The Coaching Cycle: A Coaching-by-Gaming Approach in Serious Games*. Simulation and Gaming 43, no. 5: 648–72. 2012.

37. Taylor, H. *The systematic training model: corn circles in search of a spaceship?, Management Education and Development*. 22 (4), pp 258–278. 1991.

38. Thompson, R. A. *The development of the person: Social understanding, relationships, self, conscience*. Damon, W., Lerner, R. M., editors. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons; Handbook of child psychology. (6th) 2006;3:24–98.

39. Timken, G. L., Jeff, McN. 2012. *New Perspectives for Teaching Physical Education: Preservice Teachers' Reflections on Outdoor and Adventure Education*. Journal of Teaching in Physical Education 31, no. 1: 21–38. 2012.

40. Vygotski, L. S. *Opere psihologice alese*. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti. 1972.

41. Weil, S., McGill, I. *Making Sense of Experiential Learning, Open University Press and Society for Research in Higher Education*. Buckingham. 1989.

42. William, J. *The principles of psychology* (vol I). New York: Holt. (Original work published 1890).