

ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ ȘI DEZVOLTAREA MENTALITĂȚII DESCHISE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

Ileana Constanța IONESCU,
Inspector Școlar pentru Învățământul Preprimar, ISMB, Romania,
prof. DRD., Universitatea de Științele Educației

Abstract. *To be a good teacher you have to know who the children you work with are, you have to know how they think. The Alpha generation, children born after 2010, will be, according to specialists, the most numerous generations, the most educated and with the best financial situation. They are cognitively stimulated from the first years of life, have instant access to information, communicate permanently through technology and come into contact off / online with children from other countries or from other continents.*

Open Mindset in Education is an educational philosophy that changes the way children are viewed and treated and provides practical tools to raise children whose values are trust, courage, care, initiative and lifelong learning.

Key Words: *educație timpurie, mentalitate deschisă, inteligența emoțională, mindfulness.*

Educația timpurie a copiilor se concentrează pe învățarea prin joc, care satisface nevoile fizice, intelectuale, de limbaj, emoționale și sociale ale copiilor. Curiozitatea și imaginația copiilor determină, în mod natural, învățarea atunci când sunt nelimitate. Copiii învață mai eficient și dobândesc mai multe cunoștințe prin activități precum jocul dramatic, arta și jocurile sociale. În primii ani de viață copiii sunt încântați să învețe, iar această bucurie trebuie păstrată și dezvoltată pe parcursul vieții școlare. Pe măsură ce copiii privesc adulții interacționând în jurul lor, încep să împrumute de la aceștia anumite nuanțe, de la expresiile faciale până la tonul vocii lor. Ei explorează diferite roluri, învață cum funcționează lucrurile și învață să comunice și să lucreze cu ceilalți. Aceste lucruri nu pot fi predate printr-un curriculum standard, ci trebuie dezvoltate prin metoda jocului din primii ani de viață. Cu toate acestea, datorită avansului tehnologiei, jocul clasic s-a transformat în „joc” prin tehnologie. Dacă vrem să dezvoltăm o varietate de abilități, avem nevoie însă de o dietă media echilibrată.

În mod unanim se acceptă ideea că, pentru a practica o psihopedagogie preșcolară fundamentată științific, ea trebuie să fie în concordanță cu datele *psihologiei genetice*, cu alte cuvinte prin raportare permanentă la etapele dezvoltării copilului. Dezvoltarea ontogenetică a psihicului se produce potrivit principiilor enunțate de către disciplina amintită, iar cunoașterea și respectarea acestora în practica educațională preșcolară devine o condiție esențială a formării copiilor potrivit cu disponibilitățile lor individuale. De aceea, înțelegerea copilăriei înseamnă *înțelegerea și facilitarea transformărilor* ce survin în perioada educației timpurii.

Un „tablou” al vârstelor foarte util pentru cadrele didactice în înțelegerea stadiilor dezvoltării psihice îl oferă Ursula Șchiopu și Viorica Piscoi (1982), în care criteriile de analiză a dezvoltării psihice sunt tipul fundamental de activitate, tipul de relații și tipul de tensiuni și consumuri de energie psihică implicate ca motor al dezvoltării. Autoarele subliniază faptul că

perioada preșcolară este dominată de o puternică trebuință de joc, iar acesta devine *tipul fundamental de activitate*, care conduce la cele mai importante modificări psihice, conținând „o absorbție uriașă de experiență și de trăire de viață, de interiorizare și de creație” (p.158). Un rol extrem de important în dezvoltarea psihică din această perioadă îl au relațiile copilului cu adulții și cu ceilalți copii. Dezvoltarea socio-emoțională vizează debutul vieții sociale a copilului, capacitatea acestuia de a stabili și menține interacțiuni cu adulții și copiii. Interacțiunile sociale mediază modul în care copiii se privesc pe ei înșiși și lumea din jur. Acum se formează structura personalității copilului prin dezvoltarea unor caracteristici și trăsături precum: interese, abilități, aptitudini, inteligență și creativitate, trăsături de caracter și de comportament,. „Datorită amplificării experienței de viață, a complicării relațiilor copilului, a trăirii prin joc a unor stări și procese psihice infinit mai numeroase și variate decât cele oferite de viața concretă, are loc constituirea unei largi expansiuni a personalității” (p.159).

Se cuvine conform celor punctate anterior, să luăm în considerare posibilele efecte negative generate de ignorarea nivelului de dezvoltare psihică a copilului, în pregătirea activităților de învățare din grădiniță. Influențele educaționale administrate de către educator se pot minimiza sau chiar pot fi anulate, iar pe termen lung se pot dovedi dăunătoare. Aceste efecte apar când conținutul informațional este supradozat ca volum și apare suprasolicitarea; atunci când sarcinile didactice sunt inaccesibile în raport cu posibilitățile cognitive ale copilului; atunci când nu se ține cont de interesele specifice vârstei și de trebuințele individuale reale; atunci când strategia didactică are la bază metode greoaie, făcând abstracție de felul în care învață copilul ș.a.m.d. Toate aceste situații stresante pot da naștere la reacții emotiv-impulsive și la comportamente dintre cele mai variate pe termen scurt sau pot reprezenta sursa unor eșecuri în învățare pe termen lung.

Din ce în ce mai multe studii asociază învățarea cititului și a scrisului de la vârste cât mai fragede cu insuccesul școlar. Amintim un studiu care dorește să compare două stiluri de învățare întâlnite în grădinițele din America: stilul academic și cel centrat pe dezvoltarea socioemoțională. S-a evidențiat astfel cum stilul academic utilizat excesiv în grădiniță are un impact negativ asupra performanțelor școlare la băieți. Studiul mai arată că deși fetele erau dezvoltate intelectual mai bine decât băieții și mai pregătite pentru dobândirea de cunoștințe și priceperi ”academice”, au înregistrat performanțe superioare în mediile care favorizează dezvoltarea socio-emoțională (Marcon, 1993). Un alt studiu realizat în aceeași idee a arătat cum succesul școlar este strâns legat de experiențele de învățare activă din grădiniță, inițiate de copil. Cu cât sunt introduse mai devreme în educația copiilor experiențele formale, cu atât pot fi afectate mai mult performanțele pe termen lung (Marcon, 2002).

Studiile amintite sunt relevante pentru cercetarea noastră deoarece și în grădinițele din România se observă tendința de a renunța la joc, în favoarea activităților dirijate de către cadrul didactic, cu sarcini precise și cu structură rigidă. Deși lucrul cu auxiliarul didactic nu trebuie să fie centrul unei activități de învățare, unele cadre didactice apelează la această metodă fie din comoditate, fie din alte motive pe care dorim să le cunoaștem.

Constructivismul s-a fundamentat pe datele psihologiei genetice și a epistemologiei, susținând rolul activ al subiectului la construirea propriei cunoașteri. „Teza centrală a constructivismului susține că oamenii sunt sisteme operaționale închise, autoreferențiale, autopoietice (autos + poiein = autoconservare). Realitatea exterioară ne este inaccesibilă din punct de vedere senzorial și cognitiv. Suntem legați de mediul în care trăim doar structural, adică

prelucrăm în sistemul nostru nervos impulsuri din mediu în funcție de structura proprie, de structurile psihofizice, cognitive și emoționale formate în ontogeneză.

Realitatea astfel creată nu este o reprezentare sau o reproducere a realității exterioare, ci o construcție funcțională viabilă, împărtășită și de ceilalți, care s-a dovedit utilă pe parcursul vieții ” (Siebert, 2001).

La originea acestei paradigme se află cercetările din domeniul epistemologiei genetice și psihologiei ale lui Jean Piaget (1965), care a formulat teoria psihogenezei stadiale a operațiilor intelectuale. Aceasta constă într-un model funcțional al dezvoltării inteligenței și care propune 4 stadii de dezvoltare sau structuri cognitive primare: stadiul senzorio-motor (0-2 ani), stadiul gândirii preoperaționale (3-7 ani), stadiul operațiilor concrete (8-11 ani), stadiul operațiilor formale (12-15 ani). Copilul preșcolar se află conform acestei scheme, în stadiul preoperator, caracterizat de inteligență intuitivă naturală, în care își construiește structuri mentale prin interiorizarea acțiunilor cu obiectele. Din acest motiv, activitatea din grădiniță trebuie să fie axată pe învățarea prin descoperire pe cale inductivă și prin joc, care oferă posibilități nelimitate de explorare a lumii.

O serie de cercetări amintite de Dorina Sălăvăstru (2004) au arătat că limitele de vârstă preconizate de Piaget ca fiind demarcații ale stadiilor pot varia în funcție de spațiul social și cultural, sau chiar în funcție de dotarea intelectuală, experiența elementară sau educația grupului cercetat. Există, așadar, o variabilitate a dezvoltării inteligenței în funcție de mediul social și cultural, după cum există și o variabilitate interindividuală. O critică frecventă care se face la adresa teoriei piagetiene este aceea că, acordând un rol important activității subiectului, este neglijat un factor esențial al dezvoltării, și anume influențele sociale.

În această direcție, cercetările psihologului rus L.S. Vîgotski și ale psihologului american J. Bruner au adus în discuție rolul contextului social, al mediului cultural și familial, al educației în stimularea dezvoltării cognitive a copilului. Conform acestora, dezvoltarea cognitivă are un caracter social, fiind rezultatul participării copilului la interacțiuni sociale complexe cu alți oameni. Prin imitație, într-o activitate colectivă și dirijată de adult, copilul este în măsură să realizeze mai mult decât ceea ce reușește să facă în mod autonom. Acest potențial de învățare în interacțiunea socială definește unul dintre conceptele majore ale teoriei lui Vîgotski, cel de *zonă a proximei dezvoltări*. Aceasta reprezintă distanța dintre zona actuală de dezvoltare a copilului și nivelul de dezvoltare potențial care poate fi atins cu ajutorul adulților sau prin intermediul altor persoane mai experimentate. Zona proximei dezvoltări ne ajută să ghidăm pașii copilului pe calea cunoașterii, dinamica dezvoltării sale, luând în considerație nu numai rezultatele deja obținute, ci și pe cele în curs de realizare. Din această perspectivă, educatorul devine un agent al dezvoltării, în măsura în care el mediază relația copilului cu lumea obiectelor, organizându-i mediul propice jocului, dirijând, planificând, reglând și perfecționând acțiunile acestuia.

Psihologul american Jerome S. Bruner a continuat cercetările lui Vîgotski observând relația de tutelă dintre adult și copil. Bruner consideră că ea comportă un *proces de sprijinire*. Noțiunea de *sprijinire* este strâns legată de conceptul vîgotskian de zonă a proximei dezvoltări și desemnează ansamblul interacțiunilor de susținere și ghidaj, oferite de un adult sau un alt tutore (poate fi un copil cu un grad mai mare de competență), pentru a ajuta copilul să învețe să-și organizeze conduitele, astfel încât să poată rezolva singur o problemă pe care nu știa să o rezolve în prealabil. „Procesul de sprijinire implică șase elemente interdependente: angajarea subiectului în sarcina de învățare, reducerea dificultăților, menținerea orientării în raport cu obiectivele,

semnalarea caracteristicilor determinante, controlul frustrării (pentru a evita ca erorile elevului să se transforme într-un sentiment de eșec și de resemnare), demonstrarea sau prezentarea de modele.” (Sălăvăstru, 2004, p. 48). Teoria lui Bruner se suprapune perspectivei constructiviste asupra învățării formulată de Piaget prin faptul că structurile cognitive se modifică prin procese de adaptare de tipul asimilării și acomodării, iar învățarea este un proces activ în care subiectul selectează, transformă și organizează informațiile pe care se vor baza următoarele achiziții. Curriculumul școlar trebuie astfel organizat în spirală, pentru a permite elevului să-și construiască învățarea pe baza cunoștințelor deja asimilate.

Teoria inteligențelor multiple a lui Howard Gardner, pe care el o numește „a new theory of human intelectual competences” (Gardner, 1993, p 5.), vine să ofere o alternativă la modul tradițional de a privi inteligența, ca o capacitate de a rezolva probleme care implică abilități lingvistice și logico-matematice, valorizate îndeosebi în școală și măsurate cu precizie de teste. El propune înlocuirea „inteligenței generale” cu opt categorii de inteligențe, care sunt multidimensionale și care se regăsesc la toate persoanele, la anumite grade. Fără a le ierarhiza, cele opt tipuri de inteligențe, care se prezintă sub forma unor seturi de abilități, talente, deprinderi sau capacități sunt: lingvistică, logico-matematică, spațial-vizuală, muzicală, corporal-kinestezică, interpersonală, intrapersonală, naturalistă, existențială. Valorificarea acestei teorii în educația timpurie se face în mai multe moduri (Flueraș, V. 2005 apud. Boca 2009):

- abordarea strategică integrată pe termen lung și scurt a curriculumului;
- restructurări semnificative ale mediului de învățare prin organizarea centrelor de activitate;
- organizarea activităților în cadrul centrelor: prin fiecare centru sunt încurajați să treacă toți copiii, indiferent de preponderența manifestată a unui anumit tip de inteligență;
- încurajarea cooperării în cadrul activităților.

Proiectarea curriculumului pe competențe vine în întâmpinarea achizițiilor cercetărilor din psihologia cognitivă, conform cărora prin competență se realizează în mod exemplar transferul și mobilizarea cunoștințelor și a deprinderilor în situații / contexte noi și dinamice.

Modelul de proiectare curriculară centrat pe competențe simplifică structura curriculumului și asigură o mai mare eficiență a proceselor de predare – învățare – evaluare. Acest fapt permite operarea la toate nivelurile cu aceeași unitate: competența, în măsura să orienteze demersurile tuturor agenților implicați în procesul de educație.

Educația experiențială ca parte integrantă a educației timpurii, are o valoare substanțială în dezvoltarea globală a copilului preșcolar pentru că învățarea experiențială este un proces activ care nu i se întâmplă copilului, ci la care acesta participă.

Ce este atunci învățarea experiențială?

- *“În cea mai simplă formă, învățarea experiențială înseamnă învățarea din experiență sau învățarea prin practică. Educația experimentală în primul rând scufundă elevii într-o experiență și apoi încurajează reflecția asupra experienței pentru a dezvolta noi abilități, noi atitudini sau noi moduri de gândire.”*
- Învățarea experiențială poate lua o multitudine de forme, include jocurile de rol, jocuri, studii de caz, simulări, prezentări și diverse tipuri de activități în grup.

Toate aceste argumente și constatări vin să confirme ipoteza de lucru de la care s-a pornit și anume că, dacă învățământul este organizat din perspectiva formării competențelor la preșcolari, bazată pe învățare experiențială și dezvoltarea mentalității deschise. Acest fapt va

conduce la situații în care aceștia nu vor mai fi copleșiți cu asimilarea de informații punctuale, ci vor fi inițiați în acele fundamente, concepte, tematici, idei care au menirea de a structura o disciplină, un câmp al cunoașterii, îmbunătățirea competențelor implicând o utilizare pe scară mai largă a evaluării formative în scopul identificării și gestionării din timp a problemelor, precum și elaborarea unor tehnici mai sofisticate de evaluare sumativă bazate pe standarde comune privind rezultatele învățării.

Mindset, în traducere liberă, cadru mental/mentalitate, dă tonul unei activități și, conform cercetărilor, are un cuvânt important de spus în atingerea reușitelor stelare. Să ne amintim de spusese lui Brâncuși: „Lucrurile nu sunt greu de făcut. Greu e să te pui în starea de a le face.”

Când punem accent pe rezultat dovedim ceea ce Carol Dweck numește mindset fix. Când valorizăm provocarea susținem mindsetul de creștere și atunci vorbim despre neuroplasticitate. Creierul este modificat de experiență! Dacă până acum un timp, lumea științei era sceptică în privința „deșteptării”, noile informații ne arată că experiența produce modificări structurale la nivel cerebral. Copiii pot înțelege acest concept prin analogie cu un mușchi, care, folosit în mod repetat, devine mai puternic!

Toată lumea greșește. Este firesc! Normalizarea greșelilor nu înseamnă că le încurajăm. Înseamnă că dăm la o parte perdeaua de frustrare asociată, le privim cu atenție și le întoarcem pe partea cealaltă: Oare ce pot învăța din această situație? Ce pot să fac mai bine data viitoare? Puterea lui „încă”. În momentele inevitabile de dezamăgire apare acel categoric „nu pot”. Putem interveni: „Nu poți, încă. Dedicându-te în continuare, ai mai multe șanse să reușești. Am încredere în tine.” Această nuanță inspiră perseverență și menține ideea că numai prin efort constant putem atinge obiective îndrăznețe.

BIBLIOGRAFIE

1. AUSUBEL, D.P.; ROBINSO, F.G. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică, E.D.P. București, 1981.
2. BENNETT, J. Benchmarks for early childhood services in OECD countries, Innocenti Working Paper, 2008.
3. IONESCU, MIHAELA (coord.). Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani, București: Ed. Vanemonde, 2010.
4. DWECK, C. Mindset: The New Psychology of Success, Hardcover, Editura Random House, NY, 2017.
5. EVANS, K.; GEORGE, N.; WHITE, K.; SHARP, C.; MORRIS, M., AND MARSHALL, H. Ensuring that all Children and Young People Make Sustained Progress and Remain Fully Engaged through all Transitions Between Key Stages (C4EO Schools and Communities Research Review 2). London: Centre for Excellence and Outcomes in Children and Young People's Services. Retrieved 25 January 2016, from <http://archive.c4eo.org.uk/pdfs/3/Schools%20and%20Communities%20KR%20P2.pdf>
6. HOWARD, GARDNER Teoria Inteligențelor Multiple, 1993.
7. Kolb&Kolb Experiential Learning Theory, 2014. ISBN10 0133892409
8. Viney Peter and Karen Viney. (1996) Handshake, a course in communication. Thirs Impression, 1996.