

ÎNVĂȚAREA EXPERIENȚIALĂ CA SURSĂ DE ÎNVĂȚARE ȘI DEZVOLTARE LA COPIII PREȘCOLARI

*Amalia Enache, drd,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

TEACHING EXPERIENTIAL LEARNING AS A SOURCE OF LEARNING AND DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN

*Amalia Enache, PhD student,
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID: 0000-0003-4606-6016
amigeoenache@yahoo.com*

CZU: 373.2.02

DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p178-185

Abstract. This article explores the concept of experiential learning defined here as a process of human cognition. It is briefly described, presenting the vision of knowledge. The holistic development of the child is promoted in the Curriculum for Early Childhood Education and emphasizes the important areas of development: cognitive development, physical development, socio-human development. The experiences are described indicating the effect on the development of the preschool child. These models can be used by teachers in teaching through experiential learning. Experiential learning methodology presents an innovative approach to learning and includes a flexible structure of learning activities through observation and interaction with the environment. This experiential approach to learning allows participants to lead and take responsibility for their own learning through direct discovery and experiences. Through the proposed activities, preschool children have the opportunity to experience and explore their environment to enable them to cope with stimuli that have the function of helping to transform the experience itself into a source of learning and preparation to cope with life and the world around them.

Keywords: experience, learning, experiential learning, development, preschool children.

Introducere. Curriculumul pentru educație timpurie [13] pune un accent puternic pe dezvoltarea globală a copilului în diferite domenii, inclusiv dezvoltarea cognitivă, fizică și socio-umană. Copiii sunt expuși la o gamă largă de activități și experiențe care să îi ajute să se dezvolte în toate aceste domenii. De exemplu, activitățile care implică jocul și mișcarea ajută la dezvoltarea fizică a copilului, în timp ce activitățile de grup și colaborarea cu alți copii ajută la dezvoltarea socio-umană.

Învățarea la preșcolari este o etapă importantă în dezvoltarea copiilor. Aceasta se referă la procesul prin care copiii învață și dezvoltă abilități cognitive, emoționale, sociale și fizice înainte de a începe școala. Învățarea are loc prin joc și a experiențe practice și este important să fie adaptată la nivelul de dezvoltare al copiilor.

Printre activitățile care promovează învățarea preșcolariilor se numără:

- **Jocul:** jocul este o importantă metodă prin care copiii învață și dezvoltă abilități cognitive, sociale și emoționale. Prin joc, copiii pot dezvolta imaginația, creativitatea, abilitățile sociale și de comunicare și abilitățile motorii.
- **Activități practice:** activitățile practice, cum ar fi sortarea, clasificarea și împerecherea, pot ajuta la dezvoltarea abilităților cognitive, cum ar fi recunoașterea formelor și a culorilor.

- Lectura: cititul copiilor ajută la dezvoltarea abilităților lingvistice și la îmbogățirea vocabularului. Este important să se citească povești potrivite vârstei copilului și să se discute despre acestea.
- Activități de construcție: activitățile de construcție, cum ar fi construit cu cuburi sau piese LEGO, ajută la dezvoltarea abilităților motorii fine și la dezvoltarea imaginației și a creativității.

La preșcolari învățarea trebuie să fie adaptată la nivelul de dezvoltare a copiilor și să se desfășoare într-un mediu sigur și stimulant. Este important să se încurajeze copiii să exploreze și să experimenteze, iar activitățile să fie plăcute și interesante pentru ei. Copiii preșcolari sunt curioși și au mare nevoie să exploreze lumea din jurul lor prin toate simțurile. Ei învață prin încercare și eroare și prin experimentarea directă a lucrurilor. În plus, învățarea experienței poate contribui la dezvoltarea emoțională și socială a copiilor, permițându-le să-și îmbunătățească abilitățile de comunicare, colaborare și rezolvare a conflictelor.

Mulți educatori de-a lungul istoriei au subliniat importanța experienței directe în mediul natural. Jean - Jacques Rousseau a fost un filozof important care a susținut învățarea prin *experiență* directă, prin intermediul simțurilor și al activității fizice. El a considerat că educația trebuie să se concentreze pe dezvoltarea individuală a copilului și să încurajeze curiozitatea și explorarea, în loc să se bazeze doar pe învățarea din cărți și pe memorarea informațiilor. J. J. Rousseau a promovat, de asemenea, învățarea prin intermediul jocului și al activităților practice, precum și o educație care să încurajeze dezvoltarea intelectuală și morală a copilului [19]. Ideile sale au avut un impact semnificativ asupra educației timpurii și a filozofiei educației în general.

Johann Heinrich Pestalozzi a fost un pedagog elvețian care a avut o mare influență în dezvoltarea educației timpurii și a fost unul dintre pionierii învățământului popular. El a promovat o abordare holistică și individualizată a educației, care a pus accentul pe dezvoltarea copilului în toate aspectele sale - intelectuale, emoționale și sociale. Principiile pedagogiei pestalozziene au fost fundamentale pe ideea că fiecare copil are o natură și o capacitate unică de a învăța și a se dezvolta [16]. Pestalozzi a susținut că educația trebuie să se bazeze pe intuiție și pe activitățile proprii ale copilului, pentru a ajuta să-și descopere și să-și dezvolte potențialul.

Potrivit lui Albert Einstein „gândirea logică pură nu ne poate oferi nicio cunoaștere a lumii empirice, orice cunoaștere a realității începe din experiență și se termină cu ea” [9, p.271]. Această afirmație a lui A. Einstein subliniază importanța experienței în procesul de cunoaștere și învățare. Cunoașterea nu poate fi dobândită doar prin gândirea logică pură, ci trebuie să se bazeze pe experiența directă cu lumea. Trenurile și ceasurile joacă un rol important în experimentele gândirii lui A. Einstein care tratează problema simultaneității și care l-au condus în cele din urmă către ideile contraintuitive ale realității speciale. Acest lucru se potrivește cu punctul de vedere al lui John Dewey, care a susținut că „dacă cunoașterea provine din impresiile făcute asupra noastră de obiectele naturale, este imposibil să obținem cunoștințe fără utilizarea obiectelor care impresionează mintea” [7, p.313]. J. Dewey [8, p.35] subliniază importanța experienței și a reflecției. Reflecția ne eliberează de activitatea pur impulsivă și doar de rutină și oferă unui individ o putere sporită de control [8, p.17].

Stig Broström [4, p.7] susține: „copiii învață prin interacțiunea și comunicarea atunci când experimentează activitatea ca fiind semnificativă și când le stârnește creativitatea și imaginația”. Acesta este un punct de vedere important în înțelegerea procesului de învățare experiențială la copiii preșcolari. Interacțiunea și comunicarea sunt esențiale în crearea unui mediu de învățare semnificativă și de asemenea, stimulează creativitatea și imaginația copiilor. Prin implicarea activă a copiilor în activități experiențiale semnificative și prin crearea unui

mediu de învățare pozitiv, copiii au ocazia de a-și construi propriile cunoștințe, de a explora și de a descoperi lucruri noi.

Învățarea experiențială a fost dezvoltată și promovată inițial de David A. Kolb, un psiholog american, în anii '70. Alți autori care au scris despre învățarea experiențială includ Jerome Bruner, Carl Rogers, Paulo Freire, John Dewey și Kurt Lewin. Toți acești autori au abordat subiectul în diferite moduri și au adus contribuții semnificative în dezvoltarea teoriilor despre învățarea experienței.

Cadrul teoretic utilizat pentru acest studiu este teoria învățării experiențiale a lui D. Kolb [12]. După ce au trăit o experiență concretă, copiii fac o observație reflexivă, adică își analizează propriile reacții, gânduri și sentimente din timpul experienței. Acest lucru îi ajută să înțeleagă mai bine experiența și să își dezvolte abilități de auto-reflexie și auto-evaluare. Ciclul de învățare experiențială a lui D. Kolb este un proces în patru pași: experiență concretă (CE), observație reflexivă (RO), conceptualizare abstractă (AC) și experimentare activă (AE). O experiență îi angajează pe elevi prin participarea directă la o activitate. Al doilea pas al experienței este reflectarea sau discutarea experienței, răspunzând la întrebări precum: „Ce am făcut și ce lucruri am observat, gândit sau simțit în timpul experienței?”. Al treilea pas, generalizarea, duce reflecția și discuția la un alt nivel și ia în considerare ce semnificație ar fi putut avea și modul în care sensul s-ar putea raporta la domenii ale vieții separate de experiența imediată. În acest pas, elevii transferă sensul din experiența prezentă la situații din viața de zi cu zi care ar putea avea asemănări cu activitatea prezentă. În cele din urmă, al patrulea pas este aplicarea învățării generalizate la o situație care a fost discutată în termeni de transferabilitate. Aplicația respectivă devine o experiență în sine. Având în vedere că modelul se bazează pe înțelegerea și transformarea experienței ar trebui privit ca un ciclu de învățare experiențială continuă [12].

În timp ce copiii experimentează, educatorii au șansa de a observa și experimenta modul în care aceștia învață. Aceste experiențe nu sunt doar emoționale sau practice, ci, prin reflecție, pot duce la o înțelegere mai profundă a dezvoltării copiilor. Donald A. Schön [21] subliniază că profesioniștii nu doar reflectă asupra acțiunilor lor după o experiență, ci și în timp ce sunt angajați într-o experiență. D. Schön numește tipuri diferite de reflecție: reflecție pe acțiune, reflecție în acțiune. Atât reflectarea pe acțiune, cât și reflectarea în acțiune sunt importante în învățarea experiențială. Prin reflecție, educatorii pot înțelege mai bine procesele de învățare ale copiilor și pot ajusta activitățile pentru a răspunde mai bine nevoilor și intereselor acestora. De asemenea, copiii înșiși pot beneficia de reflecție prin dezvoltarea abilităților de autoevaluare și de dezvoltare a propriilor procese de învățare.

Atunci când educatorii fac schimburi de observații și experiențe, ei trebuie să reflecteze la ceea ce s-a întâmplat și la modul în care cred că preșcolarii au perceput și ei evenimentul [2]. Urmând cadrul de dezvoltare al lui Terry Borton [3] ar trebui să se întrebe folosind întrebările: „Ce s-a întâmplat? Ce am făcut? Ce au făcut copiii? Ce încercam să obțin? Ce a fost bun sau rău în experiențele pentru copii și pentru mine?”. T. Borton [3, p.88] numește acest lucru simțind diferențele dintre răspuns, efect real și efect intenționat.

În viața de zi cu zi, ne împărtășim experiențele pentru că este încântător, așa cum spune proverbul: „O bucurie împărtășită este o bucurie dublată”. În contextul învățării experiențiale scopul împărtășirii experiențelor este de a le discuta cu semenii noștri pentru a reflecta asupra lor împreună. Această reflecție este esențială pentru învățare. Anne Nakken și Oliver Thiel [14, p.26] susțin cu referire la J. Dewey că, copiii trebuie să reflecteze asupra acțiunilor lor pentru a dezvolta înțelegerea. Nu este suficient să faci doar ceva. Numai atunci când reflectăm asupra acțiunilor și observațiilor noastre, suntem capabili să descoperim tipare [6]. Sarcina

educatorului este să stimuleze preșcolarii să se întrebe, să reflecteze și să caute modele. Acest lucru se poate face punând întrebări deschise, la care răspunde doar reamintindu-și ceea ce știi deja. Întrebările îi stimulează pe copii să investigheze și să reflecteze asupra problemei, atunci când sunt greu de observat diferențele. În cele din urmă, „copiii au o experiență de gândire” [8, p.37], adică o experiență care nu implică acțiune sau percepție fizică, dar care se întâmplă atunci când ajungem să tragem o concluzie.

Gândirea abstractă este puternică, dar este dificil de învățat. În timp ce Jean Piaget [17] susține că, copiii nu sunt capabili de gândire logică abstractă înainte de a ajunge la stadiul operațional formal la vârsta de aproximativ șapte ani, cercetările mai noi arată că acest lucru începe mult mai devreme [20]. Diferența dintre gândirea concretă și cea abstractă poate fi depășită prin joc [18]. Kaoru Otsuka și Tim Jay [15] au găsit trei caracteristici care sprijină tranziția copiilor de la gândirea concretă la gândirea abstractă în timpul jocului:

- a) copilul își împărtășește gândirea cu alți copii sau adulți. Acest lucru este direct legat de pasul doi al ciclului de învățare experiențială a lui D. Kolb.
- b) există suficient timp pentru ca, copilul să se oprească pentru reflecție. Ciclul de învățare experiențială, în special pasul trei, încurajează reflecția. În plus, ar trebui să existe timp pentru reflecție în acțiune în fiecare parte a procesului de învățare.
- c) copilul manifestă satisfacție față de ceea ce a realizat printr-o activitate autodirijată. Pentru J. Dewey [8, p.36] satisfacția este una dintre trăsăturile cheie care deosebesc trăirea continuă a evenimentelor de a avea o experiență care are consecințe asupra comportamentului nostru.

Deși este important ca o activitate de învățare să fie finalizată într-un mod care să fie împlinit și satisfăcător pentru copii, nu se oprește niciodată. Fiecare răspuns ridică noi întrebări și flexare nouă abilitate este gata pentru a fi folosită. Ciclul de învățare continuă. Scopul generalizării este de a permite copilului să gestioneze situații noi. Persoana nu acționează la întâmplare, ci după un model, o structură mentală care reprezintă o conceptualizare abstractă care poate fi aplicată în multe situații și contexte diferite. D. Kolb a numit acest pas al teoriei învățării experiențiale, experimentare activă, deoarece nu există o cale distinctă de la experiență la aplicație. Adesea, reflecția asupra experienței duce la o înțelegere mai mult sau mai puțin vagă a modelului de bază și a unor posibile implicații. Apoi, copiii trebuie să încerce, dacă interpretarea a fost potrivită, să facă un experiment de planificare și să aplice ceea ce au învățat într-o situație nouă.

Acest pas al ciclului de învățare experiențială se referă la schimbarea activă a comportamentului. Acest lucru poate fi o provocare și ar putea fi util pentru educatori să găsească prieteni critici [1]. Prietenii critici sunt colegi care se întâlnesc în mod regulat pentru a se uita la practica celuilalt. Ei folosesc surse externe și propria experiență pentru a se afla ceea ce constituie o bună predare și învățare. Ei se vizitează unul pe altul în sala de clasă, oferă feedback și împărtășesc ceea ce funcționează cel mai bine pentru învățarea copiilor [5].

Perioada preșcolară este o perioadă în care experiențele în activitate pot fi largite, plăcerea poate fi găsită atât în aer liber cât și în mișcare și pot fi găsite modalități realiste în care activitatea fizică poate fi asociată cu îmbunătățirea sănătății cognitive în rândul copiilor. O serie de cercetători și psihologi concluzionează că există legături puternice între mișcare și învățare. De fapt, dezvoltarea sănătoasă a creierului depinde de activitatea fizică [10]. Acest proces gândire - acțiune sugerează că mișcarea și cunoașterea sunt strâns legate, deoarece angajarea în activitatea fizică necesită adesea copiilor mici să ia decizii rapide cu privire la modul în care se vor mișca. Aceasta include conștientizarea corpului, mișcarea și timpul de reacție, toate acestea îmbunătățesc reactivitatea creierului. Eric Jensen a raportat că „cerebelul poate face acțiuni

predictive și corective indiferent dacă are de-a face cu o secvență de sarcini motorii grosiere sau cu o secvență de sarcini repetate mental [11, p.62].

Educatorii trebuie să reflecteze la modul în care pot adapta această învățare experiențială la condițiile de care dispun, să o aplice în contextul lor. Nu contează dacă rezultatul primei încercări nu este cel așteptat. Indiferent de rezultat, se vor obține experiențe concrete care pot porni un ciclu de experiență, împărtășirea observațiilor, procesarea și discutarea tiparelor, generalizarea și aplicarea a ceea ce este învățat. Acest lucru va duce la noi experiențe și, pe măsură ce se aplică această învățare experiențială, se dezvoltă o înțelegere din ce în ce mai profundă și abilități din ce în ce mai avansate. Astfel, ciclul de învățare experiențială este mai degrabă o spirală decât un cerc. Fiecare finalizare a ciclului învățării experiențiale duce la noi experiențe cu o nouă perspectivă dobândită prin reflecție, gândire și acțiune. Astfel, spirala învățării experiențiale descrie modul în care învățarea experiențială duce la *dezvoltare* [12].

S-au efectuat puține cercetări privind dacă acești educatori folosesc practici de învățare experiențială pentru a predă. Prin urmare, studiul este pentru a explora această situație. Rezultatul studiului ar putea duce la noi descoperiri despre predare și învățare experiențială, precum și la tehnici îmbunătățite de furnizare a învățării experiențiale.

Problematika cercetării. Atunci când educatorii sunt entuziasmați de activitățile pe care le predau, sunt șanse mari ca să se trezească curiozitatea preșcolarilor. Când preșcolarii găsesc activitățile pline de satisfacții, învață mai multe. Pentru a face experiența educațională plăcută și, prin urmare, motivați intrinsec, preșcolarii au nevoie de oportunități de participare fizică, activă, senzorială și cognitivă. În plus, aceste experiențe de participare trebuie să ofere provocări din ce în ce mai mari pe măsură ce abilitățile preșcolarilor se dezvoltă.

Întrebările de cercetare. Prezentul studiu urmărește să răspundă la următoarele întrebări:

- Cum definesc educatorii învățarea experiențială?
- În ce măsură educatorii folosesc învățarea experiențială pentru a predă?
- Ce elemente ale ciclului lui D. Kolb sunt folosite în procesul instructiv-educativ?

Scopul studiului este de a explora modul în care educatorii definesc învățarea experiențială și o folosesc în timp ce predau subiecte în programele lor educaționale.

Metode de cercetare. A fost folosită o metodologie de focus-grup pentru a aborda întrebările de cercetare din studiu, împreună cu un sondaj în prealabil care au colectat informații demografice de la participanți și au explorat frecvența acestora de a folosi practicile de învățare experiențială în timp ce predau.

Participanții la focus-grup au inclus 21 de educatoare ce provin din diferite grădinițe din Constanța, România. Au fost organizate trei focus-grupuri în total, care au avut în medie cinci până la zece participanți pe sesiune. Fiecare sesiune a fost înregistrată audio, în plus, sesiunile au inclus un moderator și un moderator asistent care a revizuit verbal notițele care au fost luate. Participanții de la fiecare sesiune de focus-grup au fost apoi întrebați dacă ceea ce a fost tratat în notițe a fost o reprezentare corectă a discuției, la care toți educatorii au răspuns afirmativ. După ce procesul de verificare a membrilor a fost încheiat, fiecare discuție de focus-grup a fost încheiată, înregistrările audio au fost transcrise profesional. O analiză calitativă a datelor a folosit un proces amănunțit de citire și o revizuire aprofundată a transcrierilor scrise și audio pentru a ilumina conceptele și temele din care au fost dezvoltate interpretările. În cele din urmă, rezultatele pre-sondajului au fost calculate pentru a ajuta să răspundă la întrebările din cercetare. Participanții au fost 100% femei, aproximativ 57% au o experiență de muncă între 20 - 25 ani, 22,8% au o experiență de muncă între 10 - 15 ani și 20,2% au o experiență de muncă între 5 - 10 ani.

Constatări. În timp ce cercetarea este încă în faza de analiză, la prima întrebare, anchetatorii au identificat câteva constatări inițiale care pot fi evidențiate. Potrivit participanților, au existat două definiții generale ale învățării experiențiale. Acestea includ posibilitatea preșcolarilor să dobândească cunoștințe și abilități despre concepte prin transferul experiențelor anterioare ale profesorilor sau altora către preșcolari; crearea de scenarii care imită condițiile din lumea reală și oferirea de formare pentru a-i învăța pe preșcolari cum să facă față acestor situații.

Rezultatele inițiale, pentru cea de a doua întrebare, în timp ce cercetarea este în faza de analiză, au arătat că majoritatea educatorilor folosesc practici de învățare experiențială în multe activități. Ei au menționat, de asemenea, că practicile de învățare experiențială au ocupat 90% din predarea lor atunci când transmit noțiuni noi. Acaste constatări sunt aliniate cu rezultatele anchetei prealabile care au arătat că 95% dintre participanți folosesc învățarea experiențială pentru instrucțiuni de predare.

Variabile/ practici de învățare experiențială - întrebări înainte de sondaj, am propus o grilă de observație în care indicatorii sunt clasificați pe o scală Likert în patru puncte, de la 1 la 4, astfel: 1- mereu, 2- des, 3- uneori, 4- nu. Prima întrebare a fost: Cât de des utilizați practicile de învățare experiențială când predați? Respondenții au fost în număr de 21, răspunsurile au fost repartizate după cum urmează: 33,3% au ales punctul 1, 28,6% au ales punctul 2, 28,6% punctul 3 și 9,5% punctul 4. La următoarea întrebare: Oportunitățile de învățare experiențială din programul meu includ o experiență reală a preșcolarilor în timp ce învață? Respondenții au fost în număr de 19, răspunsurile au fost repartizate după cum urmează: 36,8% au ales punctul 1, 42,4% au ales punctul 2, 21,0% punctul 3 și 0,0% punctul 4. Am continuat cu următoarea întrebare: Oportunitățile de învățare experiențială din programul meu includ o componentă de reflecție a preșcolarilor în timp ce învață? Respondenții au fost în număr de 20, răspunsurile au fost repartizate după cum urmează: 30,0% au ales punctul 1, 35,0% au ales punctul 2, 30,0% punctul 3 și 5,0% punctul 4. La întrebarea: Oportunitățile de învățare experiențială din programul meu includ preșcolarii care trag concluzii în timp ce învață? Respondenții au fost în număr de 20, răspunsurile au fost repartizate după cum urmează: 15,0% au ales punctul 1, 60,0% au ales punctul 2, 20,0% punctul 3 și 5,0% punctul 4. Ultima întrebare: Oportunitățile de învățare experiențială din programul meu includ preșcolarii care folosesc abilități sau cunoștințe în timp ce învață? Respondenții au fost în număr de 20, răspunsurile au fost repartizate după cum urmează: 35,0% au ales punctul 1, 40,0% au ales punctul 2, 15,0% punctul 3 și 10,0% punctul 4. După cum se poate observa unii participanți nu au răspuns la toate elementele de presondaj.

Pentru întrebarea numărul trei, în timp ce cercetarea este în faza de analiză, rezultatele inițiale au relevat că anumite elemente ale ciclului lui D. Kolb [12] par a fi utilizate mai mult de către educatori, inclusiv experiența concretă (CE), conceptualizarea abstractă (AC) și experimentarea activă (AE). Elementul de observație reflexivă (RO) al ciclului lui D. Kolb ar părea oarecum subtilizat și, în unele cazuri, consolidat din greșeală cu modul conceptualizare abstractă (AC). Deși această cercetare este încă în faza de analiză, rezultatele inițiale sunt interesante, 95% dintre participanți au raportat că folosesc învățarea experiențială, dar par să utilizeze modurile observație reflexivă (RO) și conceptualizarea abstractă (AC) în mod sinonim în instruirea lor, în ciuda diferențelor distincte în cadrul și între aceste moduri, care necesită proiectare instrucțională deliberată și intervenții pentru a promova transferul de informații.

Concluzii. Rezultatele acestei investigații sunt limitate deoarece analiza datelor este în curs de desfășurare, iar rezultatele raportate în acest articol reprezintă constatări inițiale și nu sunt generalizate. Metoda de colectare a folosit, de asemenea, o structură de autoraportare. Din cauza naturii sensibile a standardelor predării, participanții s-ar putea să nu fi fost la fel de transparenți în răspunsurile lor. Cu toate acestea, având în vedere limitarea studiilor privind

învățarea experiențială, acest studiu oferă o perspectivă critică și creează terenul pentru cercetări ulterioare pe acest subiect. Pe baza concluziilor acestui studiu se fac următoarele recomandări:

- oportunitățile de dezvoltare profesională ar trebui oferite educatorilor cu privire la fundamentele promovării transferului de învățare prin practici autentice de învățare experiențială;
- studiul ar trebui replicat la o scară mai mare în cadrul diverselor programe legate de învățarea experiențială la mai multe grădinițe din întreaga țară;
- având în vedere că o multitudine de metode de instruire este oferită printr-o structură tradițională bazată pe clasă, cercetările viitoare pe această temă ar trebui să utilizeze un design experimental pentru a determina dacă performanța preșcolarilor este îmbunătățită atunci când primesc o instruire prin învățare experiențială, față de o procedură de prelegere - recitare.

Educatorii pot juca un rol important în promovarea învățării experiențiale la copiii preșcolari prin proiectarea și implementarea activităților care implică experimentarea directă, reflectarea și integrarea cunoștințelor și abilităților în diferite domenii. De asemenea, educatorii pot oferi feedback și îndrumare în procesul de reflectare, permițând copiilor să-și dezvolte abilități de autoevaluare și de a continua.

În concluzie, învățarea experiențială poate fi o oportunitate eficientă de învățare și dezvoltare pentru copiii preșcolari, oferindu-le posibilitatea de a experimenta și explora mediul înconjurător și de a-și dezvolta cunoștințele și abilitățile necesare pentru a face față vieții și lumii înconjurătoare.

BIBLIOGRAFIE

1. BAMBINO, D. *Critical friends. Educational Leadership*. Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A, 2002, 59 (6), pp. 25-27. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/280018173_Critical_friends (vizitat 07.04.2023).
2. BOLTON, G. *Reflective Practice: Writing and Professional Development*. London: Sage, 2010. 304 p. ISBN 978-1848602120.
3. BORTON, T. *Reach, Touch, and Teach: Student Concerns and Process Education*. New York: Graw Hill, 1970. 213 p. ISBN 978-0070065710.
4. BROSTRÖM, S. A dynamic learning concept in early years education: A possible way to prevent schoolefication. *International Journal of Early Years Education*. 2016, 25 (1) pp. 1 - 13. doi: 10.1080/09669760.2016.1270196.
5. CUSMAN, K. *How friends can be critical as schools make essential changes*. Coalition of Essential Schools: Horace. 1998, 14 (5), pp. 1-8. Disponibil: <http://essentialschools.org/horace-issues/how-friends-can-be-critical-as-schools-make-essential-changes/> (vizitat 30.03.2023).
6. DEVLIN, K. J. *Mathematics: The Science of Patterns: The Search for Order in Life, Mind, and the Universe*. New York: W. H. Freeman & Co, 1994. 216 p. ISBN 978-0716750475.
7. DEWEY, J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company, 1916. 434 p. ISBN 9780722229231.
8. DEWEY, J. *Art as Experience*. New York: Putnam, 1934. 353 p. ISBN 978-0399531972.
9. EINSTEIN, A. *Ideas and opinions*. New York: Crown Publishers, 1954. ISBN 978-0-517-00393-0.
10. GARTRELL, D.; SONSTENG, K. *Promote physical activity - It's proactive guidance*. In: National Association for the Education of Young Children, 2008, 63 (2), pp. 51-53. Disponibil: <https://www.jstor.org/stable/42730970> (vizitat 24.03.2023).
11. JENSEN, E. *Teaching with the Brain in Mind*. (2nd ed.) Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005. 187 p. ISBN 978-1416600305.

12. KOLB, D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. 2nd ed.* New Jersey: Prentice Hall, 1983. 256 p. ISBN 978-0132952613.
13. M. E. N. *Curriculum pentru educație timpurie* OMEN 4694/02.02.2019.
14. NAKKEN, A. H.; THIEL, O. *Matematikkens Kjerne. 2nd ed.* Bergen: Fagbokforlaget, 2019. 355 p. ISBN 978-82-450-3282-6.
15. OTSUKA, K.; JAY, T. Understanding and supporting block play: Video observation research on preschoolers' block play to identify features associated with the development of abstract thinking 2016. pp. 990-1003. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1234466> (vizitat 23.03.2023).
16. PESTALOTZZI, J. H. *Mie indagini sopra il corso della natura umana nello svolgimento del genere umano.* Firenze: Vallecchi, 1797.
17. PIAGET, J. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1936.
18. POLAND, M.; VAN OERS, B. Effects of Schematising on Mathematical Development. *European Early Childhood Educations Research Journal*, 2007. 15 (2) pp. 269-293. doi: 10.1080/13502930701321600.
19. ROUSSEAU, J. J. *Émile, ou De l'Éducation.* Paris: Ed. Chez Jean Néaulme (Duchesne) à La Haye, 1762.
20. SARAMA, J.; CLEMENTS, D. H. *Early Childhood Mathematics Education Research Learning Trajectories for Young Children.* New York: Routledge, 2009. 428 p. ISBN 9780805863093.
21. SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner.* New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2016. 374 p. ISBN 13: 978-1-85742-319-8.