

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIȘINĂU**

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 373.2.015(043.2)

ENACHE AMALIA
REPERE PSIHOPEdagogICE ALE ÎNVĂȚĂRII
EXPERIENȚIALE PREȘCOLARE

532.01 – Didactica preșcolară

Rezumatul tezei de doctor în științe ale educației

CHIȘINĂU, 2026

Teza a fost elaborată în Școala Doctorală „Științe ale Educației”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

Componenta Comisiei de Susținere Publică:

1. **PASCARI Valentina**, doctor habilitat, conf. univ., Centrul Formare continuă și Leadership, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău – *președintele comisiei*;
2. **MORARI Marina**, doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți – *conducător științific*;
3. **ANTOCI Diana**, doctor habilitat, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău – *referent oficial*;
4. **GORAȘ-POSTICĂ Viorica**, doctor habilitat, profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova – *referent oficial*;
5. **BEJAN Angela**, doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți – *referent oficial*.

Susținerea tezei va avea loc la **19 noiembrie 2026, ora 12.00**, în ședința Comisiei de susținere publică a tezei de doctor, din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, blocul 2, Sala Senatului (str. Ion Creangă, nr. 1, Chișinău, MD-2069).

Teza de doctor și rezumatul pot fi consultate pe pagina web a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (www.upsc.md) și pe pagina web a ANACEC (www.anacec.md).

Rezumatul a fost expediat la 19 octombrie 2026.

Președintele Comisiei:

PASCARI Valentina, doctor habilitat, conf. universitar

Conducător științific:

MORARI MARINA, doctor, conferențiar universitar

Autor:

ENACHE AMALIA

© Enache Amalia, 2026

CUPRINS

REPERELE CONCEPTUALE ALE CERCETĂRII	4
CONȚINUTUL TEZEI	9
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	27
BIBLIOGRAFIE	29
LISTA PUBLICAȚIILOR AUTOAREI LA TEMA TEZEI	32
ADNOTARE (în limbile română și engleză)	34

REPERELE CONCEPTUALE ALE CERCETĂRII

Actualitatea și importanța temei abordate. Actualitatea cercetării este determinată de necesitatea clarificării statutului învățării experiențiale în educația timpurie, consacrată ca direcție prioritară în politicile educaționale contemporane, centrate pe copil, experiența directă și formarea competențelor. Cu toate acestea, analiza cadrului conceptual și normativ evidențiază o discontinuitate între recunoașterea valorii formative a experienței și absența unei fundamentări psihopedagogice riguroase, adecvate dezvoltării preșcolarului. În consecință, învățarea experiențială rămâne frecvent la nivel declarativ, insuficient susținută prin modele operaționale coerente, ceea ce generează ambiguități în proiectarea și realizarea procesului didactic și limitează eficiența intervențiilor educaționale.

Această problemă este amplificată de caracterul holistic al dezvoltării copilului preșcolar, care presupune articularea dimensiunilor cognitive, afective, sociale și axiologice într-o structură coerentă de semnificare. În absența unor repere psihopedagogice clare, experiența educațională riscă să rămână fragmentară, redusă la activitate sau trăire imediată. Literatura de specialitate și practicile educaționale evidențiază tendința de a privilegia dimensiunea acțională a învățării în detrimentul mecanismelor interne de organizare a experienței, îndeosebi reflecția și convergența tipurilor de cunoaștere, esențiale transformării experienței în cunoaștere semnificativă și durabilă.

În acest context, se impune reinterpretarea modelului învățării experiențiale propus de D. A. Kolb [46; 47], care, deși oferă un cadru explicativ relevant pentru transformarea experienței în cunoaștere, nu răspunde integral particularităților psihopedagogice ale preșcolarității. Specificul vârstei, caracterizat printr-un mod senzorio-afectiv, simbolic și global de raportare la realitate, reclamă reconsiderarea rolului reflecției și al proceselor de organizare a sensului, precum și integrarea dimensiunii axiologice în structura învățării. Lipsa acestor adaptări limitează aplicabilitatea modelului în educația timpurie și justifică reconceptualizarea sa din perspectiva dezvoltării copilului.

Importanța temei cercetate este determinată de necesități teoretice și praxiologice privind fundamentarea învățării experiențiale în educația timpurie. Se impune delimitarea și integrarea reperelor sale psihopedagogice în raport cu alte *teorii ale învățării* (cognitivism, constructivism, socio-constructivism), pentru clarificarea specificului acestora ca tip distinct de cunoaștere. Totodată, este necesar un cadru integrator care să depășească abordările fragmentare și să articuleze dimensiunile epistemice, reflexive și axiologice într-un proces coerent de construire a sensului. Importanța temei este susținută și de insuficiența literaturii metodice și absența unor modele pedagogice validate pentru organizarea învățării experiențiale în preșcolaritate, care limitează transferul conceptelor teoretice în practica educațională. Cercetarea răspunde astfel necesității de a fundamenta științific și operaționaliza învățarea experiențială în acord cu specificul dezvoltării copilului și exigențele educației contemporane.

Descrierea situației în domeniul de cercetare. Originile ideatice ale învățării experiențiale sunt legate de tradiția filosofică și pedagogică a cunoașterii prin experiență, regăsită încă din Antichitate în lucrările lui Aristotel [2], care evidențiază relația dintre senzație, memorie, experiență și constituirea cunoașterii, și continuată ulterior în reflecțiile empiriste ale lui J. Locke [52] și D. Hume [44]. În plan pedagogic, aceste idei sunt dezvoltate de J.-J. Rousseau [27], J. H. Pestalozzi [23] și F. Fröbel [65], care au susținut învățarea prin activitate directă și contact nemijlocit cu mediul. În secolul XX, teoria experienței educative este consolidată prin contribuțiile lui J. Dewey [36; 37; 38], care definește experiența ca bază a învățării autentice, și este sistematizată ulterior în modelul învățării experiențiale elaborat de D. A. Kolb [46; 47], care descrie procesul de transformare a experienței în cunoaștere.

În plan normativ internațional și european, premisele învățării experiențiale se regăsesc în documentele care promovează educația centrată pe copil, participarea activă, dezvoltarea holistică și învățarea pe tot parcursul vieții. Recomandarea Consiliului UE privind sistemele de înaltă calitate de educație și îngrijire timpurie [6], cadrul strategic european pentru educație 2021–2030 [7], *Declarația de la Incheon – Education 2030* [39], *Agenda 2030* [60], *Convenția ONU privind drepturile copilului* [35] și raportul UNICEF privind bunăstarea copiilor [57] susțin crearea unor contexte educaționale participative, incluzive și favorabile dezvoltării integrale. Aceste orientări sunt consonante cu învățarea experiențială, prin valorizarea implicării active a copilului, a interacțiunii cu mediul și a experiențelor semnificative.

La nivel național, documente precum *Cadrul de referință al educației timpurii* [4] și *Curriculumul pentru educația timpurie* [10] promovează, de asemenea, abordări centrate pe experiența copilului, însă fără a oferi o fundamentare explicită și unitară a învățării experiențiale ca model pedagogic distinct. În contextul acestor orientări, interesul științific pentru învățarea experiențială a crescut semnificativ, fiind abordat atât din perspectivă teoretică, cât și aplicativă. Studiile contemporane

vizează rolul experienței în dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională, funcția reflecției în procesul de învățare, precum și eficiența strategiilor experiențiale în formarea competențelor. Totodată, literatura de specialitate evidențiază o orientare tot mai accentuată spre integrarea dimensiunilor reflexive și metacognitive în procesul de învățare.

În plan internațional, paradigma învățării experiențiale este fundamentată de contribuții convergente din mai multe direcții teoretice. Pe axa constructivistă și socio-constructivistă, J. Dewey [36; 37; 38], J. Piaget [25; 55; 56] și L. S. Vigotski [29; 61; 62] au fundamentat învățarea ca proces activ de construire a cunoașterii, bazat pe experiență, acțiune și interacțiune socială, iar K. Lewin [51] a evidențiat dinamica învățării prin acțiune și interacțiunea individului cu situația. În această continuitate, J. Dewey [36; 37; 38] a conceptualizat relația experiență-reflecție ca proces de reconstrucție a sensului, iar D. A. Kolb [46; 47] a sistematizat învățarea experiențială ca proces de transformare a experienței în cunoaștere, prin articularea experienței concrete, reflecției, conceptualizării și experimentării active.

Pe axa umanistă, C. Rogers [58; 59] și J. Bruner [34] au evidențiat rolul experienței subiective, al implicării personale și al participării active la construirea cunoașterii, iar A. Bandura [31] a fundamentat rolul învățării observaționale, al modelării și al autoeficacității în dezvoltare. În plan filosofic și critic, W. James [45] și P. Freire [40] au contribuit, din perspective distincte, la înțelegerea experienței și a participării active a subiectului în raportarea la lume și la propria formare.

În literatura de specialitate din România, cercetători precum I. Cerghit [5], C. Cucos [8], L. Stan [28], E. Joița [16] și S. Petrică [24] au evidențiat, din perspective complementare, rolul activității subiectului, al reflecției, al particularităților individuale și al experiențelor timpurii în procesul de învățare și dezvoltare, contribuind la fundamentarea unor abordări pedagogice centrate pe participarea activă și construirea cunoașterii. În plan axiologic, C. Cucos [8] subliniază trecerea de la directivitatea exterioară la autonomia în valorizare, asociind formarea autentică cu dezvoltarea capacității de discernere, interpretare și asumare personală a valorilor. În aceeași arie integratoare, paradigma transdisciplinară a lui B. Nicolescu [20] este valorificată de I. Isac [15] prin analiza relației dintre logica terțului inclus, nivelurile de Realitate și constituirea unei perspective transdisciplinare asupra cunoașterii.

În Republica Moldova, premise relevante pentru fundamentarea învățării experiențiale se regăsesc în contribuții complementare: Vl. Pâslaru [22] fundamentează *pluralitatea și complementaritatea tipurilor de cunoaștere*, oferind un reper epistemologic pentru articularea experienței empirice, simbolice, artistice și științifice; Vl. Guțu și colaboratorii [3] susțin, la nivel curricular, interconexiunea finalităților, conținuturilor și activităților de învățare și participarea activă a celui care învață; S. Gînju [12] abordează explicit învățarea prin experiență în educația timpurie, iar V. Goraș-Postică [13] evidențiază potențialul formativ al dialogului, interacțiunii și raportării la contexte autentice de viață. În aceeași perspectivă integratoare, V. Pascari [21] fundamentează relația dintre integralitate și continuitate în dezvoltarea copilului, D. Antoci [1] evidențiază, din perspectivă axiologică, valorizarea potențialului experiențial al personalității în formarea atitudinilor și a orientărilor valorice, iar M. Morari [9] valorifică articularea experiențelor, a reflecției și a formelor artistice și simbolice de cunoaștere. Aceste contribuții configurează un cadru teoretic favorabil abordării experiențiale, fără a sistematiza însă învățarea experiențială ca model psihopedagogic distinct al educației preșcolare. Analiza literaturii de specialitate relevă lacune privind fundamentarea psihopedagogică adaptată preșcolarității, valorificarea reflecției ca mecanism integrator al experienței și existența unor modele pedagogice validate care să asigure convergența tipurilor de cunoaștere. Totodată, literatura metodică rămâne limitată, iar transpunerea conceptelor teoretice în practici educaționale este fragmentară. Aceste constatări justifică necesitatea cercetării, orientate spre elaborarea unui model pedagogic al învățării experiențiale preșcolare, fundamentat științific și validat experimental.

Reperle epistemologice ale cercetării s-au constituit pe fundalul unui sistem de idei privind:

– *învățarea ca proces activ de construire a cunoașterii prin experiență și interacțiune*: J. Dewey [36; 37; 38], J. Piaget [25; 55; 56], L. S. Vigotski [29; 61; 62], K. Lewin [51], D. A. Kolb [46; 47], L. Stan [28];

– *rolul reflecției ca mecanism de mediere și transformare a experienței în cunoaștere, în dezvoltarea personalității*: J. Dewey [36; 37; 38], D. A. Kolb [46; 47], C. Rogers [59; 58], J. Bruner [34], Im. Kant [17], E. Husserl [14], C. Cucos [8];

– *convergența tipurilor de cunoaștere prin articularea reflexivă a registrelor epistemice, în procesul construirii sensului*: D. A. Kolb [46; 47], L. S. Vigotski [29; 61; 62], V. I. Molchanov [66], Vl. Pâslaru [22].

În pofida unei vizibilități crescute a conceptului de învățare experiențială în politicile educaționale dedicate educației timpurii și a recunoașterii valorii sale formative, analiza literaturii de specialitate și a practicilor educaționale evidențiază o serie de **contradicții** relevante pentru domeniul cercetării. Astfel, se constată, pe de o parte, discrepanța dintre promovarea învățării experiențiale la nivel normativ și insuficienta fundamentare psihopedagogică a aplicării acesteia în context preșcolar, reflectată în lipsa unor modele coerente de organizare a experienței de învățare. Pe de altă parte, se evidențiază tensiunea dintre caracterul holistic al dezvoltării copilului și tendința de reducere a experienței de învățare la dimensiunea acțională, fără valorificarea reflecției și a dimensiunilor epistemică și axiologică. Această reducere conduce la fragmentarea procesului de învățare și limitează transformarea experienței în cunoaștere structurată și în orientare valorică. Totodată, se remarcă o insuficiență corelare între abordările teoretice ale învățării experiențiale și practicile educaționale concrete, precum și absența unor instrumente și repere operaționale care să permită evaluarea integrată a procesului de învățare la nivel experiențial, epistemologic și axiologic. În consecință, învățarea experiențială rămâne frecvent la nivel declarativ sau metodologic fragmentar, fără a fi valorificată ca sistem pedagogic coerent.

Situația descrisă a condus la formularea **problemei științifice a cercetării**, care rezidă în următoarea întrebare: Care sunt reperele psihopedagogice ale învățării experiențiale preșcolare, necesare pentru fundamentarea și organizarea procesului educațional în acord cu specificul dezvoltării copilului?

Scopul cercetării constă în identificarea și valorificarea reperelor psihopedagogice ale învățării experiențiale preșcolare din perspectiva dimensiunilor epistemică și axiologică, prin reinterpretarea modelului învățării experiențiale elaborat de D. A. Kolb.

Obiectivele cercetării includ:

1. Analiza și sistematizarea fundamentelor conceptuale și a cadrului normativ pentru învățarea experiențială în educația preșcolară;
2. Examinarea dimensiunilor epistemică și axiologică ale învățării experiențiale preșcolare, din perspectiva convergenței tipurilor de cunoaștere;
3. Determinarea reperelor psihopedagogice ale învățării experiențiale preșcolare, din perspectiva convergenței tipurilor de cunoaștere și a valorificării experienței copilului;
4. Elaborarea *Modelului pedagogic al învățării experiențiale preșcolare* în baza reperelor psihopedagogice fundamentate teoretic;
5. Implementarea și validarea experimentală a *Modelului pedagogic al învățării experiențiale preșcolare*.

Ipoteza de cercetare: Reperele psihopedagogice ale învățării experiențiale preșcolare își vor certifica eficiența formativă dacă:

- învățarea va implica activ preșcolarul în experiențe directe de explorare, acțiune și interacțiune, favorizând dezvoltarea progresivă a unor forme incipiente de autoreglare a comportamentului și de orientare valorică;
- reflecția asupra experienței va funcționa ca element integrator continuu și transversal al învățării experiențiale, facilitând construirea sensului și emergența dimensiunii valorice a învățării;
- convergența tipurilor de cunoaștere va fi valorificată ca principiu implicit al procesului de învățare experiențială, cu rol transversal în organizarea cunoașterii;
- dinamica transformării experienței în cunoaștere va fi susținută ca proces prin care tipurile de cunoaștere se reuneșc și dobândesc unitate de sens în dezvoltarea copilului preșcolar.

Sinteza metodologiei de cercetare și justificarea metodelor de cercetare alese

În cadrul cercetării au fost aplicate metode selectate și corelate în funcție de etapele demersului științific și obiectivele formulate: metode de sesizare a problemei și fundamentare teoretică (documentare bibliografică, analiză conceptuală și comparativă, sinteză și modele teoretice), care au permis delimitarea cadrului epistemologic și elaborarea modelului pedagogic al învățării experiențiale preșcolare; metode de colectare a datelor empirice (observația psihopedagogică sistematică, instrumente psihometrice standardizate – BASC-2 TRS 6/11, Screening-ul competențelor cognitive SCC-E 5/7, Screeningul competențelor sociale SCS-E 5/7 – și instrumente elaborate de autor – FARE, FCER, FOMA, grile criterial-descriptive), utilizate în etapa de constatare pentru diagnosticarea nivelului inițial al dimensiunilor experiențiale și verificarea relațiilor structurale ale modelului; metode de intervenție și experiment pedagogic, aplicate în etapa de formare prin implementarea controlată a modelului ÎEP și monitorizarea longitudinală a indicatorilor; metode de analiză și interpretare a rezultatelor (analiză statistică descriptivă, comparativă și corelațională – Pearson, ACVA, reprezentări

grafice, interpretare calitativă), utilizate în etapa de control pentru evaluarea impactului intervenției și validarea experimentală a modelului. Alegerea metodelor este justificată de necesitatea investigării integrate a dimensiunilor experiențiale, epistemice, reflexive și axiologice ale învățării și de asigurarea coerenței metodologice și triangulării datelor.

Noutatea și originalitatea științifică constau în fundamentarea psihopedagogică a învățării experiențiale preșcolare prin integrarea *dimensiunilor epistemologică, reflexivă și axiologică*; conceptualizarea *câmpului cognitiv* ca spațiu integrator al experienței și proceselor de cunoaștere, în care se realizează organizarea reflexivă și construirea sensului; fundamentarea *convergenței tipurilor de cunoaștere* ca mecanism de integrare a registrelor epistemice în procesul construirii sensului experienței; determinarea și sistematizarea *reperelor psihopedagogice ale ÎEP*, prin evidențierea *rolului reflecției* ca mecanism integrator transversal al transformării experienței în cunoaștere, sens și valoare; elaborarea și implementarea *Modelului pedagogic ÎEP*, prin reinterpretarea și dezvoltarea concepției lui D. A. Kolb și articularea nivelurilor ontologic, epistemologic și axiologic ale învățării; dezvoltarea unui cadru metodologic de investigare și evaluare multidimensională a învățării experiențiale preșcolare, prin elaborarea unor instrumente specifice de analiză a convergenței epistemice, procesării reflexive și manifestărilor axiologice; precum și validarea experimentală a *Modelului pedagogic ÎEP*, prin evidențierea progresului experiențial, epistemic, reflexiv și axiologic al preșcolarilor în condițiile intervenției pedagogice realizate.

Semnificația teoretică rezidă în dezvoltarea fundamentelor psihopedagogice ale învățării experiențiale preșcolare, prin clarificarea relațiilor dintre experiență, reflecție, convergența tipurilor de cunoaștere, construirea sensului și constituirea valorilor; extinderea perspectivei explicative asupra învățării experiențiale prin integrarea dimensiunilor ontologică, epistemologică și axiologică; aprofundarea înțelegerii reflecției ca mecanism transversal de organizare și valorizare a experienței; precum și fundamentarea unui sistem de repere psihopedagogice care contribuie la dezvoltarea cadrului teoretico-metodologic al învățării experiențiale în educația preșcolară.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în elaborarea, implementarea și validarea experimentală a *Modelului pedagogic ÎEP*, care oferă repere metodologice pentru proiectarea, realizarea și evaluarea învățării experiențiale preșcolare; elaborarea și implementarea, pe parcursul unui an de învățământ preșcolar, a unui program formativ constituit din 30 de secvențe didactice și situații-stimul, orientate spre dezvoltarea reflecției, convergenței tipurilor de cunoaștere, construirii sensului și manifestărilor axiologice; elaborarea și sistematizarea indicatorilor de calitate ai învățării experiențiale și a instrumentelor specifice de investigare și evaluare – *Grila de evaluare a implicării experiențiale, FARE, FCDR, FOMA, ICE și ISE*; conceptualizarea *profilului epistemic individual al copilului (PEIC)* și a *indexului de convergență epistemică (ICEp)*, precum și *aplicarea analizei corelaționale a variabilelor agregate (ACVA)*, în vederea examinării relațiilor dintre componentele modelului și monitorizării progresului experiențial al preșcolarilor.

Rezultatele obținute care contribuie la soluționarea problemei științifice sunt următoarele:

- Determinarea și fundamentarea reperelor psihopedagogice ale învățării experiențiale preșcolare, prin sistematizarea condițiilor și mecanismelor transformării experienței trăite în cunoaștere, sens și valoare, în concordanță cu particularitățile dezvoltării copilului preșcolar.
- Fundamentarea relațiilor funcționale dintre experiență, reflecție, convergența tipurilor de cunoaștere, construirea sensului și internalizarea progresivă a valorilor, prin integrarea perspectivelor epistemologică, reflexivă și axiologică și reconceptualizarea reflecției ca proces continuu și mecanism integrator transversal al învățării experiențiale.
- Elaborarea și implementarea Modelului pedagogic ÎEP, prin reinterpretarea și dezvoltarea concepției lui D. A. Kolb, articularea nivelurilor ontologic, epistemologic și axiologic și integrarea mecanismelor reflexive și epistemice într-un cadru conceptual-metodologic pentru organizarea învățării experiențiale preșcolare.
- Validarea experimentală a Modelului pedagogic ÎEP, prin implementarea programului formativ și evaluarea comparativă a rezultatelor, care au evidențiat progrese în dimensiunile experiențială, epistemică, reflexivă și axiologică și au oferit suport empiric pentru aplicabilitatea și eficacitatea modelului în contextul educațional investigat.

Aprobarea rezultatelor cercetării. Rezultatele cercetării au fost examinate, discutate și aprobate în cadrul ședințelor Comisiei de îndrumare a Școlii Doctorale, fiind valorificate prin publicații în reviste științifice și prezentate în cadrul conferințelor științifice naționale și internaționale, după cum urmează:

Rezultatele cercetării au fost valorificate prin publicarea a 7 articole în reviste științifice naționale și internaționale, după cum urmează: *The Processuality of Experiential Learning in Preschool* în

revista *Journal of Romanian Literary Studies* (România, 2023); *Învățarea experiențială în preșcolaritate: abordări practice și efecte asupra dezvoltării copiilor* în revista *Univers Pedagogic* (Republica Moldova, 2024); *Integrating Experiential Learning into the Didactic Approach in Preschool Education* în revista *Journal of Romanian Literary Studies* (România, 2026); *Reflection as an Integrative Element in Preschool Experiential Learning* în revista *Acta et Commentationes. Științe ale Educației* (Republica Moldova, 2026); *The Role of the Teacher in Organizing Experiential Learning Situations in Preschool Education* în revista *Scientific Notes of the Pedagogical Department* (Ucraina, 2026); *Repere pentru adaptarea teoriei învățării experiențiale în preșcolaritate* în revista *Univers Pedagogic* (Republica Moldova, 2026); *Metode și instrumente de investigare a învățării experiențiale preșcolare* în revista *Akademios* (Republica Moldova, 2026).

Rezultatele cercetării au fost prezentate și discutate în cadrul a 13 manifestări științifice naționale și internaționale, fiind reflectate în lucrările publicate ale acestora, după cum urmează: *Conceptul de învățare experiențială în educația timpurie* în: Conferința Științifico-Practică Internațională „Educația artistic-spirituală în contextul învățământului contemporan: realizări, provocări, perspective”, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova, 2020; *Experiential Learning in Preschool Age* în: Conferința Științifică Internațională „Patrimoniul cultural de ieri – implicații în dezvoltarea societății durabile de mâine”, ediția a III-a, Iași-Chișinău, 2021; *Perspective asupra învățării la vârsta preșcolară* în: Conferința Științifică Internațională „Institutul de Științe ale Educației: ascensiune, performanțe, personalități (1941–2021)”, Chișinău, Republica Moldova, 2021; *Educația în aer liber prin învățare experiențială la preșcolari* în: Conferința Științifică cu Participare Internațională „Educația de calitate în contextul provocărilor societale”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, 2022; *Învățarea experiențială prin joc la preșcolari* în: Conferința Științifică Națională cu Participare Internațională „Educația din perspectiva conceptului Clasa Viitorului”, ediția a III-a, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, 2022; *Experiența ca sursă în învățarea experiențială* în: Conferința Internațională „Diversitatea disciplinelor din cadrul sistemului științelor educației”, Neamț, România, 2022; *Experiential Learning in Kindergarten* în: Conferința Internațională „Education Facing Contemporary World Issues – EDU WORLD 2022”, ediția a IX-a, România, 2022; *Învățarea experiențială ca sursă de învățare și dezvoltare a copiilor preșcolari* în: Conferința Științifică Internațională „Știință și educație: noi abordări și perspective”, ediția a XXV-a, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, 2023; *Perspectiva învățării experiențiale în grădiniță* în: Conferința Științifică Anuală a Doctoranzilor cu Participare Internațională „Probleme actuale ale științelor umanistice”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, 2023; *Asigurarea continuității între educația timpurie și învățământul primar prin învățarea experiențială* în: Simpozionul Științific Transfrontalier „Învățarea școlară în contextul provocărilor societale”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, 2023; *Explorarea și descoperirea: elemente cheie în învățarea experiențială a preșcolarilor* în: Conferința Științifică Internațională „Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare”, ediția a II-a, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, 2024; *Artele în activități de educație integrată din perspectiva învățării experiențiale* în: Conferința Științifico-Practică Internațională „Educația artistică în contemporaneitate: realizări, provocări, perspective”, ediția a III-a, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova, 2024; *Învățarea experiențială în politicile educaționale pentru educația timpurie: România și Republica Moldova* în: Conferința Științifică Internațională „Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare”, ediția a VI-a, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova, 2026.

Publicațiile la tema tezei: 20 de lucrări științifice, dintre care: 7 articole în reviste din Registrul Național al revistelor de profil incluse în Lista bazelor de date acceptate de către ANACEC și 13 articole în lucrările conferințelor internaționale și naționale.

Implementarea rezultatelor s-a realizat în perioada anilor 2021–2025 în Grădinița cu program prelungit nr. 57 din orașul Constanța (România) și Grădinița cu program prelungit nr. 33 din Constanța (România). Lotul cercetării a fost constituit din 188 de participanți, dintre care 90 de copii preșcolari, 90 de părinți și 8 cadre didactice. Eșantionul experimental propriu-zis a cuprins 90 de copii, repartizați în patru grupuri: două grupuri experimentale – G1 (n = 23) și G2 (n = 22), din Grădinița cu program

prelungit nr. 57 Constanța, și două grupuri de control – G3 (n = 23) și G4 (n = 22), din Grădinița cu program prelungit nr. 33 Constanța.

Volumul și structura tezei: Adnotare (în limbile română, engleză și rusă), lista abrevierilor, introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, surse bibliografice (171 titluri) și 87 anexe. Teza este prezentată pe 141 pagini text de bază, inclusiv 23 tabele și 26 figuri.

Concepte-cheie: învățare experiențială, reflecție experiențială, convergența tipurilor de cunoaștere, câmp cognitiv, convergență epistemică, dimensiune axiologică, model pedagogic ÎEP.

CONȚINUTUL TEZEI

Introducerea lucrării include argumentarea actualității și importanței cercetării învățării experiențiale în educația timpurie, descrierea situației în domeniul de studiu și a cadrului teoretic, epistemologic și normativ, formularea problemei, scopului și obiectivelor cercetării, evidențierea noutății și originalității științifice prin fundamentarea convergenței tipurilor de cunoaștere și elaborarea modelului pedagogic al ÎEP, precum și relevarea importanței teoretice și valorii aplicative a lucrării.

Capitolul 1. Fundamentele teoretice ale învățării experiențiale este dedicat fundamentării conceptuale și epistemologice a învățării experiențiale în educația timpurie, prin delimitarea noțiunilor de *experiență*, *învățare* și *învățare experiențială* și analiza evoluției acestora în teoriile educației. Sunt abordate teoriile învățării experiențiale și contribuțiile principale ale paradigmei experiențiale în raport cu alte teorii ale învățării. Perspectiva epistemologică evidențiază *câmpul cognitiv*, *rolul reflecției* și *convergența tipurilor de cunoaștere* în construirea sensului. Totodată, sunt examinate documentele de politici educaționale care promovează învățarea centrată pe experiență și limitele operaționalizării acestora în practica preșcolară. Astfel, se conturează cadrul teoretico-metodologic necesar fundamentării modelului pedagogic al învățării experiențiale preșcolare.

Capitolul are ca obiectiv clarificarea conceptuală a termenilor fundamentali pentru cercetarea de față – „experiență” și „învățare”. Demersul investigational vizează fundamentarea științifică a cercetării prin analiza și valorificarea teoriilor din filosofie, psihologie, pedagogie și sociologie, în vederea definirii coerente a conceptelor și evidențierii rolului lor structurant în dezvoltarea copilului preșcolar, cu relevanță pentru educația timpurie. Designul cercetării conceptuale este structurat interdisciplinar, pornind de la delimitări teoretice generale și sistematizări internaționale ale conceptului de *experiență* și *învățare*, pentru a evidenția relația dintre experiență și dezvoltarea copilului preșcolar prin învățare. Analiza se bazează pe integrarea teoriilor clasice și contemporane (J. Piaget, J. Dewey, L. S. Vigotski, A. Bandura, P. Bourdieu etc.).

Baza oricărui proces de învățare este constituită din totalitatea trăirilor, acțiunilor și interacțiunilor prin care trece individul. Spre deosebire de învățarea centrată preponderent pe transmiterea formală a informațiilor, învățarea experiențială valorifică experiența personală ca sursă a înțelegerii și a construirii sensului. J. Dewey afirmă că „a învăța din experiență înseamnă a realiza o conexiune retrospectivă și prospectivă între ceea ce facem lucrurilor și ceea ce trăim sau suferim ca urmare a acestora” [36, p. 139]. În aceeași logică, D. A. Kolb definește învățarea drept „procesul prin care cunoașterea se construiește prin transformarea experienței” [47, p. 41], iar C. R. Rogers accentuează caracterul personal și autentic al procesului, susținând că „singura învățare care influențează semnificativ comportamentul este cea descoperită și asumată de către individ” [59, p. 158].

Analiza filosofică a conceptului evidențiază faptul că experiența a fost interpretată succesiv ca sursă a cunoașterii, mecanism de structurare cognitivă, trăire intențională și mod de raportare a ființei la lume. J. Locke identifică senzația și reflecția drept surse fundamentale ale ideilor [52, pp. 104–109], iar D. Hume situează originea ideilor în impresiile experienței sensibile [44, pp. 7–10]. Im. Kant depășește însă empirismul simplu, demonstrând că experiența devine cunoaștere prin conlucrarea sensibilității și intelectului. Autorul formulează această relație prin afirmația: „Idei fără conținut sunt goale, intuiții fără concepte sunt orbe” [17, p. 92]. Din această perspectivă, experiența nu reprezintă receptare pasivă, ci proces activ de structurare a datelor senzoriale prin formele și categoriile subiectului cunoscător.

Această concepție permite reprezentarea relației dintre experiența senzorială, structurile apriorice și constituirea cunoașterii, prezentată în Figura 1.1.

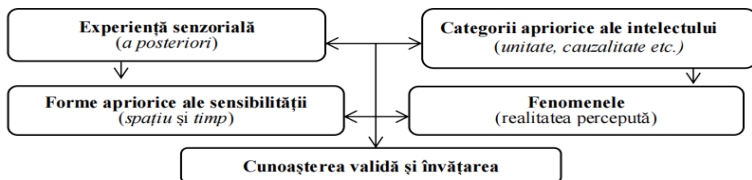


Figura 1.1. Conceptul de experiență în învățare din perspectiva lui Im. Kant

Figura evidențiază faptul că învățarea rezultă din interacțiunea dintre experiența senzorială și structurile de organizare ale subiectului, cunoașterea fiind posibilă prin integrarea datelor experienței într-o structură coerentă.

O altă perspectivă relevantă este cea fenomenologică. Pentru E. Husserl, experiența reprezintă modul original prin care conștiința se raportează la lume, iar caracterul său intențional exprimă faptul că orice conștiință este „conștiință de ceva” [14, p. 73]. Experiența trăită devine obiect al reflecției, iar sensul se constituie în relația dintre subiect și fenomen [14, pp. 128–129]. În plan pedagogic, această perspectivă fundamentează valoarea trăirii directe, a implicării afective și a explorării ca premise ale construirii progresive a sensului.

Procesualitatea constituirii sensului în perspectiva fenomenologică este sintetizată în Figura 1.2.

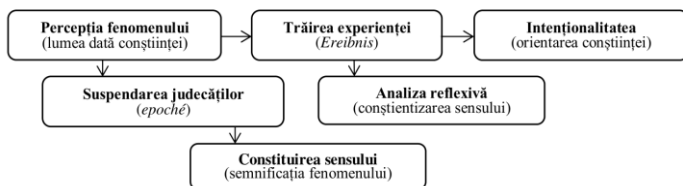


Figura 1.2. Procesul de acumulare a experienței de învățare din perspectiva lui E. Husserl

În această reprezentare, experiența pornește de la perceperea fenomenului și trăirea sa nemijlocită, continuă prin intenționalitate și suspendarea judecăților, fiind urmată de analiza reflexivă și constituirea sensului. Astfel, spre deosebire de perspectiva kantiană, în care accentul este pus pe structurile apriorice ale cunoașterii, perspectiva husserliană evidențiază sensul emergent al experienței trăite.

M. Heidegger completează această abordare prin înțelegerea experienței ca mod situat și temporal de existență, în care subiectul se înțelege pe sine în raport cu lumea [42, p. 78; p. 236]. În aceeași linie, cercetările fenomenologice contemporane subliniază caracterul subiectiv și transformator al experienței. M. Brinkmann relevă că experiența educațională autentică poate avea un caracter discontinuu și transformator [33, pp. 50–51], iar D. Zahavi și D. Zelinsky evidențiază existența unei conștiințe de sine prereflexive, anterioare reflecției explicite [64, pp. 45–46]. B. C. Hopkins arată că sensul experienței se constituie prin relația dintre conținutul trăirii, modul în care aceasta este trăită și realizarea ei concretă [43, pp. 63–66].

În convergența acestor perspective, experiența se configurează ca un proces complex, viu și structurat, prin care subiectul intră în relație cu lumea și construiește sens. Din perspectivă psihologică, W. James evidențiază continuitatea experienței și raportarea trăirilor succesive la același sine [45, pp. 237–239], iar J. Piaget demonstrează că dezvoltarea cognitivă se realizează prin acțiunea copilului asupra mediului și reorganizarea progresivă a structurilor cognitive [55].

Contribuția lui J. Dewey este fundamentală pentru trecerea de la conceptul general de experiență la cel de experiență educativă. Autorul consideră că educația constituie o dimensiune a vieții însăși, experiența reprezentând fundamentul formării [36, p. 13]. Totodată, el precizează că nu orice experiență este educativă; valoarea sa depinde de continuitate, interacțiune și de efectele produse asupra dezvoltării ulterioare [37, p. 25]. Educatorului îi revine, prin urmare, rolul de a organiza condițiile experienței și de a valorifica relația dintre acțiune, consecință și reflecție [37, pp. 27–29].

Pe această bază, experiența copilului preșcolar poate fi înțeleasă ca un proces integrator și dinamic de raportare la lume, prin care copilul construiește și organizează sensuri prin trăiri directe, implicare corporală, interacțiune cu mediul și reflecție emergentă. Experiența nu reprezintă o

succesiune de impresii, ci o structură în care dimensiunile senzoriale, cognitive, afective și sociale se află în interdependență.

În ceea ce privește conceptul de învățare, analiza evidențiază evoluția de la perspectivele centrate pe modificarea comportamentului la concepțiile constructiviste și socioculturale. J. Piaget situează activitatea subiectului în centrul construirii cunoașterii și afirmă că „a înțelege înseamnă a descoperi sau a reconstrui prin redescoperire” [56, p. 20]. Asimilarea, acomodarea și echilibrarea explică dinamica prin care copilul integrează experiențele noi și își reorganizează structurile cognitive [55, pp. 6–8].

L. S. Vîgotski aduce perspectiva socioculturală, demonstrând caracterul social al dezvoltării și rolul medierii. Funcțiile psihice apar mai întâi în plan interpersonal și ulterior sunt interiorizate [61, p. 57]. Zona dezvoltării proximale evidențiază distanța dintre ceea ce copilul poate realiza independent și ceea ce poate realiza prin sprijin [61, p. 86], ceea ce fundamentează rolul educatorului în susținerea progresivă a învățării. Limbajul constituie, în această perspectivă, un instrument esențial al gândirii și autoreglării [62, p. 218].

J. Bruner completează paradigma constructivistă prin modurile de reprezentare enactiv, iconic și simbolic [34, p. 11], relevante pentru înțelegerea progresului copilului de la acțiune la reprezentare și simbolizare. A. Bandura evidențiază rolul observației și modelării în învățare [31, p. 22], iar perspectivele sociologice demonstrează că experiența individuală este permanent influențată de interacțiunea socială, contextul cultural și practicile mediului de apartenență [32, p. 53].

Evoluția teoriilor învățării experiențiale evidențiază trecerea de la valorificarea experienței directe la conceptualizarea acesteia ca proces de transformare a cunoașterii. J.-J. Rousseau susține învățarea prin experiență directă [27, p. 52], J. H. Pestalozzi acordă intuiției și percepției nemijlocite statutul de fundament al cunoașterii [23, p. 102], iar F. Fröbel plasează acțiunea și jocul în centrul dezvoltării copilului [65, p. 235].

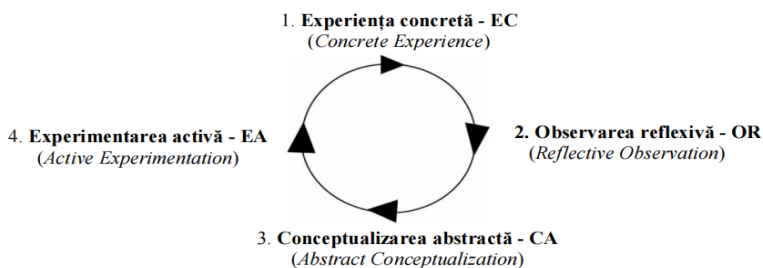


Figura 1.3. Modelul învățării experiențiale după David A. Kolb [47]

J. Dewey introduce ideea diferențierii calitative între experiențele educative și cele needucative, subliniind că o experiență poate deveni formativă numai dacă favorizează dezvoltarea ulterioară [37, p. 25]. Totodată, învățarea este extinsă dincolo de dimensiunea cognitivă, prin formarea dispozițiilor intelectuale și emoționale [Ibidem, p. 30] și prin relația dinamică dintre individ și mediu [Ibidem, p. 43].

K. Lewin consolidează caracterul ciclic și reflexiv al învățării, prin relația dintre planificare, acțiune și analiza rezultatelor [51, pp. 34–46]. J. Piaget accentuează caracterul constructiv al cunoașterii și rolul dezechilibrului cognitiv în reorganizarea structurilor existente [55, p. 7], iar L. S. Vîgotski introduce dimensiunea medierii culturale și semiotice [61, p. 55].

O sinteză majoră a acestor contribuții este realizată de David A. Kolb, care definește învățarea ca proces prin care cunoașterea este creată prin transformarea experienței [47, pp. 38–41]. Modelul său organizează procesul în patru etape interdependente: experiența concretă, observația reflexivă, conceptualizarea abstractă și experimentarea activă.

Experiența concretă (CE) constituie punctul de plecare al procesului; observația reflexivă (RO) permite analiza și reinterpretarea celor trăite; conceptualizarea abstractă (AC) organizează experiența în structuri cognitive și generalizări; experimentarea activă (AE) verifică și aplică aceste structuri în situații noi. Procesul este ciclic, fiecare experiență nouă constituind premisa reluării învățării [47, p. 27].

Cele patru componente sunt organizate în jurul a două procese fundamentale: prehensiunea experienței și transformarea experienței. D. A. Kolb precizează că rezultatul cunoașterii derivă din combinația dintre modul în care experiența este înțeleasă și modul în care aceasta este transformată [47, p. 41]. Relația dintre concret și abstract, reflecție și acțiune evidențiază caracterul dialectic al procesului și fundamentează introducerea conceptului de câmp cognitiv, ca spațiu în care experiența este percepută, analizată și reorganizată în structuri de sens.

Totuși, valorificarea modelului lui D. A. Kolb în preșcolaritate presupune adaptarea sa la particularitățile dezvoltării timpurii. Copilul mic învață prin acțiune, joc, explorare, interacțiune senzorială și reflecție emergentă. Procesele descrise de model sunt prezente încă din primii ani, însă se manifestă la un nivel cognitiv, verbal și simbolic specific vârstei. În această logică a fost propusă o interpretare a ciclului experiențial adaptată preșcolarității.

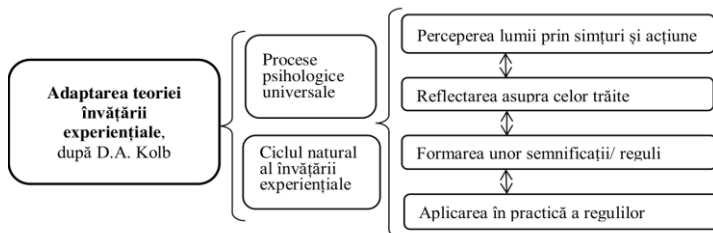


Figura 1.4. Repere pentru adaptarea teoriei învățării experiențiale după D. A. Kolb pentru preșcolaritate

Adaptarea propusă sintetizează procesul în patru momente accesibile dezvoltării timpurii: perceperea lumii prin simțuri și acțiune – reflectarea asupra celor trăite – formarea unor semnificații/reguli – aplicarea în practică a acestora. Figura nu constituie o simplificare a modelului, ci o reinterpretare psihopedagogică a acestuia, care valorifică procese psihologice universale și particularitățile învățării copilului preșcolar.

C. Rogers completează modelul experiențial prin dimensiunea umanistă, punând accent pe relevanța personală, motivația internă, autonomia și implicarea afectivă [58, p. 5]. P. Freire extinde paradigma prin relația dintre reflecție și acțiune, învățarea fiind înțeleasă ca proces de interpretare și transformare a realității [40, p. 51]. Cercetările contemporane confirmă necesitatea integrării dimensiunilor cognitive, sociale și emoționale ale învățării și evidențiază limitele unei aplicări rigide a modelului experiențial clasic [53, p. 1068].

Din perspectivă epistemologică, învățarea experiențială preșcolară vizează modul în care experiența copilului se transformă în cunoaștere prin acțiune, reflecție și mediere. Procesul presupune interacțiunea unor forme diferite de raportare la realitate și organizarea acestora într-o structură unitară de sens.

Tipologia valorificată în cercetare evidențiază forme de cunoaștere empirică, artistică, mitico-simbolică și științifică, care nu funcționează separat, ci se completează și se articulează progresiv. În această bază este fundamentat conceptul de convergență a tipurilor de cunoaștere, înțeles ca proces de trecere de la pluralitatea experiențială la unitatea sensului. Modelul lui D. A. Kolb oferă cadrul procesual al transformării experienței, însă analiza evidențiază necesitatea extinderii sale prin integrarea explicită a convergenței epistemice și a dimensiunii axiologice.

Analiza documentelor curriculare din România și Republica Moldova evidențiază faptul că ambele sisteme valorifică dezvoltarea globală a copilului, jocul, explorarea și învățarea activă. În Republica Moldova, terminologia utilizată este mai apropiată de paradigma experiențială [4; 10], în timp ce în România sunt promovate strategii compatibile cu învățarea experiențială fără o explicitare terminologică sistematică [9]. În ambele contexte, educatorului îi revine un rol central în proiectarea și facilitarea experiențelor de învățare.

Analiza comparativă relevă însă că fundamentarea teoretică a învățării experiențiale și mecanismele prin care experiența este transformată în sens și valoare rămân insuficient explicitate. Această limită justifică necesitatea elaborării unui cadru psihopedagogic coerent și a unui model pedagogic adaptat educației timpurii, care să integreze experiența, reflecția, convergența tipurilor de cunoaștere și dimensiunea axiologică.

În concluzie, analiza conceptuală și teoretică evidențiază caracterul interdependent al experienței și învățării. Experiența constituie sursa și contextul construirii cunoașterii, iar învățarea reprezintă procesul de transformare, organizare și valorizare a acesteia. Teoriile analizate demonstrează rolul acțiunii, interacțiunii sociale, limbajului, reflecției și medierii pedagogice în dezvoltarea copilului. Modelul lui D. A. Kolb oferă cadrul procesual de bază, dar necesită adaptare pentru preșcolaritate și extindere prin integrarea dimensiunii epistemologice și axiologice. Aceste repere fundamentează elaborarea Modelului pedagogic al ÎEP, dezvoltat în capitolul următor.

Capitolul 2. Cadrul metodologic și axiologic al învățării experiențiale în preșcolaritate aprofundează mecanismele învățării experiențiale și fundamentează cadrul metodologic al cercetării. Sunt analizate *convergența tipurilor de cunoaștere și rolul reflecției* ca mecanism integrator al experienței, precum și contribuția acestora la organizarea epistemologică și construirea sensului. Capitolul dezvoltă perspectiva integratoare asupra învățării experiențiale, prin corelarea dimensiunilor epistemice, reflexive și axiologice, și fundamentează conceptul de convergență epistemică în educația timpurie. În baza acestor repere, este elaborat și argumentat modelul pedagogic al ÎEP, cu descrierea structurii, componentelor și relațiilor sale funcționale. Totodată, sunt definite variabilele cercetării și selectate metodele și instrumentele necesare operaționalizării experimentale a modelului.

Analiza teoretico-epistemologică evidențiază că învățarea experiențială are un caracter plural, dinamic și procesual, neputând fi redusă la o singură formă de cunoaștere sau la un mecanism cognitiv unic. Teoriile dezvoltării cognitive ale lui J. Piaget [55; 56], perspectiva socioculturală a lui L. S. Vigotski [29; 61], formele reprezentării descrise de J. Bruner [34], concepția pragmatică a lui J. Dewey [37] și modelul experiențial al lui D. A. Kolb [47] converg spre ideea că actul cunoașterii este multiplu ca structură, dar unitar ca sens.

În preșcolaritate, această pluralitate dobândește o relevanță deosebită, deoarece copilul construiește realitatea prin interacțiunea globală dintre percepție, acțiune, emoție, simbol și valoare. Ca reper epistemologic este valorificată tipologia cunoașterii formulată de Vl. Pâslaru, care delimitează formele empirică, mitic-religioasă, științifică și artistică [22, pp. 23–25]. Caracterul lor holistic și complementar permite interpretarea cunoașterii timpurii ca experiență sincretică, în care registrele nu funcționează izolat, ci se articulează într-o unitate de sens.

Modelul lui D. A. Kolb explică transformarea experienței prin succesiunea experiență concretă – observație reflexivă – conceptualizare abstractă – experimentare activă [47], însă pentru educația timpurie este necesară extinderea sa în direcția integrării tipurilor de cunoaștere și a dimensiunii axiologice. În această perspectivă, convergența desemnează articularea mai multor registre epistemice într-o structură unitară și coerentă. Conceptul este susținut atât de sensul său general de orientare spre un punct comun [11], cât și de ideea consilienței cunoașterii, formulată de W. Whewell [63, p. 230] și dezvoltată în cercetările interdisciplinare contemporane [49].

Pentru fundamentarea mecanismului convergenței este relevantă distincția lui J. P. Guilford dintre producția divergentă și producția convergentă, integrată în modelul Structure of Intellect [41]. În activitatea copilului preșcolar, producția divergentă se manifestă prin joc, imaginație și explorare, generând variante și posibilități multiple, în timp ce producția convergentă organizează și stabilizează experiența, orientând gândirea spre relații și sens. Cele două procese nu se exclud, ci se completează, iar reflecția mediază trecerea de la explorarea multiplă la organizarea cognitivă.

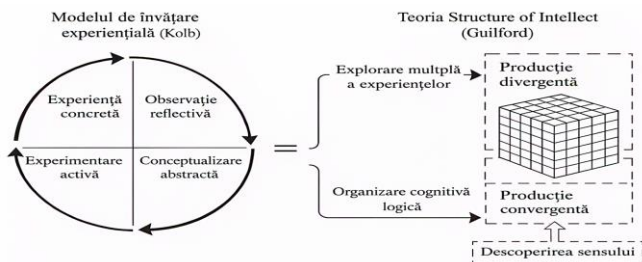


Figura 2.1. Corelarea modelului învățării experiențiale (D. A. Kolb) cu teoria „Structure of Intellect” (J. P. Guilford) în educația preșcolară

Corelarea modelului experiențial cu teoria lui J. P. Guilford evidențiază că observația reflexivă inițiază organizarea experiențelor, conceptualizarea stabilizează sensul, iar experimentarea activă îl validează în situații noi. În această reinterpretare, convergența nu reprezintă o reducere a diversității, ci mecanismul prin care pluralitatea experiențelor este selectată, comparată și integrată într-o structură coerentă de cunoaștere [41; 47].

Funcționarea integrativă a proceselor cognitive susține această interpretare. M. Zlate arată că procesele cognitive superioare presupun combinarea datelor provenite din analizatori diferiți și integrarea lor prin memorie și gândire [30, p. 143]. Percepția organizează informațiile senzoriale [30, pp. 58–60], memoria asigură continuitatea experiențelor [Ibidem, pp. 87–90], gândirea realizează analiza, corelarea și generalizarea [Ibidem, pp. 139–144], iar limbajul și imaginația mediază reconstruirea simbolică a experienței [Ibidem, pp. 171–175; p. 162]. În perspectiva lui L. S. Vigotski, limbajul restructurează gândirea [29, p. 118] și susține interiorizarea progresivă a experienței [Ibidem, p. 92].

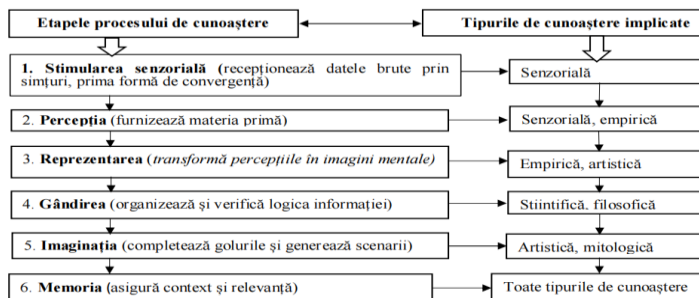


Figura 2.2. Dinamica proceselor cognitive și a registrelor cunoașterii în convergență

Figura 2.2 sintetizează dinamica dintre stimularea senzorială, percepție, reprezentare, gândire, imaginație și memorie și registrele de cunoaștere activate. Învățarea apare astfel ca proces integrativ, nu liniar, în acord cu perspectiva interactiv-circulară asupra mecanismelor cognitive [30, pp. 210–212]. În această logică, convergența tipurilor de cunoaștere este definită ca proces prin care formele cunoașterii, articulate cu registrele senzorial, simbolic și intuitiv ale experienței preșcolare, se reunesc progresiv într-o structură coerentă de sens, prin integrarea experienței, reflecției și organizării cognitive.

Cercetările privind integrarea cunoașterii confirmă faptul că învățarea presupune conectarea unor structuri cognitive distincte pentru formarea unei baze de cunoaștere mai coerente [50, pp. 1190–1191], iar transferul între domenii poate aprofunda înțelegerea fenomenelor complexe [54]. În același sens, M. Morari evidențiază rolul interacțiunii dintre cunoașterea empirică, științifică și simbolică în activitățile artistico-plactice, această integrare favorizând transformarea experiențelor în reprezentări semnificative și personalizate [19, pp. 152–153].

În educația preșcolară, experiența devine sursă de cunoaștere numai în măsura în care este procesată, corelată și organizată. **Reflecția** este conceptualizată ca proces prin care dimensiunile senzoriale, afective, cognitive și sociale ale experienței sunt corelate și transformate într-o semnificație unitară, cu valoare formativă. În formele sale emergente, reflecția este susținută de limbajul în formare, expresia emoțională, jocul și activitățile simbolice. Dicționarul de psihologie o definește ca proces de autoobservare și autoanaliză orientat spre reglarea conduitei [26, p. 607], iar literatura pedagogică subliniază funcția ei de restructurare și valorizare a experienței [18, pp. 19–28].

Fundamentarea epistemologică a reflecției se regăsește în concepția lui Im. Kant, pentru care reflecțiunea presupune compararea și raportarea reprezentărilor la facultățile cunoașterii [17, A260/B316; A262/B318]. În fenomenologia lui E. Husserl, reflecția orientează conștiința asupra propriilor trăiri și acte [14, pp. 141–143, 271–282], iar continuitatea temporală a experienței permite revenirea reflexivă asupra acesteia [14, pp. 300–306]. V. I. Molchanov dezvoltă funcția unificatoare a reflecției, arătând că aceasta corelează sursele cunoașterii și conferă continuitate experienței [66, pp. 35–40].

Din perspectiva psihologiei genetice, J. Piaget explică reorganizarea experienței prin asimilare, acomodare și echilibrare [55, pp. 6–8], iar acțiunea interiorizată pregătește gândirea operatorie [48, p. 86]. Pentru preșcolar, reflecția are un caracter concret, situat și acțional, manifestându-se prin reluarea

și corectarea acțiunii, compararea rezultatelor, anticiparea consecințelor și reprezentarea simbolică. În concepția lui J. Dewey, reflecția conferă valoare educativă experienței: aceasta presupune examinarea activă și atentă a cunoașterii [38, p. 9] și identificarea relației dintre acțiune și consecințele sale [36, pp. 139–145].

În modelul lui D. A. Kolb, reflecția este asociată observației reflexive și mediază relația dintre experiență și conceptualizare [47, p. 38]. În cercetarea de față, această poziționare este extinsă: reflecția nu funcționează doar ca etapă distinctă, ci ca proces transversal care traversează întregul ciclu al învățării. Ea se manifestă prin integrarea acțiunii, emoției și rezultatului, prin semnificare, pregătirea conceptualizării și autoreglare. Astfel, experiența este transformată progresiv în sens, iar sensul este verificat și restructurat prin acțiune [47, pp. 40–42; 29, p. 194].

Reflecția deschide și dimensiunea axiologică a învățării. Prin revenirea asupra experiențelor, semnificațiile dobândesc stabilitate și relevanță personală, devenind repere pentru alegerile și acțiunile copilului. C. Cuciș subliniază trecerea de la directivitatea exterioară la autonomia interioară și la constituirea unei normativități autoconstruită [8, pp. 163–165]. Din această perspectivă, valorile nu sunt simple prescripții transmise din exterior, ci rezultate emergente ale experienței trăite, reflectate și progresiv internalizate.

Necesitatea elaborării **Modelului pedagogic ÎEP** rezultă din discrepanța dintre recunoașterea teoretică a valorii acestei paradigme și insuficiența sa operaționalizare în practica educațională și în documentele curriculare. În absența unui cadru psihopedagogic coerent, experiența copilului nu este valorificată sistematic în plan epistemic și axiologic, ceea ce impune construirea modelului pedagogic integrator, capabil să depășească abordările fragmentare și să susțină transformarea experienței în cunoaștere cu sens formativ. În această logică, modelul se fundamentează pe reinterpretarea și dezvoltarea concepției lui D. A. Kolb, adaptată particularităților dezvoltării preșcolare și cerințelor educației contemporane și prin integrarea contribuțiilor lui J. Dewey [37], Vl. Păslaru [22], J. Piaget [55; 56], L. S. Vigotski [29; 61] și J. Bruner [34]. El este conceput ca un construct teoretico-aplicativ, organizat pe trei dimensiuni complementare: normativă, structurală și procesuală.

Dimensiunea normativă este exprimată prin principii specifice ÎEP: valorizarea experienței trăite; caracterul procesual al învățării; reflecția ca mecanism integrator; convergența tipurilor de cunoaștere; orientarea axiologică; centrarea pe copil ca subiect al propriei devenirii. Aceste principii particularizează cadrul general al educației timpurii și orientează proiectarea situațiilor de învățare spre transformarea experienței în sens, cunoaștere și valoare.

Dimensiunea structurală a modelului este organizată pe trei niveluri interdependente. Nivelul ontologic – *trăire și experiență* – corespunde raportării directe, globale și senzorio-afective a copilului la lume. Nivelul epistemologic – *sens și cunoaștere* – marchează transformarea experienței prin reflecție și convergența registrelor de cunoaștere. Nivelul axiologic – *valoare și devenire* – exprimă internalizarea progresivă a sensului și orientarea comportamentului în raport cu sine, ceilalți și valorile emergente. Modelul configurează astfel traseul de la subiectul nediferențiat la subiectul experiențial-reflexiv și, ulterior, la subiectul axiologic.

Un **element de originalitate** al dimensiunii structurale îl constituie integrarea *câmpului cognitiv*, conceptualizat ca spațiu integrator între nivelurile ontologic și epistemologic, în care interacțiunea dintre prehensiunea și transformarea experienței, mediată prin reflecție și convergența tipurilor de cunoaștere, facilitează organizarea cunoașterii și construirea sensului, creând premisele valorizării experienței la nivel axiologic.

Figura 2.3 sintetizează arhitectura modelului ÎEP și evidențiază rolul reflecției ca proces integrator transversal. Elementul de noutate constă în articularea nivelurilor ontologic, epistemologic și axiologic, fundamentarea convergenței tipurilor de cunoaștere ca principiu structural al construirii sensului și explicitarea valorilor internalizate ca orizont al devenirii subiectului experiențial. În acest mod, modelul depășește o interpretare exclusiv cognitivă a ciclului kolbian și îl extinde într-o perspectivă ontologic–epistemologic–axiologică.

Dimensiunea procesuală cuprinde patru etape interdependente: pregătirea, proiectarea, implementarea și evaluarea experienței de învățare, corelate cu dinamica ciclului experiențial. Aceste etape nu funcționează rigid, ci într-un proces continuu și reflexiv. Pregătirea vizează crearea contextului experiențial și activarea interesului copilului; proiectarea organizează condițiile pentru reflecție și construirea sensului; implementarea susține explorarea, dialogul, jocul și integrarea registrelor de cunoaștere; evaluarea urmărește progresul experiențial, reflexiv, epistemic și axiologic, cu rol de autoreglare a intervenției pedagogice.

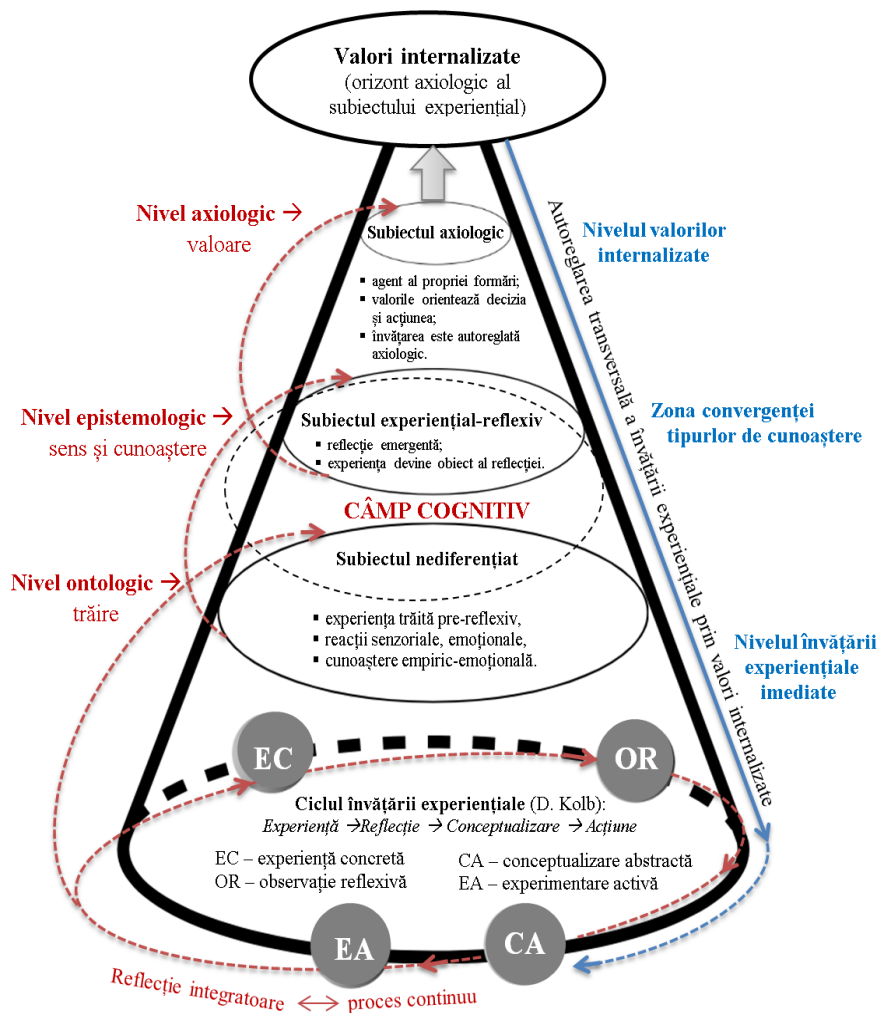


Figura 2.3. Modelul pedagogic al învățării experiențiale preșcolare

Pentru operaționalizarea nivelului epistemic este conceptualizat *Profilul epistemic individual al copilului* (PEIC), care exprimă configurația dinamică a registrelor empiric, artistic, științific și mitic-religios în contexte experiențiale. PEIC nu clasifică copilul, ci surprinde distribuția, dominantele temporare și gradul de integrare a registrelor în procesul construirii sensului. Analiza sa permite identificarea echilibrului sau a dezechilibrelor epistemice și susține adaptarea intervenției pedagogice.

Complementar, este introdus *Indicele de convergență epistemică* (ICEp), care exprimă gradul de echilibru al distribuției registrelor. Valorile apropiate de 1 indică o distribuție mai echilibrată, iar valorile reduse semnalează dominante accentuate. Indicele nu măsoară performanța într-un registru izolat, ci gradul de convergență a acestora, oferind un indicator sintetic al nivelului epistemic al modelului ÎEP.

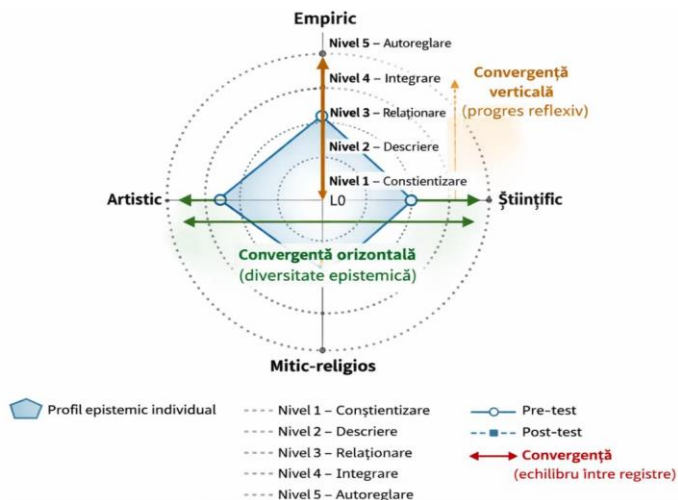


Figura 2.4. Modelizarea profilului epistemic individual al preșcolarului în activitatea ÎEP

Modelizarea PEIC sub forma unui poligon dinamic permite reprezentarea simultană a diversității epistemice și a progresului reflexiv. Cele patru axe ale matricei radar corespund registrelor empiric, artistic, științific și mitic-religios, iar nivelurile reflexive urmăresc progresia de la conștientizare la autoreglare. Configurația grafică facilitează compararea evoluției pre-post intervenție și oferă educatorului un suport intuitiv pentru monitorizarea convergenței și fundamentarea deciziilor pedagogice diferențiate.

În concluzie, convergența tipurilor de cunoaștere constituie un principiu epistemologic și psihopedagogic al învățării experiențiale preșcolare, prin care pluralitatea registrelor empiric, artistic, științific și simbolic este articulată progresiv într-o structură coerentă de sens. Reflecția este reinterpretată ca mecanism emergent, continuu și transversal, care corelează dimensiunile senzoriale, afective, cognitive și sociale ale experienței și susține trecerea de la trăire la cunoaștere, valorizare și autoreglare. Modelul pedagogic ÎEP integrează aceste repere într-o arhitectură normativă, structurală și procesuală, organizată pe nivelurile ontologic, epistemologic și axiologic, iar PEIC și ICEp asigură operaționalizarea dimensiunii epistemologice și analiza convergenței registrelor de cunoaștere.

Capitolul 3. Demersul experimental al învățării experiențiale preșcolare prezintă organizarea și desfășurarea experimentului pedagogic destinat verificării eficienței modelului ÎEP în dezvoltarea integrată a experienței de învățare la vârsta preșcolară. În etapa de constatare, s-a evaluat nivelul inițial al dimensiunilor experiențiale ale învățării (implicare, organizare epistemologică, reflecție și emergență axiologică) și relațiile dintre acestea, prin metode și instrumente standardizate și elaborate de autor (BASC, ICE, ISE, FARE, FCDD, FOMA). Etapa de formare a vizat implementarea modelului ÎEP în activități organizate experiențial, prin valorificarea condițiilor psihopedagogice favorabile reflecției și convergenței tipurilor de cunoaștere. Modelul, structurat pe dimensiunile experiențială, epistemică, reflexivă și axiologică, a orientat activitățile spre transformarea experienței în cunoaștere semnificativă și interiorizarea valorilor. În etapa de control, eficiența modelului a fost evaluată comparativ, prin analiza cantitativă și calitativă a datelor din grupurile experimentale și de control, utilizând analize statistice descriptive și corelaționale și reprezentări grafice ale dinamicii indicatorilor. Rezultatele au evidențiat creșteri semnificative ale reflecției experiențiale, convergenței epistemice și manifestărilor axiologice în grupurile experimentale, confirmând eficiența modelului pedagogic ÎEP.

Structura experimentului pedagogic, cuprinzând etapele de realizare, perioada, scopul, obiectivele, metodele și instrumentele utilizate, este prezentată sintetic în Tabelul 3.1.

Tabelul 3.1. Structura metodologică a experimentului pedagogic ÎEP

Etapa de constatare (2021–2023)

Scop: diagnosticarea nivelului inițial al dimensiunilor experiențială, epistemică și axiologică ale învățării preșcolare, a procesării reflexive cu rol transversal și verificarea relațiilor structurale dintre variabilele modelului pedagogic ÎEP.

Obiective	Metode, instrumente și tehnici aplicate
1. Evaluarea nivelului inițial al implicării experiențiale și al funcționării cognitive, sociale și adaptativ-comportamentale a copiilor.	• Metoda observației psihopedagogice sistematice, operaționalizată prin Grila criterial-descriptivă a implicării experiențiale (extensie epistemică și axiologică); • Instrument psihometric standardizat BASC-2 TRS 6/11 (Behavior Assessment System for Children, Second Edition – Teacher Rating Scales) - Sistemul de evaluare a comportamentului copiilor, ediția a II-a – Scale de evaluare completate de cadrele didactice; • Instrument psihometric standardizat BASC-2 PRS 6/11 (Behavior Assessment System for Children, Second Edition – Parent Rating Scales) - Sistemul de evaluare a comportamentului copiilor, ediția a II-a – Scale de evaluare completate de părinți; • Screening cognitiv pentru copiii de 5–7 ani; • Screening socio-emoțional pentru copiii de 5–7 ani.
2. Determinarea nivelului de organizare epistemică a experienței.	• Instrument evaluativ-semi-structurat <i>Fișa de analiză a registrelor epistemice observate</i> (FARE), adaptat după intervalele de tip piagetian.
3. Determinarea nivelului reflexiv al procesării experienței.	• <i>Fișa criterial-descriptivă a reflecției experiențiale</i> (FCDR).
4. Evaluarea emergenței și a cristalizării valorice.	• <i>Fișa de observare a manifestărilor axiologice</i> (FOMA).
5. Verificarea coerenței structurale a modelului ÎEP.	• Analiză statistică descriptivă (media aritmetică, deviație standard, distribuții procentuale); • Analiză corelațională Pearson; • <i>Analiza corelației între variabile agregate</i> (ACVA); • Tehnici de reprezentare grafică (scatterplot, matrice heatmap); • Metode structurale exploratorii.
Etapă de formare (2023 – 2024) Scop: implementarea modelului pedagogic al învățării experiențiale preșcolare și valorificarea convergenței tipurilor de cunoaștere în organizarea experiențelor educaționale.	
Obiective	Metode, instrumente și tehnici aplicate
6. Implementarea modelului pedagogic ÎEP în structura activităților educaționale.	• Procedeu de intervenție pedagogică experimentală prin activități experiențiale organizate conform ciclului experiențial Kolb (AE–RO–AC–CE); • Aplicarea programului formativ constituit din 30 de activități experiențiale și situații-stimul;
7. Stimularea convergenței registrelor epistemice în organizarea experiențelor de învățare.	• Activități experiențiale integrate orientate spre activarea convergență a registrelor epistemice (empiric, artistic, proto-științific, mitic-simbolic); • Situații-stimul și dialog euristici; • Matrice de monitorizare a convergenței registrelor epistemice;
8. Dezvoltarea reflecției experiențiale și a autoreglării axiologice.	• Activități reflexive adaptate vârstei (dialog reflexiv, povestire interpretativă simbolică); • Set de întrebări reflexive inspirate din protocolul FARE; • Fișe de reflecție adaptate vârstei;
9. Monitorizarea fidelității implementării modelului și a evoluției indicatorilor experiențiali.	• Observație pedagogică sistematică longitudinală; • Fișa de observație pedagogică longitudinală; • Profilul epistemic individual al copilului (PEIC); • Analiza descriptivă a evoluției comportamentelor observate; • Vizualizări grafice ale profilurilor epistemice.
Etapă de control (2024 – 2025) Scop: evaluarea impactului intervenției formative și validarea experimentală a modelului pedagogic ÎEP prin compararea rezultatelor pre–post și analiza diferențelor dintre grupurile participante și neparticipante la intervenția pedagogică.	
Obiective	Metode, instrumente și tehnici aplicate
10. Analiza dinamicii indicatorilor experiențiali în grupurile experimentale (G1 și G2) prin compararea rezultatelor pre–post pentru fiecare dimensiune a modelului.	• Reaplicarea instrumentelor utilizate în etapa de constatare (<i>Grila implicării experiențiale</i>, FARE, FCDR, FOMA, BASC-2 TRS, SCC-E 5/7, SCS-E 5/7 ICE, ISE); • Analiză statistică comparativă pre–post; • Analiză descriptivă și interpretativă.
11. Analiza comparativă a progresului experiențial, epistemic, reflexiv și axiologic	• Analiză statistică comparativă între grupuri; • Analiza indicatorilor sintetici (ICE, ISE); • Reprezentări grafice comparative.

și verificarea complementară a dinamicii funcționării adaptativ-sociale și comportamental-emoționale a copiilor, între grupurile experimentale (G1, G2) și grupurile de control (G3, G4).	• BASC – Parent Rating Scales (PRS) – reaplicare longitudinală și analiză comparativă pre–post a evaluărilor parentale; • Analiza comparativă a scorurilor medii pe scale și a dinamicii acestora (Δ pre–post); • Reprezentări grafice comparative ale profilurilor comportamental-emoțional și adaptativ-social.
12. Verificarea modificării relațiilor structurale dintre variabilele modelului pedagogic ÎEP.	• Analiză corelațională Pearson post-intervenție; • Modelare structurală comparativă.
13. Analiza rolului asociativ al reflecției în cristalizarea valorică.	• Analiză corelațională între variabilele reflexive și axiologice; • Reprezentări grafice comparative (slope chart, scatter plot, radar chart, heatmap).

Țșanșionul total al cercetării a fost constituit din 188 de participanți, incluzând 90 de copii cu vârsta de 5-7 ani, 90 de părinți ai acestor copii și 8 cadre didactice. Țșanșionul experimental propriu-zis a cuprins cei 90 de copii, repartizați în patru grupuri: două grupuri experimentale – G1 (n = 23) și G2 (n = 22), din Grădinița cu program prelungit nr. 57, Constanța (România), și două grupuri de control – G3 (n = 23) și G4 (n = 22), din Grădinița cu program prelungit nr. 33, Constanța (România). Cei 90 de părinți și cele 8 cadre didactice au participat în calitate de evaluatori și surse complementare de date, contribuind la investigarea funcționării copiilor în contexte educaționale și familiale. Evaluarea parentală, realizată prin forma Parent Rating Scales (PRS) a sistemului BASC și aplicată la etapele de constatare și control, a avut caracter longitudinal, oferind un reper intercontextual pentru analiza dinamicii individuale și intergrup în raport cu nivelul inițial de referință. Evaluarea a integrat instrumente standardizate și instrumente elaborate în cadrul cercetării: BASC-2 TRS/PRS, SCC-E 5/7, SCS-E 5/7, ICE, ISE, FARE, FCDR și FOMA.

Etaa de constatare a urmărit stabilirea profilului inițial al dimensiunilor experiențială, cognitiv-socială, epistemică, reflexivă și axiologică și examinarea relațiilor structurale dintre acestea. Pentru funcționarea cognitivă și socială au fost selectate variabile provenite din instrumentele psihometrice și screeningurile aplicate în context educațional, iar rezultatele parentale BASC-2 PRS au avut rol complementar, intercontextual.

Pentru operaționalizarea variabilelor cognitive și sociale relevante pentru modelul ÎEP, au fost selectate scalele prezentate sintetic în Tabelul 3.2.

Tabelul 3.2. Variabilele pentru evaluarea dimensiunii cognitive și sociale

Variabile pentru dimensiunea cognitivă:	Variabile pentru dimensiunea socială:
■ Abilități de învățare (scală adaptativă) ■ Pedagogic cognitiv educațional (indice educațional compozit) ■ Probleme de învățare	■ Abilități sociale ■ Adaptabilitate ■ Leadership ■ Pedagogic social educațional ■ Retragere (inversată) ■ Agresivitate (inversată)

Pe baza acestor variabile au fost construiți doi indici sintetici: *Indicele cognitiv experiențial* (ICE), care exprimă raportul dintre competențele cognitive adaptative și dificultățile de învățare, și *Indicele social experiențial* (ISE), care reflectă echilibrul dintre competențele sociale și manifestările comportamentale dezadaptative. Calculul a utilizat scorurile T standardizate, cu contribuție egală a variabilelor în structura indicilor.

Tabelul 3.3. Parametrii statistici descriptivi ai Indicelui cognitiv experiențial (ICE) pentru Țșanșionul experimental

Indicator statistic	Valoare			
	Grup 1 (n = 23)	Grup 2 (n = 22)	Grup 3 (n = 23)	Grup 4 (n = 22)
Media (M ₁)(M ₂)	52,5	57,3	44,6	49,0
Deviația standard (SD ₁)(SD ₂)	34,7	19,4	13,9	12,1
Minim	-45,5	-15,5	25,0	32,0
Maxim	73,5	78,0	66,0	72,0
Valori negative	3 copii (13%)	1 copil (4,5%)	0 copii (0%)	0 copii (0%)

La constatare, mediile ICE se situează între 44,6 și 57,3, indicând un nivel mediu pozitiv al funcționării cognitive. Grupurile experimentale prezintă o variabilitate mai ridicată, în special G1 ($SD = 34,7$), fapt important metodologic deoarece intervenția a fost aplicată unui grup cu profil inițial mai heterogen, inclusiv cu vulnerabilități cognitive punctuale.

Tabelul 3.4. Parametrii statistici descriptivi ai Indicelui social experiențial (ISE) pentru eșantionul experimental (G1 și G2) și de control (G3 și G4)

Indicator statistic pentru ISE	Valoare			
	GRUP 1 (n = 23)	GRUP 2 (n = 22)	GRUP 3 (n = 23)	GRUP 4 (n = 22)
Media (M_1)(M_2)	47,8	52,1	30,2	36,6
Deviația standard (SD_1)(SD_2)	27,6	18,3	12,9	16,1
Minim	-28,0	-12,5	4,5	-2,0
Maxim	74,5	76,0	49,3	54,8
Valori negative	2 copii (8,7%)	1 copil (4,5%)	0 (0%)	1 (4,5%)

Pentru surprinderea manifestărilor în situații autentice de învățare a fost utilizată observația psihopedagogică sistematică. Grila de evaluare a implicării experiențiale se fundamentează pe modelul implicării elaborat de F. Laevers [31], fiind adaptată prin integrarea dimensiunilor epistemică și axiologică. Structura instrumentului cuprinde dimensiunea experiențială (E), dimensiunea epistemică (EP) și dimensiunea axiologică (AX), fiecare operaționalizată prin indicatori observaționali.

Tabelul 3.5. Rezultatele aplicării Grilei de evaluare a implicării experiențiale pe dimensiunile experiențială (E), epistemică (EP) și axiologică (AX) – etapa de constatare

Grup	n	Media E	Media EP	Media AX	Media Total
G1	23	15,4	14,3	12,3	42,00
G2	22	19,1	17,1	14,1	50,30
G3	23	17,65	16,00	13,00	46,65
G4	22	18,50	16,50	13,50	48,50

Profilul inițial arată o succesiune constantă $E > EP > AX$. Dimensiunea experiențială are cele mai ridicate valori, în timp ce dimensiunea axiologică înregistrează mediile cele mai reduse, confirmând caracterul emergent al autoreglării valorice. Această structură inițială susține premisa că participarea activă este mai accesibilă copilului decât organizarea epistemică și internalizarea valorilor, dimensiuni care necesită mediere reflexivă și intervenție pedagogică sistematică.

Tabelul 3.6. Compararea mediilor FARE în situațiile-stimul, la etapa de constatare

Situația-stimul	Grupul 1	Grupul 2	Grupul 3	Grupul 4	Diferența
S1	40,5%	39,1%	35,8%	36,5%	4,7%
S2	40,5%	39,3%	35,5%	36,2%	5,0%
S3	39,5%	37,4%	34,8%	35,6%	4,7%
Media	40,0%	38,6%	35,4%	36,1%	4,6%

Aplicarea FARE evidențiază o convergență epistemică emergentă: copiii mobilizează mai multe registre de cunoaștere, dar articularea acestora într-o structură explicativă coerentă rămâne instabilă și dependentă de context și ghidaj. Diferența maximă a mediilor dintre grupuri este de 4,6 puncte procentuale, iar ordinea relativă se menține în cele trei situații-stimul, ceea ce susține consistența bazei de comparație pentru etapa formativă.

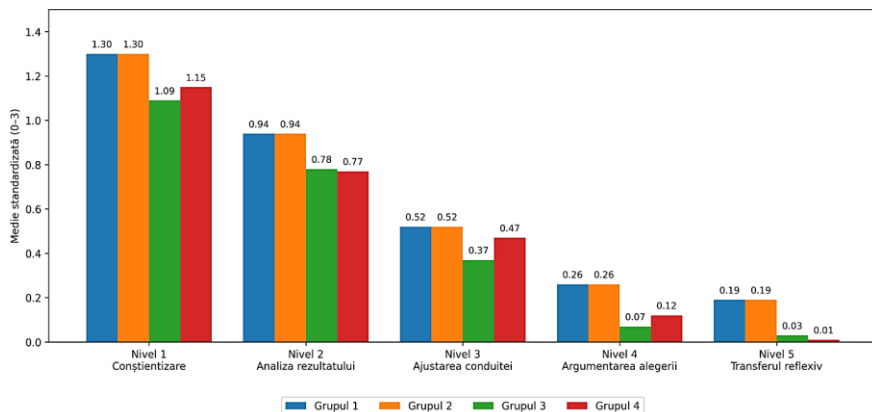


Figura 3.1. Nivelul de manifestare a reflecției preșcolarilor, în etapa de constatare

Figura 3.1 confirmă profilul emergent al reflecției: conștientizarea și descrierea acțiunii sunt mai bine reprezentate, în timp ce ajustarea conduitei, argumentarea alegerii și transferul reflexiv au valori progresiv mai reduse. Rezultatul justifică intervenția orientată spre dezvoltarea procesării reflexive superioare. Reflecția este interpretată în continuitate cu modelul experiențial al lui D. A. Kolb [47], dar ca proces transversal, nu doar ca moment izolat al ciclului.

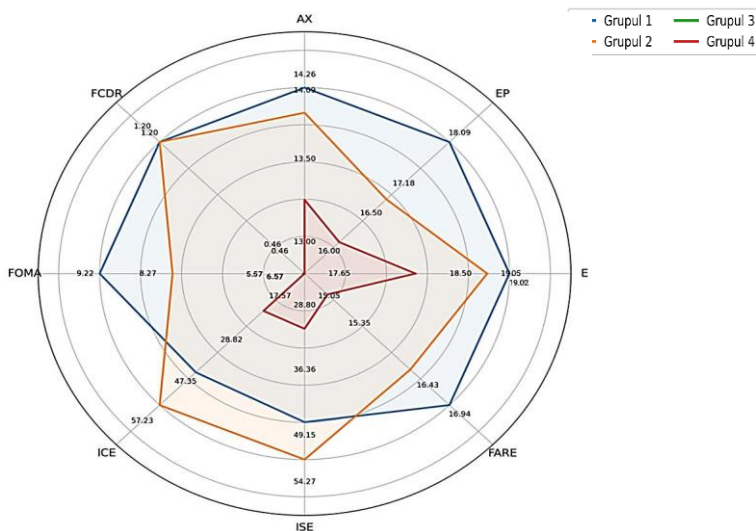


Figura 3.2. Profilul structural comparativ al variabilelor agregate ale modelului ÎEP (ACVA) la etapa de constatare

Profilul ACVA oferă o imagine integrată a stării inițiale a variabilelor E, EP, AX, FCDF, FOMA, ICE, ISE și FARE. Relațiile au fost examinate prin corelație Pearson și analize distribuționale. Configurația arată că dimensiunile experiențiale și cognitive sunt mai dezvoltate decât cele reflexive și axiologice, iar relațiile dintre nivelurile modelului sunt încă moderate, ceea ce susține necesitatea consolidării legăturilor dintre experiență, organizarea sensului, reflecție și valorizare.

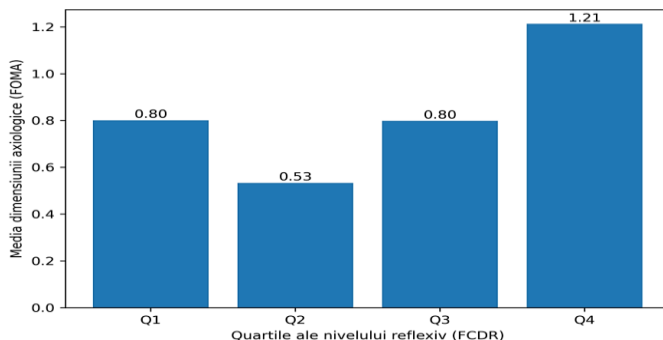


Figura 3.3. Progresia dimensiunii axiologice (FOMA) în funcție de cuartilele nivelului reflexiv (FCDR), la etapa de constatare

Un rezultat relevant al etapei constatative este asocierea pozitivă moderată dintre FCDR și FOMA ($r \approx 0,50$). Mediile FOMA nu cresc liniar între toate cuartilele FCDR, dar valoarea maximă apare în cuartila reflexivă superioară ($Q4 \approx 1,21$). Această configurație arată că reflecția nu produce mecanic internalizarea valorilor, însă nivelurile reflexive mai consolidate creează condiții mai favorabile pentru stabilizarea axiologică a experienței. Distincția dintre manifestarea valorii în context (AX) și internalizarea sa (FOMA) devine astfel esențială pentru interpretarea modelului ÎEP.

Etapa formativă a urmărit aplicarea sistematică a modelului ÎEP în grupele experimentale G1 și G2. Programul a fost integrat în activitățile curriculare și a inclus 30 de activități de învățare experiențială și situații-stimul, organizate progresiv. Intervenția a valorificat experiența directă, convergența registrelor de cunoaștere, reflecția și transferul valoric, în acord cu principiile modelului ÎEP și cu reinterpretarea ciclului experiențial al lui D. A. Kolb [47].

Tabelul 3.7. Traseul metodologic de implementare a modelului pedagogic ÎEP

Etapa	Obiectiv central	Activități realizate
1. Pregătirea intervenției pedagogice	Proiectarea cadrului didactic al implementării modelului ÎEP	- Elaborarea proiectelor didactice ale activităților experiențiale; - Integrarea convergenței tipurilor de cunoaștere în structura activităților; - Proiectarea situațiilor de reflecție și a modalităților de valorizare a experienței; - Selectarea resurselor educaționale și organizarea mediului de învățare.
2. Planificarea învățării experiențiale în educația preșcolară	Organizarea programului formativ și integrarea modelului ÎEP în curriculumul activităților	- Structurarea programului formativ în 30 de activități de învățare experiențială și Situații-stimul; - Organizarea activităților ÎEP în module progresive; - Corelarea activităților experiențiale cu ciclul experiențial Kolb (în 4 etape) și cu dimensiunile modelului pedagogic ÎEP (<i>ontologică</i> – experiența trăită, <i>epistemologică</i> – convergența registrelor de cunoaștere, <i>axiologică</i> – emergența valorilor).
3. Implementarea modelului pedagogic ÎEP	Aplicarea intervenției pedagogice în activitatea educațională	- Desfășurarea activităților experiențiale în grupele experimentale (G1 și G2); - Stimularea convergenței registrelor epistemice; - Dezvoltarea reflecției asupra experienței; - Susținerea emergenței comportamentelor valorizante în activitatea copilului.
4. Evaluarea procesului	Analiza rezultatelor intervenției pedagogice și	Analiza observațiilor pedagogice și a evoluției indicatorilor experimentali;

formativ și interpretarea rezultatelor prin prisma reperelor psihopedagogice	examinarea modului în care rebele psihopedagogice ale modelului ÎEP se reflectă în organizarea și desfășurarea activităților de învățare experiențială.	- Interpretarea tendințelor de evoluție ale dimensiunilor modelului (epistemică, reflexivă, axiologică); - Raportarea rezultatelor experimentale la rebele psihopedagogice ale modelului ÎEP.
--	---	--

Intervenția pedagogică a fost structurată conform logicii modelului ÎEP, care presupune activarea experienței, organizarea sensului și emergența dimensiunii axiologice prin reflecție. Implementarea s-a realizat printr-un traseu metodologic progresiv, orientat spre proiectarea, aplicarea și evaluarea situațiilor de învățare experiențială.

Prima etapă a vizat pregătirea intervenției pedagogice, prin stabilirea cadrului didactic de implementare a modelului ÎEP. A fost elaborată Planificarea tematică a activităților de învățare experiențială pentru grupa mare pentru un an, organizate ca situații-stimul centrate pe experiența directă și orientate spre transformarea acesteia în sens, cunoaștere și valoare. Proiectele didactice au fost concepute astfel încât experiența directă să fie valorificată progresiv prin reflecție, convergența registrelor de cunoaștere și transfer valoric. Activitățile au fost structurate progresiv, în acord cu domeniile de dezvoltare ale curriculumului și au generat contexte variate de explorare, expresie și reflecție (Figura 3.4).

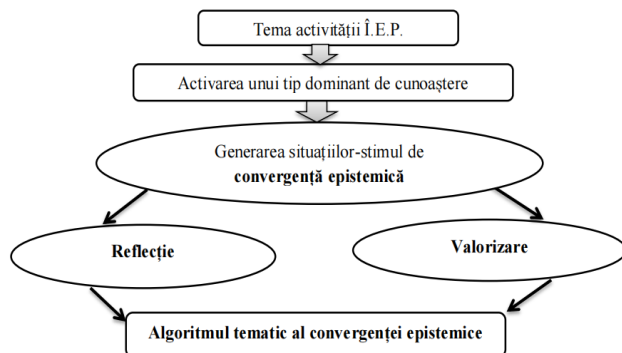


Figura 3.4. Algoritmul tematic al activităților ÎEP

Algoritmul tematic a presupus selectarea unei teme experiențiale relevante, activarea unui registru dominant de cunoaștere, generarea situațiilor-stimul de convergență epistemică, integrarea reflecției și valorizarea experienței. Activitățile au urmărit trecerea de la explorarea directă la explicație protoștiințifică, expresie artistică și interpretare simbolică, iar reflecția a asigurat legătura dintre experiență și transferul comportamental/social. Prin această structură, intervenția nu a adăugat activități izolate curriculumului, ci a reorganizat pedagogic experiența copilului în jurul mecanismelor modelului ÎEP.

Etapă de control a urmărit evaluarea impactului intervenției formative prin două direcții complementare: analiza longitudinală a acelorași subiecți (E1–E3) și comparația dintre grupurile experimentale și grupurile de control. Au fost reaplicate instrumentele utilizate la constatare, iar datele au fost analizate descriptiv, comparativ și corelațional. În interpretare, accentul este pus pe amplitudinea progresului și pe coerența modificărilor dintre dimensiunile modelului, evitând confundarea progresului descriptiv cu demonstrarea inferențială a semnificației statistice acolo unde aceasta nu este raportată explicit.

Tabul 3.8. Parametrii statistici descriptivi ai Indicelui social experiențial (ISE) – etapa de control

Indicator statistic	GRUP 1 (n = 23)	GRUP 2 (n = 22)	GRUP 3 (n = 23)	GRUP 4 (n = 22)
Media (M ₁) (M ₂)	60,8	64,3	33,4	39,5

Deviația standard (SD₁) (SD₂)	26,4	17,2	12,3	15,7
Minim	5,0	18,0	10,0	4,0
Maxim	82,0	84,0	52,0	58,0
Valori negative	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

La etapa de control, mediile ISE ating 60,8 în G1 și 64,3 în G2, în timp ce G3 și G4 ajung la 33,4 și 39,5. Dispariția valorilor negative în toate grupurile indică o stabilizare generală a funcționării sociale; diferența de amplitudine a progresului este însă net mai mare în grupurile care au participat la intervenție.

Tabelul 3.9. Compararea mediilor indicilor experiențiali ICE și ISE la etapa de constatare și etapa de control

Grup	ICE Constatare (Pre)	ICE Control (Post)	Δ ICE	ISE Constatare (Pre)	ISE Control (Post)	Δ ISE
G1 (experimental)	50,5	61,0	+10,5	47,8	60,8	+13,0
G2 (experimental)	57,4	66,2	+8,8	52,1	64,3	+12,2
G3 (control)	24,8	28,1	+3,3	30,2	33,4	+3,2
G4 (control)	32,6	35,2	+2,6	36,6	39,5	+2,9

Această dinamică confirmă consolidarea capacităților de explorare, organizare cognitivă a experienței și dezvoltarea competențelor sociale ale copiilor în contextul implementării modelului pedagogic al ÎEP. În schimb, în grupurile de control (G3 și G4), care nu au participat la programul formativ, se înregistrează doar creșteri moderate ale mediilor indicilor ($\approx 2-3$ puncte), atribuirile proceselor naturale de maturizare și experiențelor educaționale obișnuite din mediiu preșcolar. Reprezentarea grafică de sinteză din Figura 3.5 ilustrează sintetic evoluția indicilor experiențiali ICE și ISE între etapa de constatare (etapa 1) și etapa de control (etapa 3) pentru toate cele patru grupuri investigate. În diagramă sunt prezentate atât valorile inițiale, cât și valorile finale ale indicilor, iar pe fiecare coloană sunt indicate explicit valoarea finală și amplitudinea creșterii (Δ) față de nivelul inițial.

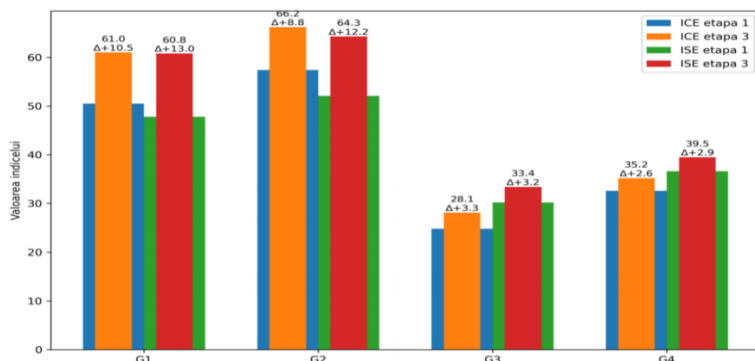


Figura 3.5. Sinteza evoluției indicilor experiențiali ICE și ISE pe etape

Unul dintre cele mai clare rezultate ale validării îl reprezintă diferența dintre dinamica indicilor ICE și ISE. În G1 și G2, ICE crește cu +10,5 și +8,8 puncte, iar ISE cu +13,0 și +12,2 puncte. În G3 și G4, creșterile sunt mult mai reduse: ICE +3,3 și +2,6; ISE +3,2 și +2,9. Rezultatul indică o dezvoltare mai accentuată a capacităților de explorare și organizare cognitivă a experienței, concomitent cu consolidarea competențelor sociale, în grupurile participante la programul formativ.

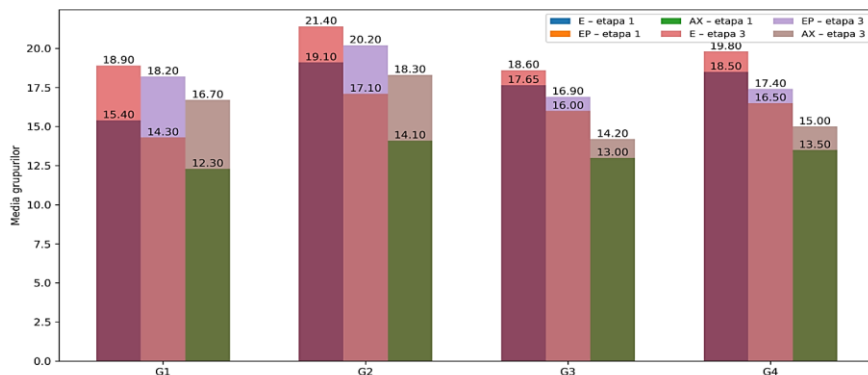


Figura 3.6. Dimensiunile implicării experiențiale (E, EP, AX) între etapele 1 și 3

Evoluția grilei de implicare evidențiază că progresul este mai pronunțat în dimensiunile epistemică și axiologică ale grupurilor experimentale. În G1, E evoluează 15,4 → 18,9, EP 14,3 → 18,2, iar AX 12,3 → 16,7; în G2, E 19,1 → 21,4, EP 17,1 → 20,2, iar AX 14,1 → 18,3. În G3 și G4, creșterile sunt mai reduse. Această configurație este importantă pentru teză deoarece arată că intervenția nu a amplificat doar participarea activă, ci mai ales organizarea sensului și orientarea valorică a experienței.

În planul reflecției și al internalizării valorilor, analiza pre-post evidențiază o diferențiere pedagogic relevantă. Reflecția experiențială se dezvoltă în toate grupurile, însă transformarea acesteia în internalizare axiologică este mult mai accentuată în grupurile experimentale. Această relație susține ideea centrală a modelului: reflecția este necesară, dar valoarea se stabilizează prin experiențe organizate, semnificate și transferate în contexte educaționale recurente.

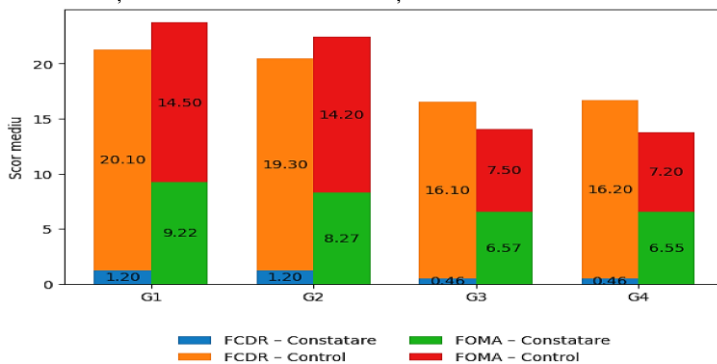


Figura 3.7. Reprezentarea grafică a Δ evoluției variabilelor FCDR și FOMA în grupurile experimentale și de control

Figura 3.7 evidențiază că progresul FOMA este de +5,3 în G1 și +5,9 în G2, comparativ cu +0,9 în G3 și +0,7 în G4. Aceasta este una dintre constatările notabile ale cercetării: manifestarea valorilor în situație nu conduce automat la internalizarea lor, iar diferența dintre grupurile experimentale și cele de control indică rolul medierii pedagogice, al reflecției și al consolidării experiențiale în trecerea de la comportamente valorice contextuale la repere axiologice mai stabile.

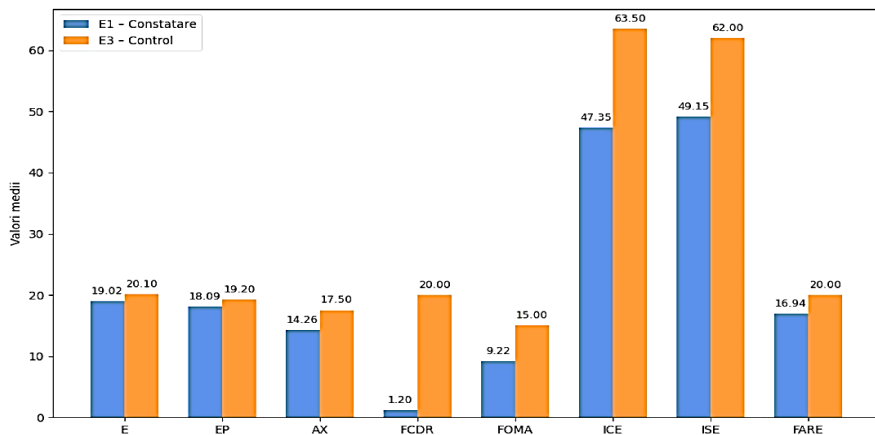


Figura 3.8. Compararea rezultatelor E1 (etapa de constatare) și E3 (etapa de control) pentru variabilele ACVA

Analiza integrată a variabilelor agregate evidențiază o evoluție favorabilă a întregii arhitecturi a modelului ÎEP. Pentru mediile agregate G1–G2, E evoluează de la 17,21 la 20,12 ($\Delta = +2,91$), EP de la 15,67 la 19,18 ($\Delta = +3,51$), AX de la 13,18 la 17,48 ($\Delta = +4,30$), FOMA de la 8,76 la 14,35 ($\Delta = +5,60$), ICE de la 53,87 la 63,54 ($\Delta = +9,67$), ISE de la 49,90 la 62,51 ($\Delta = +12,61$), iar FARE de la 16,91 la 19,91 ($\Delta = +3,00$). Aceste rezultate descriu o evoluție mai pronunțată a dimensiunilor reflexive, axiologice, cognitive și sociale în grupurile experimentale și trebuie interpretate împreună cu diferențele observate în grupurile de control.

Din perspectivă structurală, rezultatele susțin lanțul formativ propus de modelul ÎEP: experiență → implicare epistemică → manifestare valorică → reflecție experiențială → convergență epistemică → internalizare axiologică. Reconfigurarea profilului ACVA de la constatare la control indică relații mai coerente între dimensiunile experiențială, epistemică, reflexivă și axiologică, ceea ce reprezintă un argument central pentru validarea funcțională a modelului.

Rezultate ale experimentului: creșterea ICE în grupurile experimentale cu +10,5 (G1) și +8,8 (G2), față de +3,3 și +2,6 în grupurile de control; creșterea ISE cu +13,0 (G1) și +12,2 (G2), față de +3,2 și +2,9 în grupurile de control; progres mai pronunțat al dimensiunilor epistemică și axiologică în G1 și G2; diferențiere clară a internalizării axiologice FOMA: +5,3 și +5,9 în grupurile experimentale, față de +0,9 și +0,7 în grupurile de control; consolidarea convergenței registrelor epistemice și a coerenței relațiilor dintre variabilele modelului, susținând trecerea de la experiența trăită la sens și valoare.

Experimental pedagogic a confirmat utilitatea cadrului ÎEP pentru organizarea sistematică a experienței de învățare la vârsta preșcolară. Etapa de constatare a evidențiat un profil inițial dominat de participarea experiențială și de registrele empirice, cu reflecție, convergență epistemică și internalizare axiologică aflate în formare. Etapa formativă a operaționalizat modelul prin 30 de activități și situații-stimul, organizate în jurul experienței directe, reflecției, convergenței cunoașterii și valorizării. Etapa de control a evidențiat o dinamică mai accentuată a indicatorilor cognitivi, sociali, epistemici și axiologici în grupurile experimentale decât în grupurile de control.

Cele mai relevante rezultate pentru susținerea ipotezei sunt diferențele de progres ICE și ISE, evoluția dimensiunilor EP și AX, precum și distanța dintre grupurile experimentale și cele de control în internalizarea axiologică FOMA. Aceste rezultate susțin rolul central al reflecției experiențiale în organizarea sensului și arată că valoarea formativă a experienței nu rezultă din simpla participare la activitate, ci din medierea pedagogică a relației dintre trăire, reflecție, convergență epistemică și transfer valoric. În această logică, modelul ÎEP oferă un cadru coerent pentru proiectarea, implementarea și evaluarea ÎEP.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea a fundamentat teoretico-metodologic ÎEP, prin analiza cadrului conceptual și normativ, examinarea dimensiunilor epistemică și axiologică, determinarea reperelor psihopedagogice și elaborarea, implementarea și validarea experimentală a Modelului pedagogic ÎEP. Rezultatele obținute au condus la următoarele concluzii generale:

1. Analiza teoriilor învățării experiențiale, de la concepțiile filosofice clasice la perspectivele psihopedagogice contemporane, a evidențiat rolul experienței directe, acțiunii, reflecției și interacțiunii sociale în construirea cunoașterii, precum și limitele modelelor existente în raport cu particularitățile preșcolarității. A fost fundamentat *câmpul cognitiv* ca spațiu de interacțiune dintre prehensiunea și transformarea experienței, favorabil organizării reflexive a cunoașterii și construirii sensului. Analiza comparativă a documentelor curriculare din Republica Moldova și România a evidențiat insuficiența explicitare a mecanismelor epistemologice și axiologice ale ÎEP, justificând necesitatea unor repere psihopedagogice specifice.

2. Examinarea dimensiunilor epistemologică și axiologică a fundamentat *convergența tipurilor de cunoaștere* ca mecanism de integrare a registrelor empiric, artistic, mitico-simbolic și proto-științific, potrivit concepției lui Vl. Pâslaru. S-a evidențiat articularea acestora prin percepție, acțiune, emoție, simbolizare și explicație, în procesul construirii sensului. Dimensiunea axiologică a fost fundamentată prin explicarea atribuirii semnificațiilor valorice experiențelor trăite și a internalizării progresive a valorilor în atitudine, alegerile și comportamentele copilului.

3. Au fost determinate și sistematizate *reperetele psihopedagogice* ale ÎEP: valorificarea experienței directe, globale și senzorio-afective; organizarea contextelor educaționale autentice și securizante; medierea reflexivă; convergența tipurilor de cunoaștere; emergența și internalizarea valorilor; dezvoltarea autoreglării și autonomiei copilului în învățare. Reflecția a fost fundamentată ca *mechanism integrator transversal* al transformării experienței în cunoaștere, sens și valoare. Articularea reperelor cu nivelurile ontologic, epistemologic și axiologic a constituit fundamentul elaborării modelului pedagogic.

4. A fost elaborat *Modelul pedagogic ÎEP*, prin reinterpretarea și dezvoltarea concepției lui D. A. Kolb, structurat pe dimensiunile normativă, structurală și procesuală și pe nivelurile *ontologic, epistemologic și axiologic*. Originalitatea modelului constă în integrarea *câmpului cognitiv*, reconceptualizarea reflecției ca proces continuu, recurent și mecanism integrator transversal, precum și fundamentarea internalizării progresive a valorilor ca finalitate axiologică. Au fost formulate șase principii specifice și patru etape interdependente – pregătirea, proiectarea, implementarea și evaluarea experienței de învățare –, adaptate dezvoltării preșcolare. Modelul oferă un cadru integrator pentru transformarea experienței în cunoaștere, sens și valoare.

5. Operaționalizarea modelului s-a concretizat în elaborarea indicatorilor de calitate ai ÎEP, corelați cu etapele procesuale și nivelurile structurale, pentru evaluarea implicării experiențiale, reflecției, organizării cunoașterii și convergenței epistemice. Au fost delimitate patru niveluri ale reflecției – situativ-emoțională, relațională emergentă, organizatoare și autoreglatoare incipientă – și cinci criterii de evaluare: conștientizarea acțiunii, analiza rezultatului, ajustarea conduitei, argumentarea alegerii și transferul reflexiv. Au fost conceptualizate *profilul epistemic individual al copilului* (PEIC) și *indicele de convergență epistemică* (ICEp), facilitând monitorizarea progresului și fundamentarea intervențiilor pedagogice diferențiate.

6. În cadrul cercetării experimentale au fost elaborate, adaptate și aplicate instrumente specifice de investigare și evaluare a ÎEP – *Grila de evaluare a implicării experiențiale*, *Fișa de analiză a registrelor epistemice observate* (FARE), *Fișa criterial-descriptivă a reflecției* (FCDR), *Fișa de observare a manifestărilor axiologice* (FOMA), *Indicele cognitiv experiențial* (ICE) și *Indicele social experiențial* (ISE) – care au permis evaluarea multidimensională a preșcolarilor. Validarea experimentală a *Modelului pedagogic ÎEP* s-a realizat prin implementarea unui program formativ de 30 de secvențe didactice și situații-stimul, desfășurat pe parcursul unui an de învățământ preșcolar. Evaluarea multidimensională a utilizat instrumentele elaborate și adaptate: Grila de evaluare a implicării experiențiale, FARE, FCDR, FOMA, ICE și ISE. Analiza comparativă a grupurilor experimentale și de control, completată prin *analiza corelațională a variabilelor agregate* (ACVA), a evidențiat progrese în implicarea experiențială, organizarea epistemică, reflecție, convergența tipurilor de cunoaștere și manifestările axiologice. Rezultatele au susținut ipoteza cercetării și au confirmat funcționalitatea și eficacitatea modelului în contextul educațional investigat.

Pentru a aprofunda înțelegerea asupra temei investigate, au fost formulate următoarele **recomandări**:

Pentru cercetări viitoare:

- extinderea investigațiilor asupra mecanismelor epistemologice ale învățării experiențiale, cu accent pe analiza convergenței tipurilor de cunoaștere în diferite etape de dezvoltare;
- aprofundarea studiilor privind rolul reflecției în educația timpurie, prin dezvoltarea unor modele operaționale și instrumente de evaluare specifice;
- adaptarea și validarea modelului pedagogic ÎEP în contexte educaționale diverse (alte niveluri de învățământ, contexte interculturale).

Pentru cadrele didactice din educația timpurie:

- proiectarea activităților didactice centrate pe experiența directă a copilului, prin valorificarea explorării, interacțiunii și descoperirii;
- integrarea sistematică a reflecției în demersul didactic, prin utilizarea întrebărilor orientative, a dialogului și a activităților de verbalizare;
- utilizarea instrumentelor de evaluare specifice (FARE, FCDR, FOMA, ICE, ISE) pentru monitorizarea progresului învățării.

Pentru managerii și metodiștii instituțiilor de educație timpurie:

- susținerea implementării învățării experiențiale prin crearea unui mediu educațional stimulat, centrat pe explorare și reflecție;
- organizarea comunităților de învățare profesională și a activităților metodice în domeniul învățării experiențiale;
- integrarea modelului pedagogic ÎEP în strategiile instituționale și documentele manageriale;
- monitorizarea calității procesului educațional prin indicatori specifici învățării experiențiale.

Pentru cadrele didactice:

- integrarea modelelor de învățare experiențială în formarea inițială;
- dezvoltarea competențelor de proiectare și implementare a activităților experiențiale;
- corelarea formării inițiale cu cerințele practicii educaționale.

Pentru formatorii din sistemul de formare continuă:

- elaborarea programelor de formare centrate pe învățarea experiențială;
- formarea cadrelor didactice în utilizarea instrumentelor de evaluare;
- promovarea modelelor de bună practică și a schimbului de experiență.

BIBLIOGRAFIE

În limba română:

1. ANTOCI, D. Temeiuri științifice privind noua direcție de cercetare Teoria și metodologia educației axiologice. În: *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane*. Chișinău: UST, 2021, pp. 109–129.
2. ARISTOTEL. *Metafizica*. Traducere, comentariu și note de Andrei Cornea. București: Humanitas, 2001. 479 p. ISBN 973-50-0172-1.
3. *Cadrul de referință al Curriculumului Național*. Guțu, Vl.; Bucun, N.; Ghicov, A. [et al.]. Coord.: Lilia Pogolșa, Valentin Crudu. Chișinău: Lyceum, 2017. 104 p. ISBN 978-9975- 3157-7-7.
4. *Cadrul de referință al educației timpurii*. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, 2025. 109 p. Aprobat prin Ordinul MEC nr. 1847 din 27.10.2025.
5. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Ediția a IV-a, revăzută. Iași: Polirom, 2006. 315 p. ISBN 973-46-0175-X.
6. CONSILIUL UNIUNII EUROPENE. Recomandarea Consiliului din 22 mai 2019 privind sisteme de înaltă calitate de educație și îngrijire timpurie a copiilor. (2019/C 189/02). În: *Jurnalul Oficial al Uniunii Europene*, C 189, 5 iunie 2019, pp. 4–14.
7. CONSILIUL UNIUNII EUROPENE. Rezoluția Consiliului privind un cadru strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării în perspectiva realizării și dezvoltării în continuare a spațiului european al educației (2021–2030). (2021/C 66/01). În: *Jurnalul Oficial al Uniunii Europene*, C 66, 26 februarie 2021, pp. 1–21.
8. CUCOȘ, C., Pedagogie. Ediția a IV-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2014. 672 p. ISBN 978-973-46-9955-1.
9. *Curriculum pentru educația timpurie*. România. Ministerul Educației Naționale. Aprobat prin Ordinul ministrului educației naționale nr. 4.694 din 2 august 2019. În: *Monitorul Oficial al României, Partea I*, nr. 686 din 20 august 2019; anexa publicată în nr. 686 bis din 20 august 2019.
10. *Curriculum pentru educația timpurie*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Aprobat la Consiliul Național pentru Curriculum prin Ordinul MECC nr. 1699 din 15 noiembrie 2018. Chișinău: Lyceum, 2019. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9.
11. *Dicționarul explicativ al limbii române (DEX)*. Academia Română. Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”. Ediția a III-a, revăzută și adăugită. București: Univers Enciclopedic Gold, 2016. 1376 p. ISBN 978-606-704-161-3.
12. GÎNJU, S. Repere ale învățării prin experiență în educația timpurie. În: *Didactica Pro...*, 2018, nr. 4 (110), pp. 25–29. ISSN 1810-6455.
13. GORAȘ-POSTICĂ, V. Educația interculturală în clasele primare: opțional revizitat aici și acum. În: *Didactica Pro...*, 2019, nr. 6 (118), pp. 35–39. DOI: 10.5281/zenodo.3583321. ISSN 1810-6455.
14. HUSSERL, E. *Idei privitoare la o fenomenologie pură și la o filozofie fenomenologică*. Cartea întâi: Introducere generală în fenomenologia pură. Traducere din limba germană de Christian Ferencz-Flatz. București: Humanitas, 2011. 584 p. ISBN 978-973-50-3093-3.
15. ISAC, I. Un precursor al transdisciplinarității – Ștefan Lupașcu. În: *NOEMA*. 2002, vol. I, nr. 1, pp. 106–116.
16. JOIȚA, E. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Polirom, 2002. 243 p. ISBN 973-681-100-X.
17. KANT, I. *Critica rațiunii pure*. Traducere de Nicolae Bagdasar și Elena Moisuc; studiu introductiv, glosar kantian și indice de nume proprii de Nicolae Bagdasar. București: Editura Științifică, 1969. 699 p.
18. MORARI, M. Evoluția conceptului de reflecție artistică. În: *Studiul artelor și culturologie: istorie, teorie, practică*, 2014, nr. 3(23), pp. 19–28. ISSN 2345-1408.
19. MORARI, M.; CURTESCU, M.; URSU, Z. *Educație timpurie prin arte: Monografie colectivă*. Chișinău: Pontos, 2022. 167 p. ISBN 978-9975-72-698-6.
20. NICOLESCU, B. *Transdisciplinaritatea*. Traducere de Horia Vasilescu. Iași: Polirom, 1999. 180 p. ISBN 973-683-234-1.

21. PASCARI, V. *Funcționalitatea integralității și continuității în educația copiilor*: monografie. Chișinău: Tipografia Centrală, 2021. 232 p. ISBN 978-9975-157-96-4.
22. PĂSLARU, VI. *Epistemele educației moderne: reactualizare, redefinire*. Chișinău: Pontos, 2023. 524 p. ISBN 978-9975-72-708-3.
23. PESTALOZZI, J. H. *Cum își învață Gertruda copiii*. Traducere de I. C. Petrescu. Îngrijire de ediție, tabel cronologic, studiu introductiv, note și comentarii de Victoria C. Petrescu. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977. 152 p.
24. PETRICĂ, S. Specificul dezvoltării fizice și neuropsihice a copilului mic. În: CATALANO, H.; ALBULESCU, I. (coord.). *Educația timpurie antepreșcolară: ghidul cadrului didactic*. București: Didactica Publishing House, 2022, pp. 25–48. ISBN 978-606-048-574-2.
25. PIAGET, J. *Psihologia inteligenței*. Traducere din limba franceză de Dan Răutu. București: Editura Științifică, 1965. 224 p.
26. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978. 784 p. (Colecția „Dicționarele Albatros”).
27. ROUSSEAU, J.-J. *Emil sau despre educație*. Traducere, studiu introductiv, note și comentarii de Dimitrie Todoran. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973. 468 p.
28. STAN, L. (coord.). *Dezvoltarea copilului și educația timpurie*. Iași: Polirom, 2016. 312 p., ISBN 978-973-46-5669-1.
29. VÍGOTSKI, L. S. Opere psihologice alese. Vol. II: *Gîndire și limbaj*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972. 312 p.
30. ZLATE, M. *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Polirom, 1999. 528 p. ISBN 973-683- 278-3.

În limba engleză:

31. BANDURA, A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977. 247 p.
32. BOURDIEU, P. *The Logic of Practice*. Translated by Richard Nice. Stanford, CA: Stanford University Press, 1990. 333 p. ISBN 978-0-8047-1727-4.
33. BRINKMANN, M.; GIESE, M. Practising the practice. Towards a theory of practising in physical education from a Bildung-theoretical perspective. În: *Physical Education and Sport Pedagogy*, 2025, vol. 30, nr. 1, pp. 50–63. DOI: 10.1080/17408989.2023.2167968.
34. BRUNER, J. S. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press, 1966. x + 176 p. ISBN 978-0-674-89701-4
35. *Convention on the Rights of the Child*. United Nations. General Assembly. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly Resolution 44/25 of 20 November 1989. New York: United Nations, 1989. În: United Nations Treaty Series, vol. 1577, p. 3. Entry into force: 2 September 1990.
36. DEWEY, J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company, 1916. 434 p.
37. DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: The Macmillan Company, 1938. 116 p.
38. DEWEY, J. *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D. C. Heath and Company, 1933. x, 301 p. Disponibil: https://books.google.md/books?id=LeTaAAAAAMAAJ&redir_esc=y [Accesat: 26 aprilie 2026].
39. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure Inclusive and Equitable Quality Education and Promote Lifelong Learning Opportunities for All*. UNESCO. Paris: UNESCO, 2016. Document ED-2016/WS/28.
40. FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 2000. 218 p. ISBN 9780826412768.
41. GUILFORD, J. P. *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1967. 538 p. ISBN 9780070251359.
42. HEIDEGGER, M. *Being and Time*. (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). Harper Perennial Modern Classics. ISBN 978-0061575594. 2008. 589 p. ISBN 9780061575594

43. HOPKINS, B. C. Deformalization and Phenomenon in Husserl and Heidegger. In: SCHALOW, Frank (ed.). *Heidegger, Translation, and the Task of Thinking: Essays in Honor of Parvis Emad*. Dordrecht: Springer, 2011, pp. 49–69. Contributions to Phenomenology, vol. 65. DOI: 10.1007/978-94-007-1649-0_3.
44. HUME, D. *A Treatise of Human Nature*. Eds. David Fate Norton, Mary J. Norton. Oxford: Oxford University Press, 2000. 728 p. ISBN 978-0-19-875172-4.
45. JAMES, W. *The Principles of Psychology*. Vol. I. London: Macmillan and Co., Ltd., 1891. 689 p. <https://archive.org/details/principlesofpsyc01jameuoft/page/688/mode/2up>
46. KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. In: *Academy of Management Learning & Education*. 2005, vol. 4, nr. 2, pp. 193–212. DOI: 10.5465/amle.2005.17268566.
47. KOLB, D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984. 256 p. ISBN 978-0-13-295261-3.
48. LAEVERS, F. Experiential Education: Making Care and Education More Effective Through Well-Being and Involvement. In: TREMBLAY, R. E.; BOIVIN, M.; PETERS, R. DeV. (eds.); BENNETT, J. (topic ed.). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. February 2011. Disponibil: <https://www.child-encyclopedia.com/> [Accesat: 23 iunie 2026]
49. *Learn About Convergence Research* [online]. U.S. National Science Foundation. Alexandria, VA: U.S. National Science Foundation, [f.a.]. Disponibil: <https://www.nsf.gov/funding/learn/research-types/learn-about-convergence-research> [Accesat: 26 aprilie 2026].
50. LEHMANN, T. Student teachers' knowledge integration across conceptual borders: the role of study approaches, learning strategies, beliefs, and motivation. In: *European Journal of Psychology of Education*, 2022, vol. 37, nr. 4, pp. 1189–1216. DOI: 10.1007/s10212-021-00577-7.
51. LEWIN, K. Action Research and Minority Problems. In: *Journal of Social Issues*. 1946, vol. 2, nr. 4, pp. 34–46. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x.
52. LOCKE, J. *An Essay Concerning Human Understanding*. Edited with an Introduction and Notes by Roger Woolhouse. London: Penguin Classics, 1998. 816 p. ISBN 978-0-14-043482-8.
53. MORRIS, T. H. Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb's model. In: *Interactive Learning Environments*, 2020, vol. 28, nr. 8, pp. 1064–1077. DOI: 10.1080/10494820.2019.1570279
54. NOVIS-DEUTSCH, N.; COHEN, E.; ALEXANDER, H.; RAHAMIAN, L.; GAVISH, U.; GLICK, O.; YEHI-SHALOM, O.; MARCUS, G.; MANN, A. Interdisciplinary learning in the humanities: Knowledge building and identity work. In: *Journal of the Learning Sciences*, 2024, vol. 33, nr. 2, pp. 284–322. DOI: 10.1080/10508406.2024.2346915.
55. PIAGET, J. *The Origins of Intelligence in Children*. Translated by Margaret Cook. 2nd ed. New York: International Universities Press, 1952. 419 p.
56. PIAGET, J. *To Understand Is to Invent: The Future of Education*. Translated by George- Anne Roberts. New York: Grossman Publishers, 1973. viii, 148 p. ISBN 978-0-670-72034-7
57. *Progress on Children's Well-being: Centring Child Rights in the Sustainable Development Goals*. UNICEF. New York: UNICEF, 2023. 108 p. ISBN 978-92-806-5501-8.
58. ROGERS, C. R. *Freedom to Learn for the 80s*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1983. viii, 312 p. ISBN 0-675-20012-1.
59. ROGERS, C. R. *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company, 1969. 358 p. ISBN 978-0-675-09519-8
60. *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. General Assembly. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, A/RES/70/1. New York: United Nations, 2015. 35 p.
61. VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Edited by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, and Ellen Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. xi + 159 p. ISBN 978-0-674-57629-2
62. VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language*. Translation newly revised and edited by Alex Kozulin. Cambridge, MA: MIT Press, 1986. lxi + 287 p. ISBN 978-0-262-72010-6.

63. WHEWELL, W. *The Philosophy of the Inductive Sciences*. Vol. II. London: John W. Parker, 1840. p. 230. Disponibil: https://books.google.md/books?id=KYphAAAAIAAJ&redir_esc=y [Accesat: 19.03.2026]
64. ZAHAVI, D.; ZELINSKY, D. Experience, Subjectivity, Selfhood: Beyond a Meadian Sociology of the Self. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 2024, vol. 54, nr. 1, pp. 36–51. DOI: 10.1111/jtsb.12396.

În limba franceză:

65. FRÖBEL, F. W. A. *L'éducation de l'homme*. Traduit de l'allemand par la baronne de Crombrugghe. Bruxelles: Ferdinand Claassen, libraire-éditeur, 1861. 396 p.

În limba rusă:

66. МОЛЧАНОВ В. И. (MOLCHANOV, V. I.) *Исследования по феноменологии сознания*. Москва: Издательский дом «Территория будущего», 2007. 456 с. ISBN 5-91129-041-3.

LISTA PUBLICAȚIILOR AUTOAREI LA TEMA TEZEI

Articole în reviste din Registrul național al revistelor de profil:

1. ENACHE, A. Integrating Experiential Learning into the Didactic Approach in Preschool Education. In: *Journal of Romanian Literary Studies*. 2026, nr. 45, pp. 828–836. ISSN 2248-3004. <https://asociatia-alpha.ro/JrIs/045-2026/JrIs-045-106.pdf>
2. ENACHE, A. Învățarea experiențială în preșcolaritate: abordări practice și efecte asupra dezvoltării copiilor. În: *Univers Pedagogic*. 2024, nr. 4 (84), pp. 93–101. ISSN 1811-5470. DOI: 10.52387/1811-5470.2024.4.12. <https://up.upsc.md/?p=925>
3. ENACHE, A. Reflection as an Integrative Element in Preschool Experiential Learning. In: *Acta et Commentationes. Științe ale Educației*. 2026, nr. 2 (44), pp. 146–155. ISSN 1857-0623. DOI: 10.36120/2587-3636.v44i2.146-155. <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v44i2>
4. ENACHE, A. The Processuality of Experiential Learning in Preschool. In: *Journal of Romanian Literary Studies*. 2023, nr. 35, pp. 887–897. ISSN 2248-3004. <https://asociatia-alpha.ro/JrIs/035-2023/JrIs-035-116.pdf>
5. ENACHE, A. The Role of the Teacher in Organizing Experiential Learning Situations in Preschool Education. In: *Scientific Notes of the Pedagogical Department*. 2026, nr. 58, pp. 231–240. ISSN 2074-8167. DOI: 10.26565/2074-8167-2026-58-18. <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/30116/25870>
6. MORARI, M.; ENACHE, A. Metode și instrumente de investigare a învățării experiențiale preșcolare. În: *Akados*. 2026, nr. 3 (82). ISSN 1857-0461. <https://akados.asm.md/index.php/akados/ro/issue/archive>
7. MORARI, M.; ENACHE, A. Repere pentru adaptarea teoriei învățării experiențiale în preșcolaritate. În: *Univers Pedagogic*. 2026, nr. 3 (91), pp. 5–18. ISSN 1811-5470. DOI: 10.52387/1811-5470.2026.3.01.

Articole în lucrările conferințelor științifice și ale altor manifestări științifice naționale și internaționale (Republica Moldova)

1. ENACHE, A. Artele în activități de educație integrată din perspectiva învățării experiențiale. În: *Educația artistică în contemporaneitate: realizări, provocări, perspective: Conferință științifico-practică internațională*, ed. a III-a, 7–8 noiembrie 2024. Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți; Universitatea Națională de Arte „George Enescu” din Iași. Bălți, 2025, pp. 132–135. ISBN 978-9975-50-368-6.
2. ENACHE, A. Asigurarea continuității între educația timpurie și învățământul primar prin învățarea experiențială. În: *Învățarea școlară în contextul provocărilor societale: Materialele Simpozionului Științific Transfrontalier*, 23 iunie 2023. Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. Chișinău: CEP UPSC, 2023, pp. 330–336. ISBN 978-9975-46-859-6. DOI: 10.46727/s.23-06-2023.p330-336.
3. ENACHE, A. Conceptul de învățare experiențială în educația timpurie. În: *Educația artistic-spirituală în contextul învățământului contemporan: realizări, provocări, perspective*:

- Materialele Conferinței Științifico-Practice Internaționale*, 30–31 octombrie 2020. Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de Arte și Educație Artistică. Bălți, 2021, pp. 140–145. ISBN 978-9975-3470-8-2.
4. **ENACHE, A.** Educația în aer liber prin învățare experiențială la preșcolari. În: *Educația de calitate în contextul provocărilor societale: Conferință științifică cu participare internațională*, ed. I, 21–22 octombrie 2022. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2022, pp. 474–479. ISBN 978-9975-46-638-7.
 5. **ENACHE, A.** Experiential Learning in Kindergarten. In: *SOARE, E.; LANGA, C., eds. Education Facing Contemporary World Issues – EDU WORLD 2022: Proceedings of the 9th International Conference*, 3–4 June 2022. University of Pitești; University of Bucharest. European Proceedings of Educational Sciences. Vol. 5. European Publisher, 2023, pp. 684–692. ISSN 2672-815X. DOI: 10.15405/epes.23045.69.
 6. **ENACHE, A.** Experiential Learning in Preschool Age. In: *Patrimoniul cultural de ieri – implicații în dezvoltarea societății durabile de mâine / Yesterday's Heritage – Implications for the Development of Tomorrow's Sustainable Society: Conferință științifică internațională*, ed. a III-a, 11–12 februarie 2021. Academia de Științe a Moldovei; Centrul Mitropolitan de Cercetări T.A.B.O.R., Iași-Chișinău: „Print-Caro” SRL, 2021, pp. 97–98. ISSN 2558-894X.
 7. **ENACHE, A.** Experiența ca sursă în învățarea experiențială. În: *Diversitatea disciplinelor din cadrul sistemului științelor educației: Conferință internațională*, 31 martie 2022. Casa Corpului Didactic Neamț. Neamț, 2022, pp. 82–88. ISBN 978-606-607-240-5.
 8. **ENACHE, A.** Explorarea și descoperirea: elemente cheie în învățarea experiențială a preșcolarilor. În: *Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare: Conferință științifică internațională*, ed. a II-a, 8–9 noiembrie 2024. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Laboratorul Cercetări și Inovații Pedagogice al Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic, în parteneriat cu Școala Doctorală Științe ale Educației. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2024, pp. 228–234. ISBN 978-9975-48-197-7. DOI: 10.46727/c.8-9-11-2024.p228-234.
 9. **ENACHE, A.** Învățarea experiențială ca sursă de învățare și dezvoltare a copiilor preșcolari. În: *Știință și educație: noi abordări și perspective: Conferință științifică internațională*, ed. a XXV-a, 24–25 martie 2023. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. Seria 25, vol. 2. Chișinău: CEP UPSC, 2023, pp. 178–185. ISBN 978-9975-46-783-4. DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p178-185.
 10. **ENACHE, A.** Învățarea experiențială în politicile educaționale pentru educația timpurie: România și Republica Moldova. În: *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare: Conferință științifică internațională*, ed. a VI-a, 23–24 aprilie 2026. Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți. Bălți, 2026, pp. 55–64. [ISBN în curs de atribuire.]
 11. **ENACHE, A.** Învățarea experiențială prin joc la preșcolari. În: *Educația din perspectiva conceptului Clasa Viitorului: Conferință științifică națională cu participare internațională*, ed. a III-a, 4–5 noiembrie 2022. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, în cadrul proiectului „Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice din perspectiva conceptului Clasa Viitorului”. Chișinău: CEP UPSC, 2022, pp. 75–82. ISBN 978-9975-46-681-3.
 12. **ENACHE, A.** Perspectiva învățării experiențiale în grădiniță. În: *Probleme actuale ale științelor umanistice: Conferința Științifică Anuală a doctoranzilor cu participare internațională*, 11 mai 2023. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Departamentul de Studii Doctorale și Postdoctorale. Chișinău: CEP UPSC, 2023, pp. 98–102. ISBN 978-9975-46-849-7.
 13. **ENACHE, A.** Perspective asupra învățării la vârsta preșcolară. În: *Institutul de Științe ale Educației: ascensiune, performanțe, personalități (1941–2021). Materialele Conferinței Științifice Internaționale*, 10 decembrie 2021. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: „Print-Caro” SRL, 2021, pp. 354–357. ISBN 978-9975-56-952-1.

ADNOTARE

**Enache Amalia, „Repere psihopedagogice ale învățării experiențiale preșcolare”,
Teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2026**

Structura tezei: Introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie cu 171 de titluri, 87 de anexe, 141 de pagini de text de bază, 26 de figuri și 23 de tabele. Rezultatele cercetării sunt publicate în 20 de lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: învățare experiențială, reflecție experiențială, câmp cognitiv, convergența tipurilor de cunoaștere, convergență epistemică, dimensiune axiologică, model pedagogic ÎEP.

Scopul cercetării: identificarea și valorificarea reperelor psihopedagogice ale învățării experiențiale preșcolare din perspectiva dimensiunilor epistemică și axiologică, prin reinterpretarea modelului învățării experiențiale elaborat de D. A. Kolb.

Obiectivele cercetării: analiza și sistematizarea fundamentelor conceptuale și a cadrului normativ pentru învățarea experiențială în educația preșcolară; examinarea dimensiunilor epistemică și axiologică ale învățării experiențiale preșcolare, din perspectiva convergenței tipurilor de cunoaștere; determinarea reperelor psihopedagogice ale învățării experiențiale preșcolare, din perspectiva convergenței tipurilor de cunoaștere și a valorificării experienței copilului; elaborarea *Modelului pedagogic al învățării experiențiale preșcolare* în baza reperelor psihopedagogice fundamentate teoretic; implementarea și validarea experimentală a *Modelului pedagogic al învățării experiențiale preșcolare*.

Noutatea și originalitatea științifică rezidă în fundamentarea psihopedagogică a ÎEP din perspective epistemologică, reflexivă și axiologică; conceptualizarea câmpului cognitiv și a convergenței tipurilor de cunoaștere în construirea sensului; determinarea reperelor psihopedagogice; reconceptualizarea reflecției ca proces continuu și mecanism integrator transversal; elaborarea și validarea Modelului pedagogic ÎEP prin dezvoltarea concepției lui D. A. Kolb, articularea nivelurilor ontologic, epistemologic și axiologic și fundamentarea internalizării valorilor ca finalitate axiologică.

Rezultatele obținute care contribuie la soluționarea problemei științifice constau în determinarea și fundamentarea reperelor psihopedagogice ale ÎEP, care explicitează transformarea experienței în cunoaștere, sens și valoare; fundamentarea relațiilor funcționale dintre experiență, reflecție, convergența tipurilor de cunoaștere și constituirea valorilor; elaborarea și operaționalizarea Modelului pedagogic ÎEP; validarea experimentală a aplicabilității și eficacității acestuia în contextul educațional investigat.

Semnificația teoretică constă în clarificarea statutului învățării experiențiale ca tip distinct de cunoaștere în educația timpurie și dezvoltarea cadrului psihopedagogic al ÎEP prin clarificarea relațiilor dintre experiență, reflecție, convergența tipurilor de cunoaștere, construirea sensului și constituirea valorilor; articularea nivelurilor ontologic, epistemologic și axiologic; fundamentarea reflecției ca proces evolutiv și mecanism transversal, precum și a internalizării progresive a valorilor ca finalitate formativă.

Valoarea aplicativă constă în elaborarea și implementarea Modelului pedagogic ÎEP și a unui program formativ de 30 de secvențe didactice și situații-stimul, desfășurat pe parcursul unui an de învățământ preșcolar; elaborarea indicatorilor de calitate și a instrumentelor de evaluare – Grila implicării experiențiale, FARE, FCDR, FOMA, ICE și ISE; conceptualizarea profilului epistemic individual al copilului (PEIC) și a indicelui de convergență epistemică (ICEp), precum și aplicarea analizei corelaționale a variabilelor agregate (ACVA).

Implementarea rezultatelor a fost realizată prin experiment pedagogic în Grădinițele cu program prelungit nr. 57 și nr. 33 din Constanța, România.

ANNOTATION

Enache Amalia, “Psychopedagogical Foundations of Experiential Learning in Preschool Education”, Doctoral Thesis in Education Sciences, Chişinău, 2026

Thesis structure: Introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, a bibliography comprising 171 references, 87 appendices, 141 pages of main text, 26 figures, and 23 tables. The research findings have been published in 20 scholarly works.

Keywords: experiential learning, experiential reflection, cognitive field, convergence of types of knowledge, epistemic convergence, axiological dimension, pedagogical model of preschool experiential learning (PEL).

Research aim: to identify and apply the psychopedagogical foundations of preschool experiential learning from the perspective of its epistemic and axiological dimensions, through a reinterpretation of the experiential learning model developed by D. A. Kolb.

Research objectives: to analyze and systematize the conceptual foundations and regulatory framework of experiential learning in preschool education; to examine the epistemic and axiological dimensions of preschool experiential learning from the perspective of the convergence of types of knowledge; to identify the psychopedagogical foundations of preschool experiential learning from the perspective of the convergence of types of knowledge and the valorization of the child's experience; to develop the *Pedagogical Model of Preschool Experiential Learning* based on theoretically substantiated psychopedagogical foundations; to implement and experimentally validate the *Pedagogical Model of Preschool Experiential Learning*.

Scientific novelty and originality lie in establishing the psychopedagogical foundations of preschool experiential learning from epistemological, reflective, and axiological perspectives; conceptualising the cognitive field and the convergence of types of knowledge in meaning-making; identifying the psychopedagogical foundations of preschool experiential learning; reconceptualising reflection as a continuous process and a transversal integrative mechanism; developing and validating the PEL pedagogical model by extending D. A. Kolb's conceptual framework, integrating the ontological, epistemological, and axiological levels, and establishing the progressive internalisation of values as an axiological educational outcome.

Research findings contributing to the resolution of the scientific problem include identifying and theoretically substantiating the psychopedagogical foundations of preschool experiential learning, which explain the transformation of experience into knowledge, meaning, and value; establishing the functional relationships between experience, reflection, the convergence of types of knowledge, and the formation of values; developing and operationalising the PEL pedagogical model; and experimentally validating its applicability and effectiveness in the educational context investigated.

Theoretical significance lies in clarifying the status of experiential learning as a distinct form of knowledge acquisition in early childhood education and advancing the psychopedagogical framework of preschool experiential learning by elucidating the relationships between experience, reflection, the convergence of types of knowledge, meaning-making, and the formation of values; integrating the ontological, epistemological, and axiological levels; and substantiating reflection as a developmental process and transversal mechanism, alongside the progressive internalisation of values as a formative outcome.

Practical value lies in developing and implementing the PEL pedagogical model and a formative programme comprising 30 instructional sequences and stimulus situations, conducted over one preschool academic year; developing quality indicators and assessment instruments, including the Experiential Engagement Assessment Grid, FARE, FCDR, FOMA, ICE, and ISE; conceptualising the Child's Individual Epistemic Profile (PEIC) and the Epistemic Convergence Index (ICEp); and applying Correlational Analysis of Aggregated Variables (ACVA).

Implementation of the research findings was carried out through a pedagogical experiment at Extended-Day Kindergartens No. 57 and No. 33 in Constanța, Romania.

ENACHE AMALIA

**REPERE PSIHOPEdagogICE ALE ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE
PREȘCOLARE**

532.01 – Didactica preșcolară

Rezumatul tezei de doctor în științe ale educației

Aprobat spre tipar: **16.10.2026**

Hârtie ofset. Tipar ofset.

Coli de tipar: 2,0

Formatul hârtiei: 60 x 84 1/16

Tiraj 15 ex.

Comanda nr. 63

**Editura Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069**