UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT
„ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU

Cu titlu de manuscris

C.Z.U.: 373.2.015(043.3)

ENACHE AMALIA

REPERE PSIHOPEDAGOGICE ALE ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE PREȘCOLARE

Specialitatea 532.01 - Didactica preșcolară

Teză de doctor în științe ale educației

Conducător științific: _____ Marina MORARI,
doctor, conferențiar universitar

Autor: _____ Amalia ENACHE

CHIȘINĂU, 2026

©ENACHE Amalia, 2026

CUPRINS:

ADNOTARE (română, engleză) 7

LISTA TABELELOR..... 9

LISTA FIGURILOR..... 10

LISTA ABREVIERILOR..... 11

INTRODUCERE 12

1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE..... 22

1.1. Delimitări conceptuale: *experiență, învățare* 22
1.2. Evoluția teoriilor învățării experiențiale..... 33
1.3. Dimensiunea epistemologică a învățării experiențiale în preșcolaritate..... 43
1.4. Învățarea experiențială în politicile educației timpurii..... 49
1.5. Concluzii la capitolul 1..... 54

2. CADRUL METODOLOGIC ȘI AXIOLOGIC AL ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE ÎN PREȘCOLARITATE 56
2.1. Convergența tipurilor de cunoaștere ca fundament epistemic al învățării experiențiale preșcolare 56
2.2. Reflecția ca element integrator al învățării experiențiale în preșcolaritate..... 65
2.3. Modelul pedagogic de învățare experiențială preșcolară..... 74
2.4. Concluzii la capitolul 2..... 89

3. DEMERSUL EXPERIMENTAL AL ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE PREȘCOLARE 91
3.1. Studiul constatativ al învățării experiențiale preșcolare..... 91
3.2. Implementarea modelului pedagogic al învățării experiențiale preșcolare în experimentul de formare..... 114
3.3. Analiza comparativă a rezultatelor experimentale și validarea modelului pedagogic al învățării experiențiale..... 126
3.4. Concluzii la capitolul 3 145

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI 148

BIBLIOGRAFIE 153

ANEXE 167

Anexa 1. Structura conceptului de „experiență” în învățarea preșcolară, din perspectivă filosofică..... 167

Anexa 2. Modelul ciclului experiențial, după J. Dewey..... 167

Anexa 3. Sinteza principiilor învățării preșcolare în teoria lui J. Piaget..... 168

Anexa 4. Sinteza fundamentelor teoretice și a implicațiilor metodologice ale teoriei lui L. S. Vîgotski în învățarea preșcolară..... 169

Anexa 5. Ordinea dezvoltării cognitive după J. Piajet..... 170

Anexa 6. Principii ale educației timpurii identificate în cadrul normativ din Republica Moldova și România…… 170

Anexa 7. Conceptualizarea învățării experiențiale în documentele curriculare ale educației timpurii: analiză comparativă România – Republica Moldova..... 171
Anexa 8. Tipuri de conceptualizare a reflecției în literatura de specialitate..... 172
Anexa 9. Fundamentarea teoretică a convergenței tipurilor de cunoaștere în ÎEP……. 173
Anexa 10. Reflecția ca element integrator continuu al învățării experiențiale preșcolare……. 174
Anexa 11. Principiile specifice ÎEP…….……. 175
Anexa 12. Gradualitatea manifestării reflecției în preșcolaritate în cadrul modelului ÎEP..... 176
Anexa 13. Indicatorii de calitate aferenți etapei de pregătire a experienței de învățare..... 177
Anexa 14. Indicatorii de calitate aferenți etapei de proiectare a experienței de învățare..... 177
Anexa 15. Indicatorii de calitate aferenți etapei de implementare a experienței de învățare..... 178
Anexa 16. Indicatorii de calitate aferenți etapei de evaluare a experienței de învățare..... 178
Anexa 17. Model de analiză a *Profilului epistemic individual al copilului* în activități ÎEP…… 179
Anexa 18. Fișă informativă *Indicele de convergență epistemică* (ICEp)..... 179
Anexa 19. Matricea de configurare a *Profilului epistemologic individual al preșcolarului* (5–6 ani): registre de cunoaștere, indicatori observaționali și niveluri reflexive..... 181
Anexa 20. Corelarea variabilelor investigate cu dimensiunile modelului pedagogic ÎEP, metodele și instrumentele utilizate în etapa de constatare..... 182
Anexa 21. Rezultatele statistice G1 la aplicarea BASC-2 TRS 6/11, SCC-E 5/7 și Screening-ul SCS-E 5/7 (PEDa), la etapa de constatare..... 183
Anexa 22. Rezultatele statistice G2 la aplicarea BASC-2 TRS 6/11, SCC-E 5/7 și Screening-ul SCS-E 5/7 (PEDa), la etapa de constatare..... 184
Anexa 23. Rezultatele statistice G3 la aplicarea BASC-2 TRS 6/11, SCC-E 5/7 și Screening-ul SCS-E 5/7 (PEDa), la etapa de constatare..... 185
Anexa 24. Rezultatele statistice G4 la aplicarea BASC-2 TRS 6/11, SCC-E 5/7 și Screening-ul SCS-E 5/7 (PEDa), la etapa de constatare..... 186
Anexa 25. Rezultatele statistice individuale BASC-2 PRS, Grupului experimental 1 (n = 23 părinți), la etapa de constatare..... 187
Anexa 26. Rezultatele statistice individuale BASC-2 PRS, Grupului experimental 2 (n = 22 părinți), la etapa de constatare..... 188
Anexa 27. Rezultatele statistice individuale BASC-2 PRS, Grupului de control 3 (n = 23 părinți), la etapa de constatare..... 189
Anexa 28. Rezultatele statistice individuale BASC-2 PRS, Grupului de control 4 (n = 22 părinți), la etapa de constatare..... 190
Anexa 29. Formula de calcul și operaționalizarea indicilor ICE și ISE……..…….. 191
Anexa 30. Rezultatele ICE și ISE la copiii din Grupul 1 și Grupul 2, etapa de constatare..... 193
Anexa 31. Rezultatele ICE și ISE la copiii din Grupul 3 și Grupul 4, la etapa de constatare 193
Anexa 32. Relația dintre ICE și ISE la etapa de constatare..... 194
Anexa 33. Grilă de evaluare a implicării experiențiale (model adaptat după F. Laevers, cu extensie epistemic-axiologică)…… 195
Anexa 34. Procedura de calcul a scorurilor în cadrul Grilei de evaluare a implicării experiențiale……. 197
Anexa 35. FARE – model de evaluare a convergenței tipurilor de cunoaștere la preșcolari (5–6 ani)……..…..... 198
Anexa 36. Codificarea itemilor de scorare rapidă pentru FARE……..... 200
Anexa 37. Situații-stimul standardizate pentru aplicarea FARE (model de evaluare a convergenței tipurilor de cunoaștere la preșcolari 5–6 ani)…… 201
Anexa 38. Rezultatele aplicării instrumentului FARE în situațiile-stimul S1, S2, S3, la etapa de constatare..... 205
Anexa 39. Fișa criterial-descriptivă a reflecției experiențiale (CDR), pentru etapa de constatare și etapa de control..... 207

Anexa 40. Scorurile Fișei criterial-descriptive a reflecției experiențiale (FCDR) a Grupului 1 (n = 23), la etapa experimentului de constatare..... 209
Anexa 41. Scorurile Fișei criterial-descriptive a reflecției experiențiale (FCDR) a Grupului 2 (n = 22), la etapa experimentului de constatare..... 210
Anexa 42. Scorurile Fișei criterial-descriptive a reflecției experiențiale (FCDR) a Grupului 3 (n = 23), la etapa experimentului de constatare..... 211
Anexa 43. Scorurile Fișei criterial-descriptive a reflecției experiențiale (FCDR) a Grupului 4 (n = 22), la etapa experimentului de constatare..... 212
Anexa 44. Scoruri medii pe criterii de evaluare a reflecției prin Fișa CDR, la etapa de constatare..... 213
Anexa 45. Fișa de observare a manifestărilor axiologice (FOMA), pentru preșcolari de 5–7 ani 213
Anexa 46. Rezultatele FOMA la Grupul 1 (n = 23), la etapa de constatare..... 215
Anexa 47. Rezultatele FOMA la Grupul 2 (n = 22), la etapa de constatare..... 216
Anexa 48. Rezultatele FOMA la Grupul 3 (n = 23), la etapa de constatare..... 217
Anexa 49. Rezultatele FOMA la Grupul 4 (n = 22), la etapa de constatare..... 218
Anexa 50. Distribuția nivelului emergenței axiologice la etapa de constatare..... 219
Anexa 51. Proceduri de analiză statistică a relațiilor dintre variabilele modelului ÎEP…….. 220
Anexa 52. Matricea de corelații ACVA a variabilelor la Grupul 1 (n = 23), etapa de constatare..... 222
Anexa 53. Matricea de corelații ACVA a variabilelor la Grupul 2 (n = 22), etapa de constatare..... 223
Anexa 54. Relația dintre implicarea experiențială și organizarea epistemologică (E↔EP), la etapa de constatare..... 224
Anexa 55. Variația mediei dimensiunii epistemice (EP) în funcție de quartilele ICE, la etapa de constatare..... 224
Anexa 56. Rezultatele statistice privind dimensiunea axiologică pe baza variabilelor AX și FOMA…… 225
Anexa 57. Planificarea tematică a activităților ÎEP în cadrul experimentului de formare, grupa mare, perioada 2023–2024..... 226
Anexa 58. Algoritmul tematic al activităților de ÎEP……. 231
Anexa 59. Exemple de proiecte didactice reprezentative ale activităților de învățare experiențială implementate în etapa de formare..... 232
Anexa 60. Proiect de scurtă durată ÎE nr. 1..... 256
Anexa 61. Situații–stimul (S1, S2, S3) pentru proiectele didactice ÎE1, ÎE26, ÎE30, la etapa de formare……..... 260
Anexa 62. Tipologia pedagogică a întrebărilor reflexive în activitățile de ÎEP..... 271
Anexa 63. Mecanismul pedagogic al internalizării valorilor în activitățile de ÎEP..... 272
Anexa 64. Inventarul metodelor raportate la mecanismul pedagogic al internalizării valorilor în modelul ÎEP……. 273
Anexa 65. Fișă de observație pedagogică longitudinală la Grupul 1 (n = 23), la etapa de formare..... 274
Anexa 66. Fișă de observație pedagogică longitudinală la Grupul 2 (n = 22), la etapa de formare..... 275
Anexa 67. Mediile indicatorilor observați: Explorare activă, Reflecție experiențială și Comportamente valorizante, la etapa de formare..... 276
Anexa 68. Matricea de analiză a evoluției indicatorilor experiențiali (MAEI)…….. 277

Anexa 69. Fișa de configurare PEIC, la etapa de formare..... 281

Anexa 70. Configurarea PEIC în cadrul activităților ÎEP – rezultate sintetice pentru grupele experimentale G1, G2, ... 282

Anexa 71. Profilul epistemic comparativ al grupurilor experimentale în activitățile de învățare experiențială (date în tabel și diagramă)..... 284

Anexa 72. Operaționalizarea reperelor psihopedagogice ale ÎEP în experimentul formativ…… 285

Anexa 73. Rezultatele ICE și ISE, la etapa de control 286

Anexa 74. Dinamica ICE și ISE, pre–post..... 288

Anexa 75. Comparația rezultatelor aplicării Grilei de evaluare a implicării experiențiale pe dimensiunile experiențială (E), epistemică (EP) și axiologică (AX)..... 289

Anexa 76. Situații-stimul standardizate pentru aplicarea FARE (model de evaluare a convergenței tipurilor de cunoaștere la preșcolari 5–6 ani), etapa de control..... 290

Anexa 77. Compararea scorurilor FARE obținute în situațiile-stimul S1–S3 la etapa de constatare (E1) și etapa de control (E3) în grupurile investigate..... 293

Anexa 78. Rezultatele FOMA la grupurile investigate, la etapa de control..... 294

Anexa 79. Matricea de corelații ACVA a variabilelor la Grupul 1 (n = 23), etapa de control..... 296

Anexa 80. Matricea de corelații ACVA a variabilelor la Grupul 2 (n = 22), etapa de control..... 297

Anexa 81. Matricea de corelații ACVA a variabilelor la Grupul 3 (n = 23), etapa de control..... 298

Anexa 82. Matricea de corelații ACVA a variabilelor la Grupul 4 (n = 22), etapa de control..... 299

Anexa 83. Rezultatele statistice BASC-2 PRS, G1, etapa de control..... 300

Anexa 84. Rezultatele statistice BASC-2 PRS, G2, etapa de control..... 301

Anexa 85. Rezultatele statistice BASC-2 PRS, G3, etapa de control..... 302

Anexa 86. Rezultatele statistice BASC-2 PRS, G4, etapa de control..... 303

Anexa 87. Confirmările de realizare a experimentului pedagogic..... 304

DECLARAȚIE DE ASUMARE A RĂSPUNDERII 307

CV-ul AUTORULUI 308

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, Chișinău, 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.

LISTA TABELELOR

Tabelul 3.1.	Structura metodologică a experimentului pedagogic ÎEP.....	93
Tabelul 3.2.	Variabilele pentru evaluarea dimensiunii cognitive și sociale.....	94
Tabelul 3.3.	Parametrii statistici descriptivi ICE pentru eșantionul experimental.....	95
Tabelul 3.4.	Parametrii statistici descriptivi ai *Indicelui social experiențial* (ISE) pentru eșantionul experimental (G1 și G2) și de control (G3 și G4).....	96
Tabelul 3.5.	Rezultatele aplicării *Grilei de evaluare a implicării experiențiale* pe dimensiunile experiențială (E), epistemică (EP) și axiologică (AX) – etapa de constatare.....	97
Tabelul 3.6.	Compararea mediilor FARE în situațiile-stimul, la etapa de constatare.....	99
Tabelul 3.7.	Distribuția nivelului emergenței axiologice, la etapa de constatare.....	102
Tabelul 3.8.	Structura ACVA în raport cu nivelurile modelului pedagogic ÎEP.....	103
Tabelul 3.9.	Indicatorii coerenței ontologice între dimensiunea experiențială și cea epistemică (E–EP), la etapa de constatare.....	105
Tabelul 3.10.	Sinteza rezultatelor ACVA la etapa de constatare.....	110
Tabelul 3.11.	Traseul metodologic de implementare a Modelului pedagogic ÎEP.....	115
Tabelul 3.12.	Dinamica paralelă a Grupului 1 și Grupului 2 pe baza *Fișei de observație pedagogică longitudinală*, la etapa de formare.....	123
Tabelul 3.13.	Activarea registrelor epistemice în activitățile de ÎEP	124
Tabelul 3.14.	Parametrii statistici descriptivi ISE.....	128
Tabelul 3.15.	Parametrii statistici descriptivi ICE pentru G1, G2, G3, G4	128
Tabelul 3.16.	Compararea mediilor ICE și ISE la etapa de constatare și etapa de control.....	129
Tabelul 3.17.	Comparația rezultatelor aplicării *Grilei de evaluare a implicării experiențiale* pe dimensiunile xperiențială (E), epistemică (EP) și axiologică (AX) – etapa de control.....	131
Tabelul 3.18.	Scorurile medii pe criterii de evaluare FCDR la etapa de control.....	133
Tabelul 3.19.	Indicatorii statistici ai rezultatelor FOMA, la etapa de control.....	135
Tabelul 3.20.	Relația dintre FCDR și FOMA la etapa de control.....	138
Tabelul 3.21.	Compararea relațiilor AX ↔ FOMA la etapa de constatare și de control.....	141
Tabelul 3.22.	Mediile variabilelor ACVA la etapa experimentului de control.....	142
Tabelul 3.23.	Dinamica variabilelor ACVA (E1 → E3)……	142

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1.	Conceptul de experiență în învățare din perspectiva lui Im. Kant	24
Figura 1.2.	Procesul de acumulare a experienței de învățare din perspectiva lui E. Husserl	24
Figura 1.3.	Modelul învățării experiențiale după David A. Kolb…….	38
Figura 1.4.	Dimensiunile structurale ale învățării experiențiale	40
Figura 1.5.	Repere pentru adaptarea teoriei învățării experiențiale după D. A. Kolb pentru preșcolaritate	41
Figura 1.6.	Ciclul cognitiv după J. Dewey, adaptat pentru activitățile preșcolare	45
Figura 2.1.	Corelarea modelului învățării experiențiale (D. A. Kolb) cu teoria „Structure of Intellect" (J. P. Guilford) în educația preșcolară	58
Figura 2.2.	Dinamica proceselor cognitive și a registrelor cunoașterii în convergență	61
Figura 2.3.	Convergența tipurilor de cunoaștere în învățarea experiențială	63
Figura 2.4.	Modelul pedagogic al învățării experiențiale preșcolare	79
Figura 2.5.	Modelizarea profilului epistemic individual al preșcolarului în activitatea ÎEP	87
Figura 3.1.	Rezultatele aplicării Grilei de evaluare a implicării experiențiale, la etapa de constatare	99
Figura 3.2.	Nivelul de manifestare a reflecției preșcolarilor, în etapa de constatare	102
Figura 3.3.	Profilul structural comparativ ACVA la etapa de constatare	105
Figura 3.4.	Matricea corelației Pearson dintre variabilele epistemologice și reflexive, la etapa de constatare	107
Figura 3.5.	Progresia FOMA în funcție de quartilele nivelului reflexiv FCDR, la etapa de constatare	108
Figura 3.6.	Indicatorii adaptativ-sociali – evaluarea parentală BASC, etapa de constatare	112
Figura 3.7.	Indicatorii dificultăților comportamental-emoționale, evaluarea parentală BASC, la etapa de constatare	114
Figura 3.8.	Algoritmul tematic al activităților ÎEP	117
Figura 3.9.	Sinteza evoluției indicilor experiențiali ICE și ISE pe etape	131
Figura 3.10.	Dimensiunile implicării experiențiale (E, EP, AX) între etapa 1 și 3	133
Figura 3.11.	Dinamica longitudinală a reflecției experiențiale FCDR între etapa E1 și E3	135
Figura 3.12.	Compararea implicării epistemice (EP) și convergenței epistemice (ICEp) în grupurile experimentale și de control	138
Figura 3.13.	Dinamica relației FCDR și FOMA la etapele experimentului pedagogic	132
Figura 3.14.	Reprezentarea grafică a Δ evoluției variabilelor FCDR și FOMA în grupurile experimentale și de control	141
Figura 3.15.	Compararea rezultatelor E1 (etapa de constatare) și E3 (etapa de control) pentru variabilele ACVA	145

LISTA ABREVIERILOR

ACVA	–	Analiza corelațională între variabile agregate
BASC-2 PRS	–	*Behavior Assessment System for Children, Second Edition – Parent Rating Scales* 6/11 (Sistemul de evaluare a comportamentului copiilor de 6/11 ani, ediția a doua – Scale de evaluare pentru părinți)
BASC-2 TRS	–	*Behavior Assessment System for Children, Second Edition – Teacher Rating Scales* 6/11 (Sistemul de evaluare a comportamentului copiilor de 6/11 ani, ediția a doua – Scale de evaluare pentru cadrele didactice)
FARE	–	Fișa de analiză a registrelor epistemice
FCDR	–	Fișa criterial-descriptivă a reflecției experiențiale
FOMA	–	Fișa de observare a manifestărilor axiologice
ICE	–	Indicele cognitiv experiențial
ICEp	–	Indicele de convergență epistemică
ISE	–	Indicele social experiențial
ÎEP	–	Învățarea experiențială preșcolară
PEIC	–	Profilul epistemic individual al copilului

INTRODUCERE

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 problematică 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 [125; 126], 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 acesteia 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 [133] și D. Hume [117]. În plan pedagogic, aceste idei sunt dezvoltate de J.-J. Rousseau [71], J. H. Pestalozzi [64] și F. Fröbel [170], 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 [14; 100; 101; 102], care definește experiența ca bază a învățării autentice, și este sistematizată ulterior în modelul învățării experiențiale elaborat de D. A. Kolb [125; 126], 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 [8], cadrul strategic european pentru educație 2021–2030 [9], *Declarația de la Incheon – Education 2030* [105], *Agenda 2030* [160], *Convenția ONU privind drepturile copilului* [98] și raportul UNICEF privind bunăstarea copiilor [146] 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* [3; 5] și *Curriculumul pentru educația timpurie* [13] 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 [14; 100; 101; 102], J. Piaget [66; 67; 68; 143; 144; 145] și L. S. Vîgotski [76; 162; 163] au fundamentat învățarea ca proces activ de construire a cunoașterii, bazat pe experiență, acțiune și

interacțiune socială, iar K. Lewin [131; 132] a evidențiat dinamica învățării prin acțiune și interacțiunea individului cu situația. În această continuitate, J. Dewey [14; 100; 101; 102] a conceptualizat relația experiență–reflecție ca proces de reconstrucție a sensului, iar D. A. Kolb [125; 126] 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 [147; 148; 149; 150] și J. Bruner [90; 91; 92; 93] au evidențiat rolul experienței subiective, al implicării personale și al participării active la construirea cunoașterii, iar A. Bandura [80] a fundamentat rolul învățării observaționale, al modelării și al autoeficacității în dezvoltare. În plan filosofic și critic, W. James [121] și P. Freire [106] 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 [6], C. Cucoș [10; 11], L. Stan [72; 73], E. Joița [42] și S. Petrică [65] 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. Cucoș [11] 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 [57] este valorificată de I. Isac [41] 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 [61; 62; 63] fundamentează pluralitatea și complementaritatea tipurilor de cunoaștere, oferind un reper epistemologic pentru articularea experienței empirice, simbolice, artistice și științifice; Vl. Guțu și colaboratorii [4] susțin, la nivel curricular, interconexiunea finalităților, conținuturilor și activităților de învățare și participarea activă a celui care învață; S. Gînju [35; 36] abordează explicit învățarea prin experiență în educația timpurie, iar V. Goraș-Postică [37] evidențiază potențialul formativ al dialogului, interacțiunii și raportării la contexte autentice de viață. În aceeași perspectivă integratoare, V. Pascari [58] 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 [54; 138] 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 modelului pedagogic al ÎEP, fundamentat științific și validat experimental.

Reperele 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 [14; 100; 101; 102], J. Piaget [66; 67; 68; 143; 144; 145], L. S. Vîgotski [76; 162; 163], K. Lewin [131; 132], D. A. Kolb [125; 126], L. Stan [72; 73];
- *rolul reflecției ca mecanism de mediere și transformare a experienței în cunoaștere, în dezvoltarea personalității*: J. Dewey [14; 100; 101; 102], D. A. Kolb [125; 126], C. Rogers [147; 148; 149; 150], J. Bruner [90; 91; 92; 93], Im. Kant [43; 44], E. Husserl [40], C. Cucoș [11];
- *convergența tipurilor de cunoaștere prin articularea reflexivă a registrelor epistemice, în procesul construirii sensului*: D. A. Kolb [125; 126], L. S. Vîgotski [76; 162; 163], V. I. Molchanov [171], Vl. Pâslaru [61; 62; 63].

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 insuficientă 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 reunesc 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 modelare teoretică), 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, FCDR, 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 a cercetării 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 a cercetării 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 *indicelui 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 preşcolaritate: abordări practice şi 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. Ştiinţe ale Educaţiei* (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 preşcolaritate* în revista *Univers Pedagogic* (Republica Moldova, 2026); *Metode și instrumente de investigare a învățării experiențiale preşcolare* în revista *Akademos* (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 preşcolară* 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 preşcolari* 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 preşcolari* 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 preşcolari* 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 a fost realizată în Grădinița cu program prelungit nr. 57 din orașul Constanța (România) și Grădinița cu program prelungit nr. 33 din Constanța (România).

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. .

Sumarul compartimentelor 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 acesteia în practica preșcolară. Astfel, se conturează cadrul teoretico-metodologic necesar fundamentării modelului pedagogic al învățării experiențiale preșcolare.

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.

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, FCDR, 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.

În *Concluzii generale și recomandări* sunt sintetizate principalele rezultate ale cercetării și formulate repere metodologice pentru integrarea învățării experiențiale în practica educației timpurii.

1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE

1.1. Delimitări conceptuale: *experiență, învățare*

Capitolul are ca obiectiv clarificarea conceptuală a termenilor fundamentali pentru cercetarea de față - „experiență” și „învățare”. Demersul investigațional 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. Vîgotski, A. Bandura, P. Bourdieu etc.).

Baza oricărui proces de învățare este constituită din totalitatea trăirilor, acțiunilor și interacțiunilor prin care trece un individ. Spre deosebire de învățarea teoretică, centrată pe concepte abstracte și informații transmise formal, *învățarea experiențială* valorifică în mod direct experiența personală ca sursă de înțelegere profundă și durabilă. Așa cum afirmă J. Dewey, unul dintre fondatorii educației progresiste și ai abordării experiențiale: „A învăța din experiență înseamnă a realiza o conexiune retrospectivă și prospectivă între ceea ce facem asupra lucrurilor și ceea ce trăim sau suferim ca urmare a acestora.” [100, p. 139].

În această perspectivă, experiențele trăite devin surse vii de învățare, iar învățarea capătă sens doar prin reflecție activă și integrare personală. Modelul clasic al învățării experiențiale este formulat de David A. Kolb, care definește învățarea ca „procesul prin care cunoașterea se construiește prin transformarea experienței” [126, p. 41].

La rândul său, Carl R. Rogers, promotor al abordării centrate pe persoană, accentuează dimensiunea personală a învățării autentice: „Singura învățare care influențează semnificativ comportamentul este cea descoperită și asumată de către individ” [148, p. 158]. Astfel, învățarea experiențială nu presupune doar acumulare de informații, ci transformarea activă a trăirilor și situațiilor concrete în oportunități de dezvoltare personală, cognitivă și socială. Este o formă de învățare care ancorează cunoașterea în viața reală, în emoție, în interacțiune și în sensul personal atribuit fiecărei situații.

Conceptul *experiență* provine din latinescul *experientia*, care derivă din verbul *experiri* și înseamnă a face încercări, a face pe cineva să încerce. Experiența poate fi definită ca totalitatea trăirilor și evenimentelor prin care trece un individ de-a lungul vieții sale. Este un proces continuu și dinamic, care implică interacțiunea constantă între individ și mediul său.

Încă din Antichitate, experiența este abordată în reflecția filosofică drept una dintre căile prin care omul intră în contact cu realitatea sensibilă și își construiește cunoașterea. La Aristotel, relația dintre experiență și cunoaștere este explicată printr-o succesiune în care senzația generează memoria, repetarea amintirilor conduce la experiență, iar din experiență se constituie progresiv arta și cunoașterea universalului. Experiența privește particularul și are o valoare importantă pentru acțiune, în timp ce cunoașterea superioară presupune înțelegerea universalului și a cauzelor [2, 980a-981b].

John Locke fundamentează empirismul modern, susținând că întreaga cunoaștere își are originea în experiență, pe care o distinge în două surse principale: senzația (*experiența externă*) și reflecția (*experiența internă*), considerate împreună baza formării ideilor și a gândirii raționale [133, pp. 104–109].

În aceeași direcție, D. Hume dezvoltă *perspectiva empiristă* asupra cunoașterii, distingând între două categorii fundamentale ale percepțiilor minții – impresiile și ideile – și susținând că ideile își au originea în impresiile corespunzătoare. În această perspectivă, experiența sensibilă constituie o sursă fundamentală a conținuturilor cunoașterii și a formării ideilor [117, pp. 7–10].

Din *perspectivă filozofică,* experiența a fost dezbătută ca *factor al cunoașterii și al existenței* de savanți recunoscuși precum Im. Kant, E. Husserl, M. Heidegger, W. James etc.

În viziunea lui Im. Kant, experiența este indispensabilă cunoașterii, dar nu este suficientă prin simpla receptare a datelor senzoriale. Cunoașterea rezultă din conlucrarea sensibilității, prin care obiectele ne sunt date în intuiție, cu intelectul, prin care acestea sunt gândite și organizate conceptual. Relația dintre cele două facultăți este sintetizată de Kant în formularea: „Idei (*Gedanken*) fără conținut sunt goale, intuiții fără concepte sunt oarbe” [43, p. 92]. Prin urmare, experiența participă la constituirea cunoașterii prin raportarea datelor oferite sensibilității la formele și conceptele apriorice ale subiectului cunoscător, ceea ce evidențiază caracterul activ al acestuia în organizarea cognitivă a experienței. Totodată, filosofia critică delimitează posibilitățile cunoașterii umane, distingând între *lucrul în sine* și *fenomen*. În *Prolegomene,* Im. Kant precizează: „Raţiunea noastră vede în jurul ei un spaţiu pentru cunoaşterea lucrurilor în sine, chiar dacă nu poate dobândi niciodată concepte bine determinate privitor la ele şi este mărginită doar la fenomene” [44, p. 195]. Această delimitare arată că subiectul nu cunoaște realitatea independent de condițiile propriei cunoașteri, ci fenomenele așa cum pot fi ele date sensibilității și organizate prin intelect. În plan educațional, perspectiva kantiană oferă astfel un reper epistemologic pentru înțelegerea învățării nu ca simplă acumulare a trăirilor sau a impresiilor senzoriale, ci ca *proces activ de structurare a experienței*, în care datele senzoriale sunt corelate, organizate și integrate conceptual de subiect.

În Figura 1.1. ilustrăm concepția kantiană potrivit căreia cunoașterea și învățarea rezultă din interacțiunea activă dintre experiența senzorială și structurile apriorice ale subiectului cunoscător,

evidențiind faptul că realitatea este accesibilă doar ca fenomen, structurat prin formele și categoriile rațiunii.

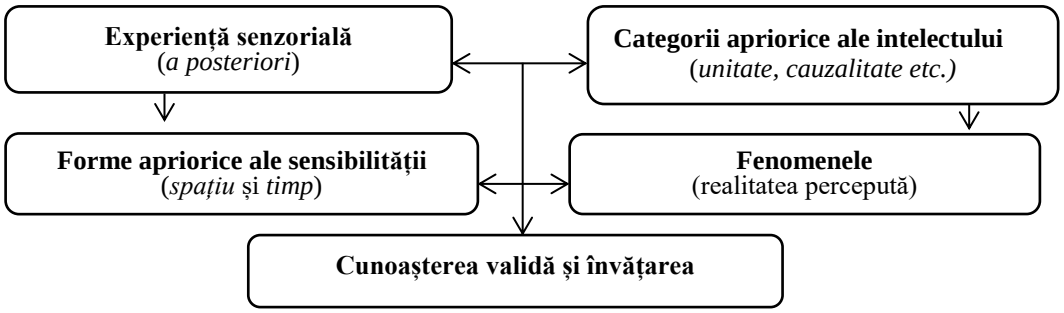


Figura 1.1. Conceptul de experiență în învățare din perspectiva lui Im. Kant

În viziunea lui E. Husserl, experiența constituie modul originar prin care conștiința se raportează la lume, cunoașterea fiind întemeiată pe trăirea fenomenelor și pe caracterul intențional al conștiinței – „toată conștiința este conștiință de ceva" [40, p. 73]. Experiența trăită (*Erlebnis*) devine, în demersul fenomenologic, obiect al unei examinări reflexive care presupune suspendarea asumărilor proprii atitudinii naturale. În acest cadru, constituirea sensului ocupă un loc central: obiectul experienței se manifestă în corelație cu o conștiință intențională, iar unitățile de sens presupun o conștiință care le conferă sens [40, pp. 128–129]. Într-o interpretare pedagogică a acestei perspective, învățarea experiențială preșcolară poate valorifica trăirea directă, implicarea afectivă și explorarea activă drept premise ale construirii progresive a sensului.

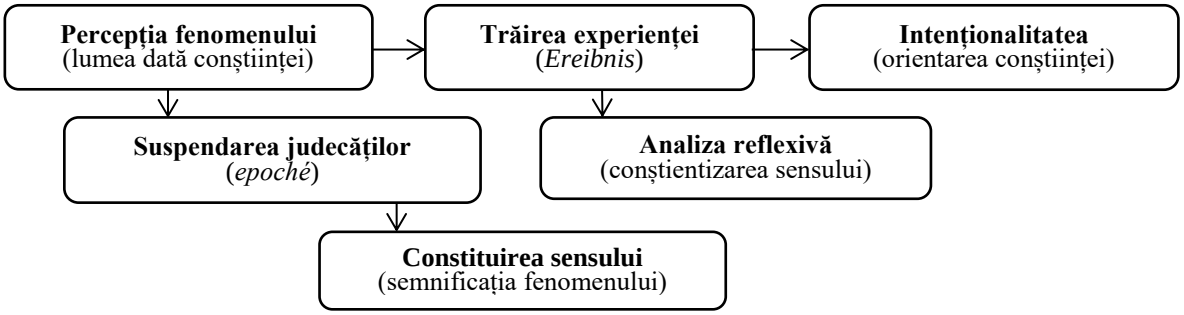


Figura 1.2. Procesul de acumulare a experienței de învățare din perspectiva lui E. Husserl

Comparativ cu Im. Kant, care explică experiența prin structuri apriorice, E. Husserl consideră că sensurile emerg din experiența trăită, „așa cum este dată". Această perspectivă fundamentează învățarea preșcolară pe trăire directă și descoperire de sens (Figura 1.2).

M. Heidegger definește experiența ca formă de existență autentică, prin care ființa se înțelege pe sine în lume și în timp, subliniind că *ființa-în-lumea* este o structură de bază a *Dasein-ului* - caracterizat prin orientarea sa anticipativă, fiind definit printr-o structură de tip „a-fi-înaintea-sa", ceea ce exprimă deschiderea spre posibilitate și proiect [111, pp. 78]. Astfel, experiența devine proces de autoînțelegere, iar învățarea – nu acumulare, ci participare vie la lume, având și o

dimensiune anticipativă, întrucât ființa sa este ființă-înaintea-sinelui (*Sein-vorweg*) [Ibidem, p. 236]. În acest sens, perspectiva heideggeriană fundamentează învățarea experiențială preșcolară ca proces autentic și situat, în care copilul învață prin interacțiune directă, iar demersul educațional valorifică temporalitatea, descoperirea și reflecția ca premise ale construirii sensului.

M. Brinkmann evidențiază, în cadrul pedagogiei fenomenologice, că experiența educațională autentică nu se desfășoară ca un proces liniar și gradual, ci are un caracter discontinuu și transformator, implicând reconfigurarea relației subiectului cu sine și cu lumea [89, pp. 50–51], concluzionând că învățarea experiențială preșcolară trebuie să valorifice tensiunea, eroarea și reflecția ca premise ale formării de sine și ale construirii sensului.

D. Zahavi și D. Zelinsky evidențiază caracterul ireductibil subiectiv al experienței, susținând că nivelul fundamental al sinelui este ancorat în experiența trăită din perspectiva primei persoane. Autorii subliniază că perspectiva subiectivă nu este un adaos ulterior experienței, ci o caracteristică inerentă acesteia: „Experiențele nu sunt anonime, ci sunt impregnate de o subiectivitate fundamentală” [168, p. 45]. În aceeași logică, analiza fenomenologică a subiectivității presupune existența unei conștiințe de sine prereflexive, anterioare formelor explicite și obiectivante ale reflecției [Ibidem, pp. 45–46]. Autorii explică explicit că perspectiva primei persoane constituie o trăsătură fundamentală a experiențelor și că analiza husserliană a subiectivității experiențiale include o „conștiință de sine prereflexivă” (*pre-reflective self-consciousness*). În plan educațional, această perspectivă poate fundamenta valorificarea trăirii directe și a dimensiunii subiective a experienței copilului, concomitent cu susținerea emergenței progresive a reflecției, prin care experiența poate deveni conștientizată, organizată și integrată în construirea sensului.

B. C. Hopkins analizează „deformalizarea” ca demers fenomenologic de revenire de la structurile formalizate ale cunoașterii la modul originar de manifestare a fenomenului și la experiența în care acesta devine accesibil. În interpretarea concepției heideggeriene, autorul arată că fiecare experiență poate fi examinată din perspectiva conținutului său originar („ce”-ul experienței), a modului originar în care acesta este trăit („cum”-ul experienței) și a realizării acestui „cum” în actul experienței, sintetizând această relație prin afirmația: „Phenomenon is the totality of sense in these three interrogative directions” [113, p. 63]. Prin urmare, sensul fenomenului nu poate fi redus la un conținut abstract sau la o reprezentare obiectivată, ci se dezvăluie în relația dintre ceea ce este experiențiat, modul în care este experiențiat și realizarea concretă a experienței [Ibidem, pp. 63–66]. Transpusă în plan educațional, această perspectivă oferă un reper pentru învățarea experiențială preșcolară: copilului nu i se oferă doar semnificații gata constituite, ci contexte de explorare și acțiune în care poate intra nemijlocit în relație cu obiectele și fenomenele, iar reflecția ulterioară poate susține conștientizarea și organizarea sensului experienței. Astfel, experiența educațională

este valorificată nu numai prin ceea ce copilul întâlnește și descoperă, ci și prin modul în care trăiește, explorează și interpretează această întâlnire.

Fundamentarea filosofică a conceptului de experiență evidențiază convergența unor perspective majore: experiența ca sursă a cunoașterii în tradiția empiristă, ca proces de structurare cognitivă prin conlucrarea sensibilității și intelectului la Im. Kant, ca trăire intențională și cadru al constituirii sensului la E. Husserl și ca mod situat și temporal de *a fi-în-lume* la M. Heidegger. Aceste perspective sunt completate de analiza fenomenologică contemporană a lui B. C. Hopkins, care evidențiază articularea sensului în relația dintre conținutul experienței, modul în care aceasta este trăită și realizarea ei concretă. În acest sens, experiența se configurează ca proces complex, trăit și structurat, prin care subiectul intră în relație cu lumea și construiește sens (Anexa 1).

Din perspectivă psihologică, experiența dobândește un rol fundamental în organizarea vieții conștiente. W. James descrie conștiința ca un flux personal și continuu, afirmând că „within each personal consciousness thought is sensibly continuous" [121, p. 237]. Continuitatea experienței face posibilă raportarea trăirilor succesive la același sine, iar James arată că această „community of self" nu este anulată nici de întreruperile temporale ale conștiinței [Ibidem, p. 239].

J. Piaget, în cadrul teoriei dezvoltării cognitive, analizează modul în care copiii construiesc cunoașterea prin experiență activă și interacțiune cu mediul [143]; C. Rogers subliniază rolul experienței subiective în dezvoltarea personală și în consiliere, punând accent pe autenticitate și procesul de autorealizare [150].

Conceptul de experiență este, astfel, unul multidimensional, integrând componente cognitive, afective și relaționale, fapt evidențiat de diversitatea teoriilor psihologice. În acest cadru, contribuția lui J. Dewey este esențială pentru înțelegerea învățării experiențiale. Autorul consideră că educația nu trebuie înțeleasă ca pregătire pentru viață, ci ca parte integrantă a vieții însăși, experiența constituind fundamentul formării [100, p. 13]. Totodată, J. Dewey evidențiază că nu orice experiență este educativă, ci doar aceea care susține continuitatea dezvoltării și nu blochează evoluția ulterioară [Ibidem, p. 25]. În acest sens, el introduce *criteriile fundamentale ale experienței educative* – continuitatea și interacțiunea – arătând că aceasta se construiește în relația dintre copil și mediu și trebuie organizată intenționat de către educator. În plan aplicativ, aceste principii se concretizează într-un model al învățării ca proces ciclic, în care experiența directă este urmată de reflecție, conceptualizare și experimentare activă (Anexa 2).

J. Dewey subliniază rolul determinant al educatorului în configurarea condițiilor experienței, evidențiind că acesta trebuie să țină cont de experiențele anterioare ale copilului și de potențialul său de dezvoltare, organizând mediul educațional astfel încât interacțiunea să conducă la formare și progres [101, pp. 27–28]. De asemenea, o experiență cu valoare formativă implică reflecție intenționată asupra acțiunilor și consecințelor acestora [Ibidem, p. 29]. „Educația experiențială

autentică", în viziunea lui J. Dewey, trebuie să fie constructivă, relevantă și conectată cu viața copilului, orientată spre „dezvoltarea continuă" [14, pp. 14–88]. Prin urmare, aceste perspective evidențiază experiența ca proces psihologic complex, în care trăirea, interacțiunea și reflecția contribuie la organizarea și dezvoltarea conștiinței.

Din **perspectivă sociologică**, experiența capătă semnificația unui proces de integrare și constituire a identității în cadrul interacțiunilor sociale, fiind fundamentată pe dinamica relației *individ – mediu*. Astfel, É. Durkheim evidențiază rolul experiențelor colective în menținerea coeziunii sociale [16, p. 300], G. H. Mead situează geneza sinelui în însăși experiența socială, afirmând că sinele „se formează în procesul experienței și activității sociale" (*arises in the process of social experience and activity*) [135, p. 135]. În dezvoltarea sa, individul își asumă atitudinile celorlalți, iar „celălalt generalizat" exprimă atitudinea comunității organizate [Ibidem, pp. 154–155], iar P. Bourdieu explică modul în care experiența contribuie la formarea habitus-ului, orientând comportamentele și practicile individului [87]. Astfel, se evidențiază faptul că experiența nu este doar trăire individuală, ci și construcție socială, în care dimensiunile senzoriale, afective și cognitive se articulează în contexte relaționale, generând semnificații și orientări comportamentale. În acest sens, experiența preșcolarului se configurează ca proces integrat, situat la intersecția dintre trăire personală și interacțiune socială, ceea ce impune valorificarea unor contexte educaționale care susțin participarea activă, relaționarea și construirea sensului în situații autentice.

***Experiența*, în contextul dezvoltării copilului preșcolar, reprezintă un proces integrator și dinamic de raportare la lume, prin care copilul construiește și organizează sensuri în mod activ și subiectiv, prin trăiri directe, implicare corporală, interacțiune cu mediul și reflecție emergentă.** Aceasta nu se reduce la o succesiune de impresii, ci constituie un proces de configurare a semnificațiilor, realizat în interdependența dintre dimensiunile senzoriale, cognitive, afective și sociale, în raport cu contextul temporal și relațional al existenței copilului. În acest sens, experiența funcționează ca mediu de constituire a conștiinței și identității, fiind condiționată de continuitatea și calitatea interacțiunilor cu mediul și cu ceilalți.

Experiența fundamentează procesul de învățare, deoarece cunoașterea se construiește prin transformarea trăirilor în sensuri. În acest context, *învățarea din experiență* presupune stabilirea unei relații între acțiune și consecințele trăite ale acesteia [100, p. 25], iar „învățarea este procesul prin care cunoașterea se construiește prin transformarea experienței" [126, p. 41].

În aceeași logică, în volumul coordonat de G. Pânișoară se precizează că „învățarea experiențială intervine atunci când o persoană se implică într-o activitate, o revizuiește în mod critic, trage concluzii utile și aplică rezultatele într-o situație practică" [59, p. 171], reflecția fiind esențială pentru valorificarea experienței [59, p. 173]. În preșcolaritate, acest proces se realizează

prin acțiune, joc și explorare, susținute de dialogul cu adultul, astfel încât experiența directă să devină sursă de înțelegere și construire a sensului.

Din **perspectivă psihologică**, învățarea desemnează o schimbare durabilă produsă prin experiență, A. M. Colman definind-o în raport cu modificarea comportamentului rezultată din experiență, îndeosebi prin condiționare [96, p. 416]. O accepțiune mai cuprinzătoare este oferită de APA Dictionary of Psychology, în care învățarea este definită ca dobândire de informații, comportamente sau abilități noi în urma practicii, observației ori altor experiențe, manifestată prin schimbări în comportament, cunoaștere sau funcționarea cerebrală [161, p. 594]. Într-o accepțiune lexicografică generală, Merriam-Webster's Collegiate Dictionary definește verbul to learn prin dobândirea cunoașterii, înțelegerii sau a unei abilități prin studiu, instruire ori experiență [137]. Convergența acestor definiții evidențiază experiența și activitatea de învățare ca surse importante ale schimbării comportamentale și cognitive.

Din **perspectiva constructivismului cognitiv**, J. Piaget plasează activitatea subiectului în centrul construirii cunoașterii, aceasta constituindu-se prin acțiunea copilului asupra realității și prin reorganizarea progresivă a structurilor cognitive. În acest sens, autorul afirmă că „a înțelege înseamnă a descoperi sau a reconstrui prin redescoperire" [66, p. 20], accentuând caracterul activ și constructiv al învățării. Mecanismele de asimilare și acomodare exprimă această relație dinamică dintre experiență și structurile cognitive, adaptarea realizându-se prin echilibrul lor progresiv [144, pp. 6–8]. În aceeași logică, Piaget evidențiază continuitatea dintre acțiune și gândire, inteligența ajungând „să fie operatorie, adică să prelungească acțiunea, interiorizând-o" [67, p. 86]. Raportată la preșcolaritate, această concepție fundamentează organizarea unor situații educaționale în care copilul explorează, manipulează, compară, formulează ipoteze și își reconstruiește progresiv înțelegerile, în locul receptării pasive a unor soluții gata formulate.

Un loc important în concepția piagetiană îl ocupă descoperirea și autonomia cognitivă. În *To Understand Is to Invent***,** J. Piaget susține că înțelegerea autentică presupune reconstruirea activă a ceea ce urmează a fi cunoscut, educația având astfel rolul de a crea condiții pentru cercetare, descoperire și invenție, nu pentru simpla transmitere a răspunsurilor [145, pp. 15–20]. În educația preșcolară, această perspectivă configurează învățarea ca proces de explorare și autoreglare progresivă, în care experiența directă, acțiunea, jocul și rezolvarea de probleme creează premisele dezvoltării cognitive și ale construirii sensului. În planul educației preșcolare, perspectiva piagetiană configurează astfel învățarea ca proces activ de construire și autoreglare a cunoașterii, în care experiența, acțiunea, explorarea, jocul și interacțiunea creează condiții favorabile dezvoltării cognitive și construirii progresive a sensului (Anexa 3).

Din *perspectiva socioculturală,* L. S. Vîgotski concepe învățarea ca proces fundamental social și interactiv, realizat prin participarea copilului la activități comune și prin medierea

adultului. În această viziune, dezvoltarea psihică nu este un proces exclusiv intern, ci se constituie prin relații și interacțiuni, întrucât „orice funcție în dezvoltarea culturală a copilului apare de două ori: mai întâi pe plan social […] apoi în interiorul copilului" [162, p. 57]. Această idee evidențiază faptul că învățarea are origine socială și este ulterior interiorizată, ceea ce conferă activităților colaborative, dialogului și interacțiunii un rol esențial în formarea competențelor cognitive și sociale.

Un concept central al teoriei vîgotskiene este *zona dezvoltării proxime* (ZDP)**,** definită ca distanța dintre ceea ce copilul poate realiza independent și ceea ce poate realiza cu sprijin: „zona dezvoltării proxime este distanța dintre nivelul actual […] și nivelul potențial […] sub îndrumarea unui adult" [Ibidem, p. 86]. Acest concept fundamentează intervenția educațională ca proces de sprijin progresiv (*scaffolding*), în care educatorul facilitează trecerea de la dependență la autonomie. În acest sens, învățarea nu urmează dezvoltarea, ci o precede și o stimulează, întrucât „învățarea corect organizată duce dezvoltarea înainte" [Ibidem, p. 90]. Această ideie este deosebit de relevantă pentru educația preșcolară, întrucât susține proiectarea unor activități provocatoare, dar accesibile, care stimulează potențialul copilului.

Un alt element esențial în teoria lui L. S. Vîgotski este rolul limbajului ca instrument psihologic al gândirii și al autoreglării. Limbajul nu este doar un mijloc de comunicare, ci un *instrument fundamental de organizare a experienței și de structurare a conștiinței*. L. S. Vîgotski subliniază că gândirea nu este doar exprimată prin limbaj, ci se formează prin intermediul acestuia, evidențiind caracterul constitutiv al relației dintre limbaj și gândire [163, p. 218]. Prin limbaj, copilul își dezvoltă capacități de planificare și control al acțiunilor. În acest sens, integrarea dialogului și a verbalizării în activitățile preșcolare devine esențială, limbajul funcționând ca liant între experiență și înțelegere. În ansamblu, teoria lui L. S. Vîgotski descrie învățarea ca proces social și mediat, în care interacțiunea și comunicarea susțin dezvoltarea cognitivă și personală.

Din *perspectiva socioculturală*, L. S. Vîgotski concepe dezvoltarea funcțiilor psihice superioare ca proces cu origine socială, realizat prin interacțiune și ulterior interiorizat. Autorul formulează explicit acest principiu: „orice funcție în dezvoltarea culturală a copilului apare de două ori: mai întâi pe plan social, iar apoi pe plan individual; mai întâi între oameni [...], iar apoi în interiorul copilului" [162, p. 57]. Această teză evidențiază originea socială a dezvoltării psihice și rolul interacțiunii, comunicării și participării la activități comune în interiorizarea progresivă a modalităților de gândire și acțiune.

Un concept central al teoriei vîgotskiene este *zona dezvoltării proxime* (ZDP), definită drept „distanța dintre nivelul actual de dezvoltare, determinat prin rezolvarea independentă a problemelor, și nivelul dezvoltării potențiale, determinat prin rezolvarea problemelor sub îndrumarea unui adult sau în colaborare cu parteneri mai capabili" [Ibidem, p. 86]. Conceptul fundamentează necesitatea

unui sprijin pedagogic gradat, adaptat nivelului actual și potențial al copilului, prin care acesta poate realiza, în cooperare, activități pe care încă nu le poate realiza independent. În această logică, învățarea eficientă nu se limitează la nivelurile de dezvoltare deja atinse, ci se orientează spre posibilitățile aflate în curs de formare, L. S. Vîgotski afirmând că „singura învățare «bună» este aceea care devansează dezvoltarea" [162, p. 89]. Autorul precizează că învățarea organizată corespunzător „produce dezvoltare mintală și pune în mișcare o serie de procese de dezvoltare" care nu s-ar putea realiza în afara învățării [162, p. 90]. Această perspectivă este deosebit de relevantă pentru educația preșcolară, deoarece susține proiectarea unor activități suficient de provocatoare pentru a mobiliza potențialul copilului, dar accesibile prin cooperare și sprijin adecvat.

Un alt reper fundamental al concepției vîgotskiene îl constituie rolul limbajului în dezvoltarea gândirii și în autoreglarea activității. Limbajul nu funcționează doar ca mijloc de comunicare, ci participă la organizarea activității psihice, relația dintre gândire și cuvânt fiind concepută dinamic. În *Thought and Language*, L. S. Vîgotski formulează această relație astfel: „gândirea nu este doar exprimată prin cuvinte; ea ajunge să existe prin ele" [163, p. 218]. În planul acțiunii, limbajul dobândește progresiv și o funcție de planificare: pe măsură ce copilul se dezvoltă, vorbirea începe să preceadă acțiunea, să-i orienteze desfășurarea și să contribuie la controlul comportamentului [162, pp. 28–29]. În educația preșcolară, dialogul, verbalizarea acțiunilor și cooperarea pot fi valorificate astfel ca mijloace de mediere între experiența copilului, organizarea gândirii și dezvoltarea autoreglării. Perspectiva vîgotskiană configurează învățarea ca proces social, mediat și orientat spre dezvoltare, în care interacțiunea, limbajul și sprijinul adecvat potențialului copilului susțin progresul cognitiv și personal (Anexa 4).

În continuarea teoriei socioculturale a lui L. S. Vîgotski, B. Rogoff și M. Hedegaard evidențiază că învățarea timpurie se realizează prin participare ghidată și implicare în contexte cultural semnificative, copilul construindu-și dezvoltarea prin interacțiune activă, sprijin gradual și activități care integrează dimensiunile cognitive și afective [152, p. 284]; [110, p. 76].

În plan pedagogic, L. Stan completează această perspectivă prin necesitatea adecvării intervenției formative la particularitățile copilului, prin individualizare, stimulare personală și diferențiere [72, p. 48]. Autoarea subliniază sugestiv că „potențialul nu se materializează automat în rezultate în învățare" [Ibidem, p. 49], ceea ce evidențiază rolul condițiilor educaționale și al medierii în transformarea disponibilităților copilului în achiziții efective.

Din *perspectiva constructivismului socio-cultural,* J. Bruner concepe învățarea ca proces activ de construire a cunoașterii prin acțiune, interacțiune și simbolizare. Un concept central al teoriei sale este reprezentat de modurile de reprezentare a cunoașterii – enactiv, iconic și simbolic – care descriu evoluția treptată a gândirii copilului de la acțiune concretă la operare abstractă [93, p. 11]. În această viziune, copilul nu receptează pasiv informația, ci o reconstruiește progresiv, în

funcție de experiența sa. De asemenea, J. Bruner susține că învățarea este posibilă la orice vârstă, dacă conținutul este structurat adecvat, afirmând că „orice subiect poate fi predat eficient într-o formă intelectuală onestă oricărui copil” [92, p. 33]. J. Bruner dezvoltă conceptul de învățare prin descoperire ghidată, în care educatorul nu transmite direct cunoașterea, ci structurează contexte care permit copilului să construiască sensuri proprii. Astfel, învățarea nu este livrarea cunoștințelor, ci un proces de construire personală [90, p. 123], ceea ce implică rolul activ al copilului și funcția de facilitare a adultului. Totodată, J. Bruner introduce ideea *curriculumului spiral,* prin care conceptele fundamentale sunt reluate și aprofundate progresiv, și evidențiază rolul culturii și al narațiunii în învățare, afirmând că „învățarea autentică presupune implicare culturală și simbolică” [91, p. 20]. În acest context se evidențiază faptul că învățarea nu este doar acțiune sau interacțiune, ci și construcție de sensuri în contexte culturale și simbolice, realizată prin explorare, dialog și reflecție.

Din *perspectiva teoriei învățării sociale*, A. Bandura evidențiază faptul că învățarea nu se realizează exclusiv prin experiență directă, ci și prin *observarea și imitarea comportamentelor altora,* proces denumit *învățare vicariantă*. Autorul subliniază că „Cea mai mare parte a comportamentului uman este învățată prin observație și modelare: observându-i pe alții, individul își formează o idee despre modul în care sunt realizate comportamentele noi” [80, p. 22]. În această viziune, învățarea implică procese cognitive de atenție, memorare și reproducere, fiind influențată de contextul social și de modelele oferite de adulți sau de egali.

Din *perspectivă sociologică*, É. Durkheim concepe educația ca proces fundamental de socializare, prin care generația tânără interiorizează moduri de gândire, valori și practici ale societății, contribuind astfel la integrarea individului în viața socială [104, p. 71].

În aceeași direcție, *interacționismul simbolic*, dezvoltat de G. H. Mead și sistematizat de H. Blumer, evidențiază că sensurile nu sunt inerente obiectelor, ci se constituie și se modifică în procesul interacțiunii sociale și al interpretării [85, p. 4]. Astfel, copilul nu doar reacționează la mediu, ci interpretează și negociază semnificații în cadrul relațiilor sociale, dezvoltându-și identitatea prin asumarea rolurilor celorlalți [135, p. 135]. G. H. Mead a pus *bazele înțelegerii formării eului* (self) ca rezultat al relațiilor sociale, arătând că individul devine conștient de sine prin asumarea rolurilor celorlalți și prin raportarea la sine ca obiect [Ibidem, p. 135]. Acest proces – *interiorizarea perspectivei celuilalt* – este deosebit de activ în etapa preșcolară, când copilul învață să se raporteze la ceilalți prin jocuri de rol, empatie și cooperare, construindu-și astfel identitatea socială și emoțională.

P. Bourdieu subliniază că învățarea este influențată de capitalul cultural și de habitusul copilului, care modelează modul în care acesta percepe, valorizează și interiorizează cunoașterea [86, p. 53]. Experiențele anterioare sunt astfel sedimentate în scheme de percepție, gândire și acțiune, care orientează modul în care individul se raportează la situațiile și practicile sociale. În

plan educațional, această perspectivă permite înțelegerea faptului că fiecare copil participă la experiențele de învățare cu dispoziții și moduri de interpretare deja modelate de mediul său social și cultural.

Procesul de învățare este conceptualizat în literatura contemporană ca o integrare a dimensiunilor cognitive, emoționale și sociale, în care experiența constituie cadrul fundamental al dezvoltării individuale [118, p. 150; 95, p. 3].

Caracterul individualizat al învățării la vârstele mici este susținut și de L. Stan, care consideră cunoașterea educatului drept punct de plecare pentru proiectarea, organizarea, desfășurarea, evaluarea și reglarea intervenției educaționale [73, p. 46]. În această perspectivă, experiența educativă nu poate fi standardizată, deoarece aceeași situație de învățare este trăită și valorificată diferit în funcție de particularitățile fiecărui copil.

Importanța experiențelor timpurii pentru dezvoltarea ulterioară este evidențiată și în literatura românească de specialitate, unde se subliniază că „experiențele timpurii constituie baza pentru tot procesul de învățare ulterior" [65, p. 28]. În această perspectivă, experiența dobândită în primii ani nu are un caracter episodic, ci participă la constituirea unor structuri de bază care susțin dezvoltarea cognitivă și adaptativă ulterioară. Dezvoltarea timpurie este caracterizată printr-o plasticitate cerebrală ridicată, iar organizarea arhitecturii creierului este influențată de interacțiunea dintre predispozițiile genetice și experiențele oferite de mediu [Ibidem, pp. 27–29]. Această perspectivă susține ideea că experiențele timpurii participă activ la constituirea premiselor neuropsihice ale învățării ulterioare.

Modelele non-algoritmice pun în evidență caracterul deschis și integrativ al procesului de învățare, în care cunoașterea se construiește prin articularea experiențelor și prin depășirea structurilor rigide de tip secvențial [138, pp. 201–218].

În temeiul investigațiilor realizate, avansăm următoarea definiție integrativă a învățării în contextul preșcolar: ***învățarea*** **reprezintă un proces activ, dinamic și integrator, prin care copilul își construiește și dezvoltă cunoștințe, abilități, atitudini și conduite prin interacțiune directă cu mediul fizic, social și cultural.** Acest proces implică explorare senzorială, acțiune, reflecție și mediere socială, fiind susținut de motivație, afectivitate, joc și comunicare simbolică. În acest sens, învățarea preșcolară constituie un demers de formare globală a personalității, realizat în acord cu ritmul și particularitățile individuale ale copilului, în contexte educaționale interactive și semnificative.

Analiza conceptuală realizată evidențiază faptul că *experiența* și *învățarea* constituie două dimensiuni interdependente ale dezvoltării copilului preșcolar, articulate într-un proces unitar de construire a cunoașterii. Experiența apare ca mediu primar de raportare la lume, implicând trăire directă, interacțiune și reflecție, în timp ce învățarea reprezintă procesul prin care aceste trăiri sunt

organizate, transformate și integrate în structuri cognitive, afective și sociale. Perspectivele filosofică, psihologică și socioculturală confirmă caracterul activ, constructiv și mediat al învățării, demonstrând că dezvoltarea copilului nu se realizează prin simplă acumulare de informații, ci prin participare, interpretare și atribuire de sens în contexte reale de viață. În acest context, învățarea preșcolară se configurează ca proces integrator, centrat pe copil, în care experiența devine sursă, mecanism și finalitate a cunoașterii. Relația dintre experiență și învățare este una de tip transformativ: trăirea directă este supusă reflecției, mediată social și reorganizată cognitiv, generând dezvoltare personală și socială. Astfel, se conturează necesitatea unei abordări pedagogice care valorifică explorarea, jocul, interacțiunea și reflecția ca mecanisme esențiale ale formării, deschizând totodată perspectiva aprofundării dimensiunii epistemologice și axiologice a învățării experiențiale în capitolele următoare

1.2. Evoluția teoriilor învățării experiențiale

Subcapitolul de față analizează evoluția teoriilor învățării experiențiale, evidențiind modul în care experiența a fost conceptualizată, de-a lungul timpului, ca fundament al cunoașterii și al dezvoltării umane. Sunt valorificate contribuțiile unor gânditori reprezentativi, precum John Dewey (1859-1952), Jean Piaget (1896-1980), Lev Vîgotski (1896-1934), Carl Rogers (1902-1987), Kurt Lewin (1890-1947), Paulo Freire (1921-1997), ale căror idei au configurat o paradigmă a învățării centrată pe acțiune, interacțiune și reflecție. În acest context, geneza acestor teorii este abordată ca un proces epistemologic care explică rolul experienței personale în formarea cunoașterii și fundamentează necesitatea adaptării acestor repere la specificul educației contemporane.

Analiza rădăcinilor filosofice și pedagogice ale ideii de învățare prin experiență evidențiază un traseu care poate fi urmărit încă în gândirea lui Aristotel. În *Metafizica*, filosoful explică formarea cunoașterii prin relația dintre senzație, memorie și experiență, arătând că din repetarea experiențelor se constituie progresiv arta și știința. Experiența oferă cunoașterea particularului, în timp ce trecerea spre cunoaștere presupune formularea judecăților cu caracter universal și înțelegerea cauzelor [2, 980a–981b]. În această perspectivă, experiența reprezintă un punct de plecare al cunoașterii, dar dobândește valoare epistemică superioară prin organizarea și generalizarea celor cunoscute în experiențele particulare.

Această perspectivă este aprofundată în pedagogia lui J.-J. Rousseau, care concepe învățarea ca rezultat al experienței directe, în opoziție cu instruirea verbală tradițională. Astfel, autorul afirmă că „nu-i dați copilului nici un fel de lecții verbale; el trebuie să învețe numai din experiență” [71, p. 52], subliniind rolul fundamental al acțiunii și al contactului nemijlocit cu realitatea în procesul formării. Această idee marchează o schimbare esențială de paradigmă, orientând educația spre organizarea situațiilor de învățare în care copilul descoperă și experimentează în mod activ.

În pedagogia modernă, J. H. Pestalozzi și F. Fröbel anticipează principiile învățării experiențiale prin accentul pus pe activitatea copilului și contactul nemijlocit cu realitatea. J. H. Pestalozzi consideră intuiția (*Anschauung*) „fundamentul absolut al oricărei cunoașteri" [64, p. 102], susținând că instruirea trebuie să pornească de la perceperea directă a obiectelor și de la conștientizarea impresiilor produse de acestea [Ibidem, p. 116]. În această perspectivă, cunoașterea se construiește pornind de la experiența senzorială și activitatea concretă a copilului preșcolar.

În concepția lui F. Fröbel, învățarea copilului se manifestă inițial prin acțiune vizibilă și expresie corporală, ceea ce indică faptul că dezvoltarea nu este un proces abstract, ci unul concret, ancorat în experiența trăită. Astfel, el abordează educația prin prisma manifestărilor exterioare, corporale și locale, organizate după legea care merge de la simplu la compus [170, p. 325]. Concepută ca un proces de organizare graduală a experienței prin activitate, învățarea evidențiază caracterul său progresiv, în cadrul căruia dezvoltarea copilului se realizează prin trecerea de la forme elementare de acțiune la structuri tot mai complexe, anticipând astfel principiile învățării experiențiale moderne, întemeiate pe acțiunea directă și progresia logică a dezvoltării cognitive și operaționale. În același timp, F. Fröbel subliniază rolul exercițiului ca formă esențială de organizare a experienței, sugerând că activitățile copilului nu sunt simple reacții spontane, ci procese formative prin care acesta își structurează raportarea la lume. Prin accentul pus pe exerciții și manifestări active, autorul indică faptul că învățarea se realizează prin implicare repetată și conștientă în acțiune, ceea ce conduce la interiorizarea experienței. În acest sens, ideea de „exerciții asupra manifestărilor exterioare" reflectă o pedagogie centrată pe activitate, în care corpul, acțiunea și experiența directă devin instrumente ale cunoașterii [Ibidem, p. 235]. F. Fröbel plasează jocul în centrul procesului de dezvoltare și învățare, considerându-l o formă fundamentală de manifestare a copilului. Astfel, el definește jocul prin însăși natura sa ca „manifestări spontane și exerciții de orice natură" (*Le jeu: manifestations spontanées et exercices de toute nature*) [Ibidem, p. 235]. Această formulare este deosebit de valoroasă, deoarece surprinde dublul caracter al jocului: pe de o parte, spontan și liber, iar pe de altă parte, formativ și structurant.

Un aport mai puțin valorificat a concepției lui J. Dewey vizează *criteriul diferențierii calitative a experienței*, prin introducerea noțiunii de *experiență needucativă*, care nu doar că nu susține dezvoltarea, ci o poate chiar inhiba. J. Dewey atrage atenția că „orice experiență este needucativă dacă are efectul de a opri sau deforma dezvoltarea altor experiențe ulterioare" [101, p. 25]. În mod corespunzător, experiența nu are valoare formativă în sine, ci trebuie evaluată în funcție de consecințele sale asupra dezvoltării ulterioare. Formularea introduce un criteriu axiologic implicit al experienței, prin care actul educațional devine responsabil de selecția și organizarea situațiilor de învățare în raport cu efectele lor pe termen lung asupra copilului.

O altă contribuție relevantă, insuficient exploatată în abordările curente, este *conceptualizarea educației ca proces de formare a dispozițiilor fundamentale,* nu doar a cunoștințelor. J. Dewey afirmă că „educația, în sensul său cel mai larg, este procesul de formare a dispozițiilor fundamentale, intelectuale și emoționale, față de natură și de semenii" [Ibidem, p. 30]. În această concepție, învățarea depășește nivelul cognitiv și devine un proces de configurare a raportării copilului la lume, la ceilalți și la sine. Astfel, experiența educativă capătă o dimensiune formativă profundă, vizând nu doar ceea ce copilul știe, ci și modul în care acesta gândește, simte și acționează. Această perspectivă este deosebit de importantă pentru fundamentarea unei pedagogii centrate pe dezvoltarea globală a personalității. În completare, J. Dewey introduce conceptul de „tranzacție" pentru a descrie relația dinamică dintre individ și mediu, subliniind că experiența nu este rezultatul unui impact unilateral, ci al unei interacțiuni reciproce: „o experiență este întotdeauna ceea ce este datorită unei tranzacții care are loc între individ și mediul său" [Ibidem, p. 43]. Această afirmație depășește viziunea simplă asupra interacțiunii, accentuând *caracterul co-constitutiv al experienței*. În plus, dimensiunea socială a educației este aprofundată prin critica educației tradiționale și afirmarea unui ideal democratic, în care învățarea devine participare activă la viața comunității: „educația tradițională este, în esență, un mijloc de a susține continuitatea unei anumite ordini sociale" [Ibidem, p. 18]. În rezultat, aceste idei extind semnificativ cadrul teoretic al învățării experiențiale, introducând dimensiuni critice, sociale și valorice, esențiale pentru reinterpretarea contemporană a educației.

Contribuția lui K. Lewin la fundamentarea învățării experiențiale marchează o etapă decisivă în trecerea de la o pedagogie transmisivă la una centrată pe acțiune și reflecție. În cadrul *teoriei câmpului,* K. Lewin conceptualizează învățarea ca rezultat al dinamicii generate de nevoi și intenții, descriind comportamentul ca parte a unui sistem în tensiune, orientat spre atingerea scopurilor. În acest sens, el afirmă că: „Această proprietate a unei nevoi sau cvasi-nevoi poate fi reprezentată prin corelarea ei cu un sistem în tensiune. Luând în serios acest construct și utilizând anumite definiții operaționale, în special prin corelarea reducerii tensiunii cu satisfacerea nevoii (sau atingerea scopului) și a generării tensiunii cu o intenție sau cu o nevoie aflată în stare de tensiune, devine posibilă formularea unui număr considerabil de concluzii verificabile" [131, p. 95]. Această idee subliniază mecanismul profund al învățării: nu simpla experiență generează dezvoltare, ci conflictul cognitiv și afectiv care solicită reorganizarea comportamentului.

Pe această bază, K. Lewin dezvoltă *metodologia cercetării-acțiune*, concepută ca un demers științific orientat spre intervenție și schimbare socială, definită ca „o cercetare comparativă asupra condițiilor și efectelor diverselor forme de acțiune socială, precum și o cercetare care conduce la acțiune socială". În același timp, autorul descrie procesul învățării și al intervenției ca fiind organizat într-o „spirală de pași", fiecare etapă integrând planificarea, acțiunea și analiza

rezultatelor, ceea ce conferă învățării un caracter ciclic, reflexiv și autoreglator [131, pp. 34–46, p. 35, 38]. Acest model, cunoscut drept „spirala cercetării-acțiune a lui Lewin", constituie unul dintre fundamentele învățării experiențiale, evidențiind caracterul ciclic și reflexiv al construirii cunoașterii prin acțiune, evaluare și reconsiderarea experienței.

În context pedagogic, experiența nu este parcursă o singură dată, ci este reluată și reorganizată progresiv: *acțiune → reflecție → reinterpretare → acțiune îmbunătățită*. În interpretări contemporane, contribuția lui K. Lewin este considerată fundamentală pentru dezvoltarea învățării experiențiale, fiind frecvent recunoscut ca precursor al modelului elaborat ulterior de D. A. Kolb [82, p. 48]. Aceste contribuții consolidează statutul învățării experiențiale ca paradigmă integrativă, în care acțiunea, reflecția și transformarea se articulează într-un proces continuu de dezvoltare.

În *fundamentarea psihopedagogică a învățării experiențiale*, contribuția lui J. Piaget este esențială prin accentul pus pe caracterul activ al cunoașterii și pe rolul interacțiunii directe cu mediul. J. Piaget demonstrează că învățarea nu reprezintă o simplă recepție de informații, ci un proces de construcție internă, realizat prin acțiune și experiență, afirmând că „cunoașterea nu este o copie a realității, ci o construcție pe care fiecare individ o realizează în mod activ" [145, p. 20]. Astfel, se redefinește statutul copilului în procesul educațional, acesta fiind conceput ca subiect activ al propriei dezvoltări, implicat în explorare, manipulare și descoperire.

În perioada preșcolară, corespunzătoare stadiului senzorio-motor și preoperațional, învățarea se realizează predominant prin acțiuni concrete și experiențe directe, ceea ce justifică importanța jocului și a explorării ca forme privilegiate ale dezvoltării cognitive. În centrul teoriei piagetiene se află *mecanismul echilibrării cognitive*, care explică dinamica învățării ca proces de ajustare continuă între structurile existente și noile experiențe. Acest proces implică asimilarea și acomodarea, prin care copilul integrează și reorganizează informația, generând structuri cognitive tot mai complexe. După cum subliniază J. Piaget, „activitatea copilului este sursa primară a formării noilor structuri cognitive" [144, p. 7]. Anticipând paradigma învățării experiențiale, J. Piaget plasează *acțiunea, dezechilibrul cognitiv* și *reconstrucția sensului* în centrul dezvoltării. Prin urmare, modelul piagetian marchează tranziția de la o pedagogie transmisivă la una constructivistă, deschizând calea pentru concepțiile ulterioare care vor integra explicit experiența ca sursă a cunoașterii.

În dezvoltarea teoriei învățării, contribuția lui L. S. Vîgotski depășește cadrul relației dintre *învățare* și *dezvoltare,* prin introducerea conceptului de *mediere semiotică*, conform căruia cunoașterea este structurată prin utilizarea instrumentelor psihologice, în special limbajul. L. S. Vîgotski evidențiază faptul că funcțiile psihice superioare nu apar spontan, ci sunt mediate cultural, afirmând că „utilizarea semnelor conduce la transformarea fundamentală a comportamentului,

marcând trecerea de la procesele naturale la cele superioare” [162, p. 55]. În această ordine de idei, învățarea nu este doar acumulare de experiență, ci un *proces de organizare simbolică* a acesteia, în care copilul învață să gândească prin intermediul limbajului și al sistemelor culturale. Are loc o etapă importantă în evoluția teoriilor învățării prin deplasarea accentului de la *acțiunea directă* (specifică lui J. Piaget) la *acțiunea mediată cultural*, anticipând abordările contemporane ale *învățării ca proces situat și contextualizat*. O altă idee valoroasă este *rolul jocului simbolic* în dezvoltarea cognitivă, pe care L. S. Vîgotski îl consideră spațiul privilegiat al învățării în copilărie. El afirmă că „în joc, copilul este întotdeauna cu un cap mai înalt decât el însuși” [162, p. 102], subliniind faptul că jocul creează condițiile pentru dezvoltarea potențială a copilului, dincolo de nivelul său actual. În acest cadru, copilul interiorizează reguli, roluri și semnificații, dezvoltând capacitatea de autoreglare și gândire abstractă.

Teoria învățării experiențiale elaborată de D. A. Kolb reprezintă una dintre cele mai coerente sinteze moderne ale paradigmei constructiviste, integrând contribuțiile lui J. Dewey, K. Lewin și J. Piaget într-un model unitar al învățării ca proces de adaptare și transformare. Învățarea este definită explicit ca „procesul prin care cunoașterea este creată prin transformarea experienței” [126, pp. 38–41]. Această formulare marchează o schimbare semnificativă în evoluția teoriilor învățării, deoarece deplasează accentul de la acumularea de conținuturi la dinamica internă a procesului de construire a cunoașterii. În același sens, D. A. Kolb subliniază că „învățarea este cel mai bine concepută ca un proces, nu în termeni de rezultate” [Ibidem, p. 26], ceea ce contrazice abordările tradiționale centrate pe produs și evidențiază caracterul continuu, deschis și evolutiv al învățării.

Modelul teoretic propus de D. A. Kolb descrie învățarea ca un proces ciclic, organizat în patru etape interdependente: *experiență concretă, observație reflexivă, conceptualizare abstractă* și *experimentare activă.* Aceste etape sunt structurate dialectic în două *dimensiuni fundamentale*: *prehensiunea experienței* (prin experiență concretă și conceptualizare abstractă) și *transformarea* acesteia (prin reflecție și acțiune), generând o „tensiune” productivă care susține dezvoltarea cognitivă [Ibidem, pp. 21–31, 68]. D. A. Kolb arată că învățarea implică integrarea acestor etape, afirmând că „învățarea este prin natura ei un proces tensionat, plin de conflict” [Ibidem, p. 30], în care individul oscilează între acțiune și reflecție, între concret și abstract. Astfel, cunoașterea nu este stabilă, ci se reconstruiește continuu prin experiență, ceea ce apropie modelul de o viziune dinamică și autoreglativă asupra dezvoltării.

Teoria lui D. A. Kolb aduce o contribuție decisivă în evoluția teoriilor învățării, prin *integrarea dimensiunilor cognitive, afective și comportamentale într-un model holistic* al adaptării umane. Autorul subliniază că „învățarea experiențială nu este doar o teorie educațională, ci o concepție despre procesul central al adaptării umane la mediul social și fizic” [Ibidem, p. 31]. În

consecință, învățarea este înțeleasă ca proces continuu, situat și personalizat, în care experiența devine sursa fundamentală a dezvoltării, iar reflecția și acțiunea constituie mecanismele transformării acesteia în cunoaștere. Această viziune oferă fundamentul teoretic pentru abordările contemporane ale învățării experiențiale și justifică adaptarea modelului în contexte educaționale timpurii. În continuarea acestui cadru teoretic, este necesar să explicăm modul în care experiența se transformă în cunoaștere în modelul propus de D. A. Kolb. Așa cum este ilustrat în Figura 1.3, modelul lui D. A. Kolb organizează procesul învățării într-un ciclu continuu, în care cele patru etape – *experiența concretă* (CE), *observația reflexivă* (RO), *conceptualizarea abstractă* (AC) și *experimentarea activă* (AE) – se succed și se intercondiționează.

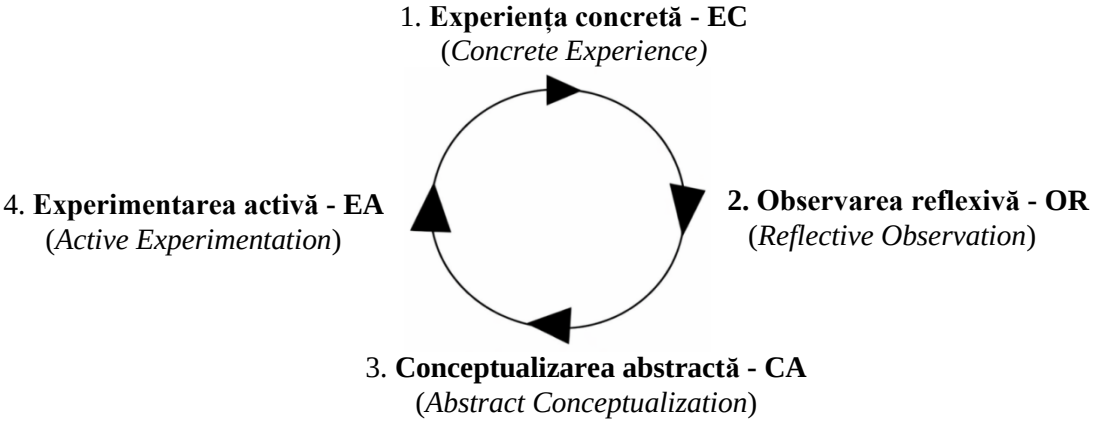


Figura 1.3. Modelul învățării experiențiale după David A. Kolb [126]

În această concepție, *experiența concretă* (EC) constituie punctul de plecare al învățării, fiind asociată implicării directe a subiectului în situații reale sau simulate. Aceasta este urmată de *observația reflexivă* (OR), prin care experiența este analizată și reinterpretată, permițând extragerea semnificațiilor. Procesul continuă prin *conceptualizarea abstractă* (CA), în cadrul căreia experiența este reorganizată în structuri cognitive, principii sau generalizări, pentru ca, în final, prin *experimentarea activă* (EA), aceste construcții să fie aplicate în situații noi, generând noi experiențe și reluând ciclul. În acest sens, D. A. Kolb subliniază caracterul circular și deschis al procesului, arătând că „învățarea este un proces continuu, întemeiat pe experiență” [Ibidem, p. 27], ceea ce evidențiază faptul că fiecare etapă nu reprezintă un punct final, ci o condiție pentru dezvoltarea ulterioară.

Din perspectiva mecanismului intern al acestui model, relațiile dintre cele patru etape nu sunt doar secvențiale, ci dialectice, fiecare dintre ele fiind definit prin opoziția și complementaritatea cu celelalte. Astfel, *experiența concretă* și *conceptualizarea abstractă* exprimă două moduri diferite de prehensiune a realității, în timp ce *observația reflexivă* și *experimentarea activă* reflectă două moduri distincte de transformare a acesteia. Această organizare generează o dinamică internă a învățării, în care progresul nu se realizează prin acumulare liniară, ci prin

echilibrarea acestor tensiuni. D. A. Kolb evidențiază că „învățarea necesită rezolvarea conflictelor dintre moduri opuse de adaptare la lume” [Ibidem, p. 30], ceea ce conferă procesului un caracter profund formativ. În consecință, modelul nu descrie doar etapele învățării, ci oferă o explicație asupra mecanismului prin care experiența este convertită în cunoaștere, punând în evidență rolul reflecției și al acțiunii ca procese complementare.

Prin integrarea acestor dimensiuni, modelul învățării experiențiale dobândește o valoare explicativă și aplicativă deosebită, permițând înțelegerea *învățării ca proces holistic și autoreglativ*. Cele patru etape nu sunt simple etape pedagogice, ci componente ale unui *sistem dinamic de dezvoltare*, în care subiectul învață prin implicare activă, analiză reflexivă, structurare conceptuală și aplicare practică. Această poziție permite înțelegerea învățării ca proces viu și dinamic, în care copilul învață prin acțiune, reflecție și explorare, fapt ce susține utilizarea modelului în contexte educaționale diverse, inclusiv în educația timpurie.

În analiza modelului învățării experiențiale, este important de precizat că David A. Kolb nu operează întotdeauna cu o terminologie fixă și explicită pentru desemnarea celor două dimensiuni fundamentale ale învățării (*prehensiune* și *transformare*), însă acestea sunt formulate conceptual în mod clar în structura teoriei sale. Astfel, autorul arată că „cunoașterea rezultă din combinația dintre modul în care experiența este înțeleasă (*grasping experience*) și modul în care aceasta este transformată (*transforming it*)” [126, p. 41]. Această formulare permite echivalarea conceptuală a termenilor *grasping* cu *prehensiunea experienței* și *transforming* cu transformarea acesteia, constituind fundamentul interpretării structurale a modelului. În același timp, D. A. Kolb subliniază caracterul dialectic al acestor procese, evidențiind că „învățarea presupune capacități opuse, între care individul trebuie să aleagă în funcție de situația de învățare” [Ibidem, p. 30], ceea ce confirmă existența unei tensiuni constructive între modurile de raportare la experiență.

În acest cadru, distincția dintre aprehensiune și comprehensiune poate fi înțeleasă ca o dezvoltare a modului în care este realizată *prehensiunea experienței*. Deși D. A. Kolb nu utilizează aceste concepte ca termeni didactici autonomi în descrierea etapelor, ele sunt implicite în relația dintre experiența concretă și conceptualizarea abstractă, adică între contactul direct, senzorial cu realitatea și interpretarea acesteia prin structuri cognitive și simbolice. Prin urmare, etapele modelului pot fi reinterpretate nu doar ca o succesiune procesuală, ci ca expresii ale unor moduri diferite de raportare la experiență, în care învățarea se realizează prin trecerea continuă între concret și abstract, între reflecție și acțiune. Pe această bază, avansăm introducerea conceptului de *câmp cognitiv* ca o extensie interpretativă a modelului kolbian**.**

Câmpul cognitiv **reprezintă spațiul de intersecție dintre prehensiune și transformare în care experiența este simultan percepută, analizată și reorganizată, generând structuri de sen**s (Figura 1.4).

În acest spațiu, diferitele forme de raportare la cunoaștere nu se exclud, ci se completează, ceea ce permite formularea ideii de *convergență epistemică*. Astfel, convergența tipurilor de cunoaștere (empirică, simbolică, acțională) nu apare ca rezultat al unei etape distincte, ci ca efect al interacțiunii dinamice dintre modurile de prehensiune și transformare. Prin urmare, *câmpul cognitiv* devine locul în care experiența este integrată și transformată în cunoaștere, oferind un suport teoretic pentru dezvoltarea modelului pedagogic adaptat ÎEP.

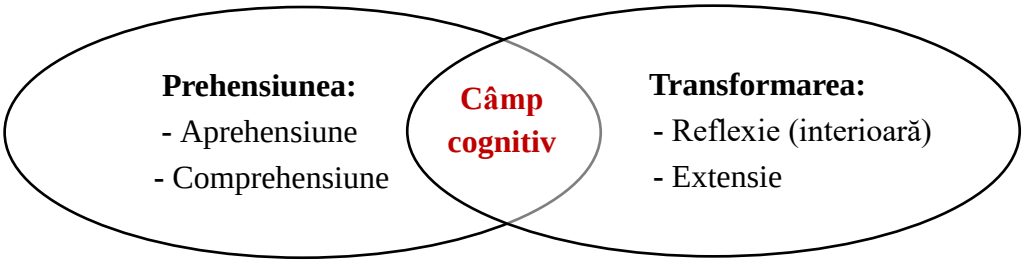


Figura 1.4. Dimensiunile structurale ale învățării experiențiale

Deși teoria învățării experiențiale a lui D. A. Kolb a fost elaborată în contextul învățământului general, aceasta prezintă un potențial semnificativ de adaptare pentru educația timpurie, inclusiv pentru nivelul preșcolar. Adaptabilitatea modelului derivă din faptul că el se întemeiază pe procese psihologice universale și pe caracterul natural al învățării prin experiență, care presupune: (1) perceperea lumii prin simțuri și acțiune, (2) reflectarea asupra celor trăite, (3) formarea unor semnificații sau reguli și (4) testarea acestora în practică. Aceste procese sunt prezente încă din primii ani de viață, chiar dacă se manifestă la un nivel cognitiv și verbal specific vârstei. În acest sens, D. A. Kolb subliniază că „învățarea este cel mai bine concepută ca un proces, nu în termeni de rezultate” [126, p. 26], ceea ce orientează înțelegerea învățării spre dinamica internă a experienței și spre transformarea acesteia în cunoaștere.

Învățarea copilului mic se realizează prin acțiune, explorare, joc, încercare și ajustare. În același timp, teoria învățării experiențiale definește învățarea drept *proces central al adaptării umane*, subliniind că aceasta depășește simpla acumulare de informații și implică reorganizarea continuă a experienței în raport cu mediul [126, p. 41–49]. Este important că adaptarea nu este pasivă, ci presupune interpretare, reacție și transformare a realității prin intermediul experienței.

Din perspectivă pedagogică, modelul oferă repere clare pentru organizarea situațiilor de învățare în educația timpurie, în special prin valorificarea experienței directe, a reflecției și a acțiunii. În acest context, propunem o interpretare adaptată a modelului kolbian pentru preșcolaritate, sintetizată în Figura 1.5., care transpune ciclul învățării experiențiale în termeni accesibili dezvoltării timpurii. Această schemă evidențiază continuitatea dintre percepție, reflecție, formarea semnificațiilor și aplicarea acestora, configurând un traseu al învățării care respectă specificul psihologic al copilului preșcolar.

Prin această adaptare, modelul lui D. A. Kolb poate fi valorificat nu doar ca instrument explicativ, ci ca fundament pentru o conceptualizare proprie a învățării experiențiale în preșcolaritate. Figura propusă nu reprezintă o simplă ilustrare a teoriei, ci o reinterpretare a acesteia din perspectiva dezvoltării timpurii, punând în evidență caracterul integrator al proceselor de învățare și deschizând posibilitatea articulării ulterioare a conceptului de „câmp cognitiv" și a convergenței tipurilor de cunoaștere.

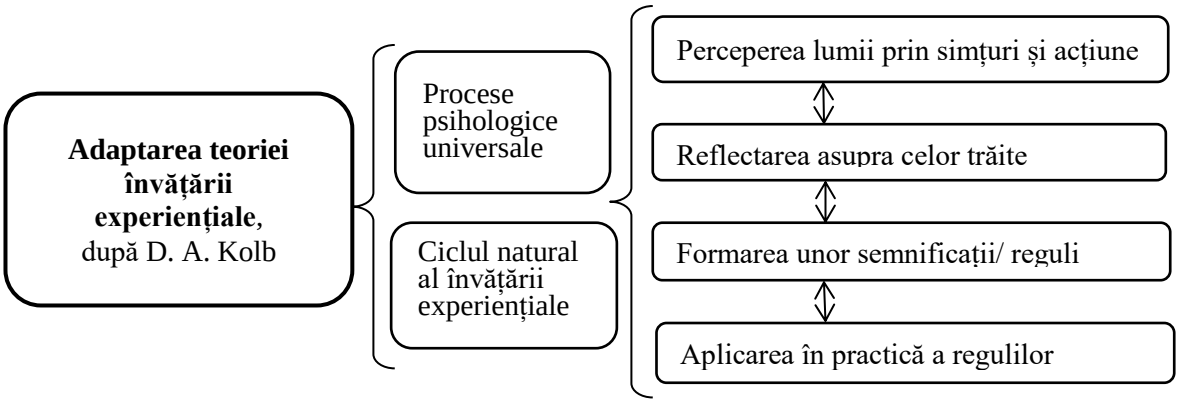


Figura 1.5. Repere pentru adaptarea teoriei învățării experiențiale după D. A. Kolb pentru preșcolaritate

În evoluția teoriilor învățării experiențiale după modelul lui D. A. Kolb, o contribuție semnificativă este adusă de C. Rogers, care dezvoltă dimensiunea umanistă a învățării, centrată pe persoană și pe experiența trăită. În lucrarea *Freedom to Learn*, acesta subliniază că învățarea devine autentică atunci când este relevantă pentru viața individului și implică participare afectivă și cognitivă, afirmând că „învățarea semnificativă are loc atunci când subiectul este implicat personal și percepe conținutul ca fiind relevant pentru sine" [147, p. 5]. Prin această abordare, învățarea este înțeleasă nu doar ca proces cognitiv, ci ca dezvoltare a întregii persoane, în care motivația internă, autonomia și relația educațională devin esențiale.

În abordările contemporane, învățarea este concepută ca proces de transformare a experienței, prin care individul atribuie sens trăirilor sale și își restructurează continuu cunoașterea în raport cu contextul de viață [122, p. 556]. În acest cadru, participarea activă în situații autentice devine esențială, întrucât implicarea directă și asumarea de roluri educaționale favorizează aprofundarea înțelegerii și dezvoltarea competențelor reflexive [81, p. 240].

Totodată, experiența dobândește valoare formativă în măsura în care este supusă unei analize critice, proces care conduce la conștientizare și restructurare cognitivă [88, p. 110], iar învățarea este interpretată nu doar ca proces de transformare a experienței, ci și ca proces de constituire identitară, în care dimensiunile cognitive, emoționale și sociale se articulează în dezvoltarea personalității individului [118, p. 150].

O direcție complementară este oferită de P. Freire, care extinde învățarea experiențială în plan social și transformator, punând accent pe reflecția critică și pe rolul dialogului. Autorul subliniază că „reflection and action upon the world in order to transform it" constituie esența praxisului educațional [106, p. 51], evidențiind caracterul activ și orientat spre schimbare al învățării. Astfel, dezvoltarea cognitivă este considerată un factor esențial în procesul învățării transformative, facilitând reinterpretarea experienței și restructurarea schemelor de înțelegere [136, p. 138].

Cercetările recente din științele educației evidențiază orientarea proceselor de învățare spre integrarea și organizarea progresivă a experienței și cunoașterii. În acest context, mecanismele de sprijin cognitiv, metacognitiv și tehnologic pot facilita organizarea activității de rezolvare a problemelor și structurarea procesului de învățare [124]. În plan educațional, această perspectivă susține necesitatea unor situații de învățare în care informațiile și experiențele sunt corelate și reorganizate într-o structură coerentă de sens.

În plan educațional, teoriile contemporane extind modelul experiențial prin integrarea dimensiunilor cognitive, sociale și emoționale ale învățării, subliniind interdependența acestora în procesul de dezvoltare [99, p. 100]. În această perspectivă, copilul este conceput ca agent activ al propriei învățări, iar cunoașterea se construiește prin interacțiune cu mediul și cu ceilalți [Ibidem, pp. 99–101], eficiența învățării fiind condiționată de capacitatea de integrare și transfer în contexte variate [Ibidem, pp. 110–112].

În același cadru teoretic, abordările actuale subliniază necesitatea revizuirii modelului experiențial clasic, evidențiind caracterul său dinamic și multidimensional, precum și existența unor cicluri complementare ale învățării [139, p. 1068; 84, p. 260]. Unele cercetări evidențiază limitele modelului experiențial clasic, subliniind necesitatea reconsiderării sale din perspectivă sistemică și dinamică, prin integrarea unor procese complementare de învățare [84, p. 31].

Evoluția teoriilor învățării experiențiale evidențiază un traseu coerent, de la fundamentările filosofice clasice la conceptualizările psihopedagogice moderne, în care experiența devine element central al procesului de cunoaștere. Analiza contribuțiilor lui Aristotel, J.-J. Rousseau, I. H. Pestalozzi, F. Fröbel, J. Dewey, K. Lewin, J. Piaget și L. S. Vîgotski demonstrează că învățarea este progresiv reconfigurată dintr-un proces de transmitere a informației într-un proces activ, constructiv și relațional, bazat pe interacțiune, reflecție și acțiune. În acest context, teoria lui D. A. Kolb sintetizează aceste direcții într-un model integrator, care explică învățarea ca transformare a experienței și introduce o perspectivă procesuală și dinamică asupra dezvoltării cunoașterii.

Totodată, analiza critică a modelului kolbian evidențiază necesitatea extinderii acestuia în direcția unei interpretări adaptate educației timpurii. Introducerea conceptului de *câmp cognitiv*, ca spațiu de convergență între prehensiunea și transformarea experienței, permite depășirea limitelor

modelului clasic și deschide perspectiva unei înțelegeri integratoare a învățării, în care dimensiunile empirice, simbolice și acționale se articulează într-un proces unitar. Această direcție susține ideea că învățarea experiențială în preșcolaritate nu este doar un proces cognitiv, ci unul complex, care implică formarea sensului, integrarea experienței și dezvoltarea progresivă a personalității copilului.

1.3. Dimensiunea epistemologică a învățării experiențiale în preșcolaritate

Dimensiunea epistemologică a învățării experiențiale în preșcolaritate vizează modul în care experiența copilului preșcolar se transformă în cunoaștere, prin procese de acțiune, reflecție și mediere. În acest subcapitol este urmărită examinarea dimensiunii epistemice și axiologice a învățării experiențiale**,** din perspectiva convergenței tipurilor de cunoaștere, în vederea fundamentării unui cadru explicativ adecvat specificului dezvoltării timpurii. Demersul are în vedere identificarea formelor prin care copilul preșcolar construiește sensuri despre lume, precum și a mecanismelor prin care aceste forme de cunoaștere se articulează și se integrează într-un proces unitar de învățare.

Analiza se sprijină pe contribuțiile unor autori reprezentativi pentru epistemologia dezvoltării și a educației – J. Piaget, L. S. Vîgotski, J. Dewey și J. Bruner – care oferă perspective complementare asupra naturii și formelor cunoașterii. În această logică, tipurile de cunoaștere nu sunt tratate ca structuri izolate, ci ca dimensiuni interdependente ale unui proces dinamic, în care experiența este reinterpretată, organizată și valorizată progresiv. Integrarea acestor perspective permite conturarea unei abordări epistemologice centrate pe convergență**,** care va constitui baza conceptuală pentru Modelul pedagogic al ÎEP.

În cadrul epistemologiei genetice, J. Piaget distinge trei *tipuri fundamentale de cunoaștere* – fizică, logico-matematică și socială – care se formează prin activitatea proprie a copilului și prin interacțiunea acestuia cu mediul. Această clasificare reflectă nu doar conținutul cunoașterii, ci și mecanismele prin care ea se construiește, întrucât, în viziunea autorului, „cunoașterea nu este o copie a realității, ci rezultatul unei construcții active a subiectului” [145, p. 20]. Astfel, învățarea apare ca proces de organizare progresivă a experienței, realizat prin asimilare și acomodare.

Cunoașterea fizică se constituie din acțiunea directă asupra obiectelor și din explorarea proprietăților acestora, având un caracter empiric și perceptiv. *Cunoașterea logico-matematică* nu derivă din obiecte, ci din coordonarea acțiunilor și din relațiile stabilite de copil, fiind o construcție internă a gândirii. În schimb, *cunoașterea socială* își are originea în interacțiunea cu ceilalți și în interiorizarea normelor și convențiilor culturale. J. Piaget subliniază rolul determinant al acțiunii în constituirea acestor forme de cunoaștere, afirmând că „inteligența își are originea în acțiune și se dezvoltă prin interiorizarea transformărilor efectuate asupra obiectelor” [144, p. 7]. În preșcolaritate, cele trei tipuri de cunoaștere nu funcționează separat, ci se dezvoltă interdependent, în contexte

experiențiale care implică explorare, organizare și relaționare. Această distincție este relevantă deoarece evidențiază faptul că în preșcolaritate cunoașterea nu se constituie unitar, ci prin interacțiunea dintre acțiune, relație și organizare cognitivă, ceea ce susține ideea convergenței tipurilor de cunoaștere.

În completarea perspectivei constructiviste piagetiene, L. S. Vîgotski oferă o *interpretare socio-culturală a cunoașterii*, subliniind că dezvoltarea cognitivă a copilului este mediată de interacțiunea socială și de utilizarea instrumentelor culturale, în special a limbajului. În această viziune, cunoașterea nu se construiește exclusiv prin acțiune individuală, ci prin participare la activități sociale, în cadrul cărora copilul interiorizează modele de gândire și de interpretare a realității. L. S. Vîgotski afirmă că „fiecare funcție psihică superioară apare de două ori: mai întâi la nivel social și apoi la nivel individual" [162, p. 57], ceea ce evidențiază *caracterul relațional și mediat al cunoașterii.*

Din această perspectivă, tipurile de cunoaștere pot fi înțelese ca forme de organizare progresivă a experienței în contexte sociale, în care limbajul, simbolurile și interacțiunea joacă un rol central. *Zona dezvoltării proxime* devine mecanismul prin care copilul accede la niveluri superioare de înțelegere, prin sprijinul adultului sau al partenerilor mai competenți, învățarea anticipând dezvoltarea. Astfel, învățarea experiențială în preșcolaritate nu se limitează la explorarea directă a mediului, ci presupune și medierea semnificațiilor, negocierea sensurilor și interiorizarea experienței în forme simbolice. În acest cadru, cunoașterea capătă un caracter profund integrativ, rezultat al interacțiunii dintre experiența personală și contextul socio-cultural în care aceasta este interpretată și valorizată.

Într-o perspectivă care anticipează și fundamentează *teoriile moderne ale învățării experiențiale*, J. Dewey concepe cunoașterea ca rezultat al interacțiunii dintre experiență și reflecție. Pentru J. Dewey, experiența nu este suficientă în sine pentru a genera învățare, ci devine educativă doar în măsura în care este supusă unui proces de analiză și reorganizare. Autorul subliniază că „nu orice experiență este educativă" (*not all experiences are genuinely or equally educative*) [101, p. 25], evidențiind necesitatea unei reflecții care să transforme trăirea imediată în cunoaștere semnificativă. Această relație este explicată printr-un proces continuu de reconstrucție a experienței, în care gândirea reflexivă joacă un rol central. J. Dewey definește *reflecția* ca „considerarea activă, persistentă și atentă a unei credințe sau a unei forme de cunoaștere" [102, p. 9], subliniind caracterul său organizator și orientat spre sens. În această logică, învățarea nu este un rezultat imediat al experienței, ci un proces mediat de reflecție, în care copilul ajunge să înțeleagă, să reorganizeze și să aplice ceea ce trăiește.

În acest context, ciclul *experiență–reflecție* propus de J. Dewey este reinterpretat și adaptat specificului preșcolarității (Figura 1.6), evidențiind modul în care copilul parcurge, într-o formă

accesibilă dezvoltării sale, etapele percepției, explorării, reflecției și acțiunii. Această adaptare nu reprezintă o simplă simplificare a modelului, ci o transpunere a acestuia într-o logică dezvoltării timpurii, în care reflecția capătă forme senzoriale, afective și simbolice. Perspectiva lui J. Dewey oferă un suport esențial pentru înțelegerea învățării experiențiale ca proces dinamic, în care experiența este reorganizată continuu prin reflecție și aplicare, contribuind la construirea progresivă a cunoașterii.

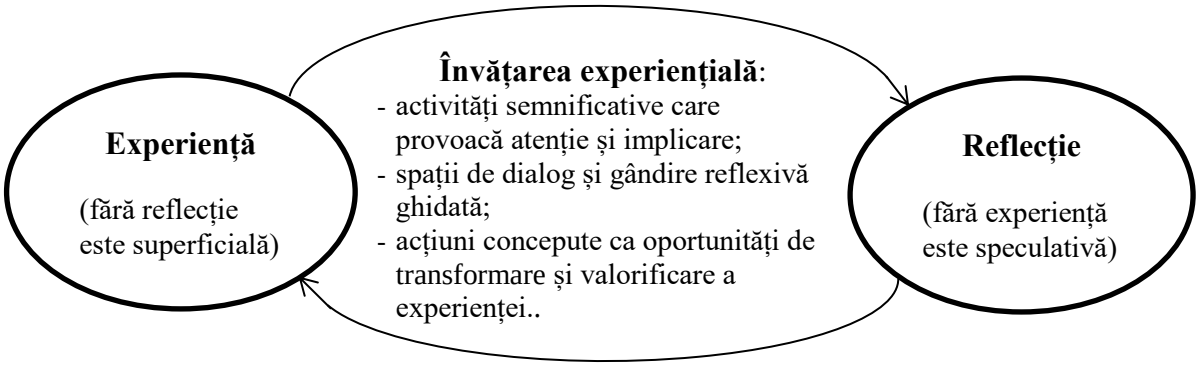


Figura 1.6. Ciclul cognitiv după J. Dewey, adaptat pentru activitățile preșcolare

Jerome S. Bruner propune o viziune asupra cunoașterii centrată pe *modurile de reprezentare,* evidențiind că dezvoltarea cognitivă a copilului se realizează prin trecerea progresivă de la acțiune la imagine și apoi la simbol. Autorul distinge trei *forme fundamentale de reprezentare*: enactivă**,** iconică și simbolică, care nu se exclud reciproc, ci se organizează într-un proces evolutiv și complementar (Anexa 5). J. Bruner subliniază că „orice domeniu al cunoașterii poate fi predat într-o formă adecvată oricărui copil, la orice vârstă" (*any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development*) [92, p. 33], evidențiind adaptabilitatea formelor de cunoaștere la nivelul de dezvoltare al copilului.

În acest cadru, *reprezentarea enactivă* se bazează pe acțiune și manipulare directă, fiind dominantă în perioada timpurie, *reprezentarea iconică* utilizează imagini și scheme perceptive, iar *reprezentarea simbolică* presupune utilizarea limbajului și a sistemelor abstracte. Aceste forme de reprezentare nu marchează etape rigide, ci moduri de organizare a experienței, care coexistă și se sprijină reciproc în procesul de învățare. Astfel, în preșcolaritate, cunoașterea se construiește prin articularea acțiunii cu reprezentarea imagistică și simbolică, ceea ce susține ideea unei dezvoltări progresive a capacității de a interpreta și reorganiza experiența.

Din perspectivă epistemologică, modelul lui J. Bruner completează viziunea constructivistă și socio-culturală, oferind un cadru explicativ pentru modul în care experiența este transformată în reprezentări cognitive. În acest sens, învățarea experiențială poate fi înțeleasă ca proces de trecere de la acțiune la simbolizare, în care copilul nu doar trăiește experiența, ci o reorganizează în forme tot mai complexe de cunoaștere. Această perspectivă susține ideea că **tipurile de cunoaștere nu**

sunt izolate, ci se dezvoltă prin interacțiune și convergență, pregătind astfel integrarea ulterioară a acestora într-un model pedagogic adaptat specificului preșcolarității.

În plan epistemologic, C. Cucoș evidențiază caracterul complementar al modalităților prin care se constituie cunoașterea pedagogică, de la experiența educativă și reflecția filosofică la investigarea experimentală și deschiderea interdisciplinară. Aceste ipostaze nu se exclud, ci „se manifestă simultan, complementar, printr-o circularitate ideatică ce asigură o îmbogățire epistemică" [11, p. 34]. Această perspectivă pregătește înțelegerea pluralității formelor de cunoaștere și a posibilității articulării lor într-un proces integrator.

În cadrul epistemologiei educației, Vl. Pâslaru fundamentează cunoașterea ca relație între subiect și obiect, subliniind că „raportul omului față de lume și față de sine ca relație de cunoaștere este dat de raportul subiect – obiect" [61, p. 23]. Această perspectivă evidențiază faptul că procesul cunoașterii nu este unul unilateral, ci implică o interacțiune dinamică, în care atât obiectul, cât și subiectul se transformă. În acest sens, autorul precizează că „raportul subiect-obiect în cercetarea pedagogică este determinat de faptul că obiectul cercetării pedagogice – ființa umană în propria devenire ca atare, se modifică în procesul cercetării, devenind el însuși nu doar rezultat, ci și subiect al cunoașterii", ceea ce conferă cunoașterii un caracter profund transformator [Ibidem, p. 23].

Vl. Pâslaru identifică mai multe *tipuri de cunoaștere*: *empirică, mitic-religioasă, artistic-estetică, științifică* [61, p. 23]. Fiecare dintre aceste forme exprimă o modalitate distinctă de raportare la realitate. Astfel, în *cunoașterea empirică*, subiectul „rămâne în Natură", iar obiectul este perceput direct, prin experiență imediată. În schimb, *cunoașterea mitic-religioasă* presupune o relație de identificare între subiect și obiect, în care „obiectul și subiectul cunoașterii se identifică reciproc", iar cunoașterea devine proces de interiorizare simbolică și spirituală [Ibidem, p. 24]. În continuare, autorul evidențiază că în *cunoașterea științifică* „subiectul cunoscător este separat categoric de obiectul cunoașterii", ceea ce permite organizarea riguroasă a realității în concepte și explicații. În paralel, *cunoașterea artistic-estetică* este definită ca o formă specifică de cunoaștere realizată „prin trăire (emoțională) – imaginație – gândire – creație", orientată spre exprimarea și înțelegerea lumii interioare. Această perspectivă evidențiază caracterul complex și plurivalent al cunoașterii, în care dimensiunile raționale, afective și simbolice coexistă [Ibidem, p. 25].

Cercetările recente relevante pentru fundamentarea dimensiunii epistemologice a învățării experiențiale evidențiază procese complementare de integrare a cunoașterii și de articulare a perspectivelor. Integrarea cunoașterii este descrisă ca proces dinamic de interrelaționare a unor structuri de cunoaștere inițial distincte, orientat spre construirea unei înțelegeri coerente [130, pp. 1190–1191], iar cercetările asupra învățării interdisciplinare evidențiază construirea cunoașterii prin explorarea și integrarea perspectivelor provenite din domenii diferite [140]. Pentru fundamentarea caracterului integrat al învățării experiențiale sunt relevante, totodată, cercetările din domeniul

neuroștiințelor educației, care evidențiază interdependența dintre experiența social-emoțională, cogniție, motivație și învățare [120, pp. 185–187]. Aceste contribuții susțin înțelegerea *cunoașterii ca proces integrativ*, în care sensul se construiește prin corelarea experiențelor, perspectivelor și dimensiunilor cognitive și socio-emoționale ale învățării. Totodată, experiența ludică se afirmă ca un cadru privilegiat al construcției cunoașterii, întrucât activitățile de învățare prin joc sunt caracterizate prin implicare activă, semnificație, interacțiune socială și caracter iterativ [169, p. 3], susținând astfel rolul participării directe în organizarea sensului. Prin urmare, învățarea experiențială se configurează ca un proces epistemic complex, în care cunoașterea se construiește progresiv prin integrarea și transformarea experienței. Această perspectivă este susținută și de cercetările din domeniul neuroștiințelor educației, care evidențiază interdependența profundă dintre emoție și procesele cognitive implicate în învățare [119, p. 18]. În aceeași direcție, cercetările asupra dezvoltării cerebrale relevă relațiile dinamice dintre experiența social-emoțională, cogniție, motivație și învățare [120, p. 185].

În același sens, în educația timpurie, învățarea prin experiență este conceptualizată ca proces activ și integrator, în care copilul își construiește cunoașterea prin interacțiune directă cu mediul și prin implicare în activități semnificative [36, p. 26]. Din punct de vedere epistemologic, tipurile de cunoaștere nu funcționează izolat, ci în interdependență, constituind un sistem dinamic de organizare a experienței. În preșcolaritate, această interdependență se manifestă prin modul în care copilul explorează empiric, simbolizează prin joc, exprimă artistic și începe să structureze relații explicative. În acest context, învățarea nu poate fi redusă la o singură formă de cunoaștere, ci trebuie înțeleasă ca proces integrator, în care experiența este interpretată prin registre multiple.

Această viziune este susținută și la nivel curricular, prin conceperea curriculumului ca sistem coerent, în care finalitățile, conținuturile și activitățile de învățare se află în interconexiune funcțională [4, pp. 45–47]. În aceeași perspectivă constructivistă, procesul de predare–învățare–evaluare presupune interacțiunea activă a celui care învață cu ceilalți și cu conținutul curricular, favorizând construirea de noi cunoștințe, înțelegeri și interpretări [Ibidem, pp. 60–62].

În aceeași perspectivă integratoare, V. Pascari abordează dezvoltarea copilului preșcolar prin prisma relației dintre integralitate și continuitate, evidențiind necesitatea depășirii centrării predominante pe dimensiunea cognitivă în favoarea unei abordări care valorifică și dimensiunile psihomotorie, emoțională și socială. Autoarea fundamentează o *viziune sistemică asupra procesului educațional*, în care dezvoltarea imaginației și a gândirii, emoțiile intelectuale, deschiderea pentru învățare și reflecția sunt articulate ca repere ale dezvoltării și formării copilului [58]. O asemenea abordare susține *înțelegerea cunoașterii ca proces multidimensional* și creează premise pentru examinarea modului în care diferitele forme ale cunoașterii se articulează în experiența de învățare.

Actualul *Cadru de referință al educației timpurii* consolidează orientarea spre o învățare activă, experiențială și holistică, bazată pe joc, explorare, interacțiune și implicare multisenzorială. Documentul subliniază integrarea dimensiunilor cognitive, socio-emoționale, lingvistice și fizice ale dezvoltării, precum și rolul reflecției în atribuirea de sens experiențelor copilului [3]. Pe această bază, se conturează necesitatea conceptualizării convergenței tipurilor de cunoaștere, ca proces prin care formele empirice, simbolice, artistice și științifice se articulează într-un sistem unitar. În această perspectivă, propunem noțiunea de *câmp cognitiv*, ca spațiu de interacțiune între aceste forme de cunoaștere, în care experiența este simultan percepută, interpretată, exprimată și valorizată. Astfel, câmpul cognitiv reflectă caracterul dinamic al cunoașterii și oferă un cadru explicativ pentru înțelegerea învățării experiențiale în preșcolaritate, ca proces de transformare progresivă a experienței în sens și valoare.

Analiza epistemologică a învățării experiențiale evidențiază caracterul plural, dinamic și procesual al cunoașterii**,** care nu se constituie ca sistem unitar, ci prin convergența unor tipuri distincte de raportare la realitate. Contribuțiile lui Aristotel, J. Piaget, L. S. Vîgotski, J. Bruner și J. Dewey demonstrează că învățarea implică articularea experienței concrete cu procese de mediere, reprezentare și reflecție, iar cunoașterea se construiește progresiv, prin interacțiunea dintre acțiune, sens și context. În această perspectivă, modelul lui D. A. Kolb sintetizează aceste direcții într-o schemă a transformării experienței în cunoaștere, însă rămâne centrat preponderent pe dinamica procesuală, fără a explicita suficient mecanismele de integrare a tipurilor de cunoaștere și de stabilizare a sensului.

În acest cadru, tipologia cunoașterii formulată de Vl. Pâslaru oferă un reper epistemologic relevant, evidențiind *pluralitatea formelor de cunoaştere* – empirică, mitico-simbolică, artistică și științifică – și *caracterul lor complementar*. Această perspectivă permite înțelegerea învățării preșcolare ca proces integrator, în care copilul construiește sens prin articularea experienței directe cu simbolizarea, expresia și organizarea cognitivă. Pe această bază, se conturează necesitatea conceptualizării convergenței tipurilor de cunoaștere, ca mecanism prin care aceste forme se reunesc într-un proces unitar de construire a sensului. În această logică, introducerea conceptului de *câmp cognitiv* permite explicarea modului în care experiența este simultan percepută, interpretată și valorizată, configurând un spațiu dinamic de integrare a cunoașterii.

Totodată, analiza relevă faptul că, în absența unei dimensiuni axiologice explicite, învățarea experiențială riscă să rămână la nivel funcțional și descriptiv. În contextul preșcolarității, unde experiența este profund legată de trăire, relație și formarea Sinelui, valorile devin elemente de organizare și stabilizare a cunoașterii. Prin urmare, se impune extinderea cadrului teoretic al învățării experiențiale prin integrarea dimensiunii valorice, ca nivel de interiorizare și autoreglare a experienței. Aceste constatări fundamentează necesitatea elaborării Modelului pedagogic al ÎEP,

bazat pe convergența epistemică și pe integrarea dimensiunii axiologice, direcție care va fi dezvoltată în capitolele următoare.

1.4. Învățarea experiențială în politicile educației timpurii

Acest subcapitol analizează politicile și documentele curriculare privind educația timpurie din România și Republica Moldova din perspectiva învățării experiențiale. Demersul urmărește identificarea modului în care principiile acestei paradigme sunt reflectate la nivel normativ și curricular, precum și evidențierea reperelor teoretice și metodologice relevante pentru fundamentarea modelului pedagogic al ÎEP.

Analiza cadrului normativ și curricular este raportată la rezultatele cercetărilor contemporane din domeniul educației timpurii, care oferă fundamentarea științifică a orientărilor promovate la nivelul politicilor educaționale. În această perspectivă, experiența copilului preșcolar, participarea activă, jocul, interacțiunea, explorarea și caracterul integrat al dezvoltării constituie repere convergente între cercetarea psihopedagogică actuală și documentele de politică educațională.

Politicile educaționale contemporane în domeniul educației timpurii reflectă o orientare tot mai accentuată către modele de învățare fundamentate științific, care valorifică experiența ca mecanism al dezvoltării. Studiile recente evidențiază că abordările de tip *guided play* îmbină inițiativa copilului cu structurarea pedagogică a situației de învățare, susținând dezvoltarea integrată a competențelor cognitive și socio-emoționale [164, p. 178]. O direcție convergentă este reprezentată de integrarea practicilor epistemice în procesul de învățare, prin participarea activă a copilului la construirea și evaluarea cunoașterii în contexte autentice [153, pp. 368–369]. Totodată, modelele sistemice ale dezvoltării evidențiază interdependența dimensiunilor cognitive, emoționale și sociale, susținând necesitatea unor abordări educaționale centrate pe dezvoltarea holistică a copilului [95, p. 2].

Complementar acestor orientări, conceptul de *playful learning* este promovat ca principiu central al politicilor educaționale, fiind caracterizat prin implicare activă, semnificație, interacțiune socială și caracter iterativ al experienței de învățare [169]. Totodată, studiile din domeniul neuroștiințelor educației subliniază că procesele de învățare sunt profund integrate, iar emoțiile joacă un rol esențial în organizarea și consolidarea cunoașterii, ceea ce justifică orientarea politicilor educaționale către abordări experiențiale și holistic-integrative [120].

Pe acest fundament teoretic, analiza comparativă a documentelor normative și curriculare din Republica Moldova și România a permis identificarea unui ansamblu de principii comune relevante pentru învățarea experiențială. Acestea vizează centrarea pe copil, dezvoltarea holistică,

învățarea activă și experiențială, respectarea individualității și a ritmurilor proprii de dezvoltare, valorificarea mediului educațional și a relațiilor, continuitatea învățării și evaluarea formativă. Corespondența dintre principiile identificate în cele două sisteme educaționale este sintetizată în Anexa 6.

La **nivel internațional**, cadrul de referință privind educația timpurie este susținut de documente și inițiative promovate de ONU, UNESCO și alte organizații internaționale implicate în dezvoltarea politicilor educaționale. Printre documentele fundamentale se numără *Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă* [160], adoptată de Adunarea Generală a ONU în 2015, în cadrul căreia ODD 4 și, în mod explicit, ținta 4.2 consacră accesul la dezvoltare, îngrijire și educație timpurie de calitate; *Declarația de la Incheon* și *Cadrul de acțiune Educația 2030* [105], care operaționalizează ODD 4 în domeniul educației; *Convenția ONU cu privire la Drepturile Copilului* (1989) [98], care consacră dreptul copilului la educație și dezvoltare, precum și *Global Education Monitoring Report 2021/2* al UNESCO [107], care monitorizează realizarea obiectivelor de dezvoltare durabilă și examinează distinct problematica educației și îngrijirii timpurii.

La nivelul **Uniunii Europene**, politicile privind educația timpurie sunt orientate printr-un ansamblu de documente strategice, recomandări și cadre de referință. *Cadrul strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării 2021–2030* [9] stabilește priorități comune privind calitatea, echitatea, incluziunea și participarea la educație, incluzând educația și îngrijirea timpurie. *Recomandarea Consiliului din 22 mai 2019 privind sisteme de înaltă calitate de educație și îngrijire timpurie a copiilor* [8] formulează repere de calitate privind accesul, personalul, curriculumul, monitorizarea și guvernanța. O perspectivă comparativă asupra organizării și funcționării sistemelor europene este oferită de raportul Eurydice *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition* [123], care analizează principalele caracteristici, diferențe și tendințe ale educației și îngrijirii timpurii în statele europene.

În România, cadrul normativ și curricular al educației timpurii a cunoscut o dezvoltare succesivă. *Legea educației naționale* nr. 1/2011 a reglementat educația antepreșcolară și preșcolară [45], iar *Legea învățământului preuniversitar* nr. 198/2023 a reorganizat cadrul legislativ, integrând educația timpurie ca prim nivel al învățământului preuniversitar [46]. *Legea privind protecția și promovarea drepturilor copilului* consacră principiul interesului superior al copilului și susține nevoile sale de dezvoltare și educație [47]. La nivel curricular, *Curriculumul pentru educația timpurie* (2019) promovează centrarea pe copil, învățarea activă, jocul, explorarea, interacțiunea și diversitatea contextelor de învățare, configurând repere compatibile cu abordarea experiențială a învățării [12].

În Republica Moldova, politicile educației timpurii sunt orientate prin *Strategia de dezvoltare „Educația 2030”* [75], aliniată Agendei ONU 2030 și centrată pe acces echitabil, calitate,

incluziune și dezvoltare holistică, precum și prin *Cadrul de referință al educației timpurii* (CRET), aprobat prin Ordinul Ministerului Educației și Cercetării nr. 1847 din 27.10.2025 [3].

În *fundamentarea teoretico-metodologică a învățării experiențiale* în educația timpurie, analiza cadrului normativ reprezintă o etapă esențială. În acest sens, a fost realizat un studiu comparativ al documentelor curriculare de bază – *Curriculum pentru educație timpurie* (România, 2019) și *Cadrul de referință al curriculumului de educație timpurie* (Republica Moldova, 2025) – pentru a evidenția convergențele și diferențele dintre cele două abordări, cu accent pe valorificarea teoriilor educației timpurii și pe coerența dintre orientările teoretice și aplicațiile practice. Analiza este organizată în funcție de criterii precum modelul curricular, integrarea experiențială, conceptualizarea învățării și rolul educatorului, oferind repere pentru formularea unor direcții de optimizare a politicilor educaționale în acord cu principiile pedagogiei experiențiale.

Documentul CRET din R. Moldova evidențiază o fundamentare psihopedagogică implicită, prin numeroase elemente convergente cu teoriile constructiviste, socio-constructiviste și experiențialiste (J. Piaget, D. A. Kolb, J. Bruner). În calitate de document de referință, CRET (2025) propune o viziune unitară asupra copilului și a procesului educațional, definind învățarea timpurie ca proces integrat și relațional, în care „învățarea nu este separată de joc, emoții, mișcare […] ci este trăită și construită prin interacțiune" [3, p. 52]. Totodată, mediul educațional este conceput ca factor activ al învățării, care „susține și stimulează învățarea activă, experiențială, bazată pe joc" [137, p. 36], legitimând astfel organizarea educației în jurul experienței și participării directe a copilului.

Principiile învățării formulate în CRET reflectă o viziune centrată pe copil, fundamentată pe teorii constructiviste și socio-culturale, în care „învățarea este centrată pe copil și pe particularitățile sale de dezvoltare", acesta fiind „o ființă activă, un partener în procesul propriei deveniri" [3, p. 52]. Învățarea se bazează pe ritmul, interesele și experiențele copilului, consolidând rolul experienței personale în construcția cunoașterii, într-un cadru integrat și contextualizat, susținut de familie, comunitate și mediul educațional [Ibidem, p. 52]. Articularea tipurilor de învățare este prezentată în tabelul 2 din CRET [Ibidem, p. 54], unde acestea (învățarea integrată, semnificativă, prin descoperire, cooperare, imitare și experiențială) sunt concepute ca forme complementare, a căror combinare asigură eficiența procesului educațional. Învățarea experiențială are un rol transversal, oferind cadrul de activare și integrare a celorlalte tipuri de învățare prin experiență directă.

CRET definește învățarea experiențială ca realizată „prin observare, percepție, contact fizic, interacțiune cu mediul, manipularea obiectelor naturale, acțiune și aventură" [3, p. 54], evidențiind caracterul activ, senzorial și contextualizat al acesteia. Astfel, experiența este recunoscută ca sursă fundamentală de cunoaștere și dezvoltare, iar învățarea experiențială devine un principiu organizator al educației timpurii, capabil să integreze cunoașterea, emoția și acțiunea într-un proces unitar. În concluzie, CRET susține o *abordare holistică a învățării*, în care experiențialul ocupă un

rol central, articulând și potențând celelalte forme de învățare și oferind un cadru normativ adecvat dezvoltării globale a copilului. CRET instituie o paradigmă curriculară integratoare – „Educația timpurie 360°", care „reflectă o viziune holistică, integrată […] asupra dezvoltării copilului" și afirmă educația timpurie ca etapă „înrădăcinată în relații autentice, experiențe semnificative și valori universale" [3, p. 28–29]. În această viziune, dezvoltarea este abordată global, în interacțiunea dimensiunilor cognitive, emoționale, sociale și fizice, iar curriculumul devine un spațiu de convergență a experiențelor, nu o succesiune de conținuturi fragmentate. CRET afirmă explicit că „învățarea este activă, experiențială și multisenzorială", ancorată în experiențe reale, copilul „învățând acționând: […] explorând" [3, p. 55], fiind totodată „o ființă activă, un partener în procesul propriei deveniri" [Ibidem]. Aceste formulări consacră experiența directă ca fundament al învățării și legitimează statutul copilului ca subiect al cunoașterii.

Totodată, CRET evidențiază caracterul integrat și relațional al învățării, arătând că dezvoltarea copilului se realizează „în interacțiune permanentă, prin experiențe de viață semnificative" [3, p. 29], iar învățarea implică global dimensiunile „corporală, emoțională, cognitivă și socială" [3, p. 55]. În acest sens, copilul „învață prin explorare senzorială, interacțiune socială, exprimare emoțională și reflecție ghidată" [3, p. 54], ceea ce confirmă convergența dimensiunilor experienței și corespunde teoriilor lui J. Dewey, D. A. Kolb și L. S. Vîgotski. Prin valorificarea jocului, a mediului și a relațiilor, documentul configurează un cadru curricular adaptat specificului preșcolarității, în care învățarea este proces activ, contextualizat și orientat spre construcția de sens, nu spre acumularea formală de informații.

Mediul educațional în CRET este conceput ca factor activ al învățării, care „influențează în mod direct modul în care copilul explorează, învață și relaționează" și este organizat pentru a stimula inițiativa și învățarea activă [3, p. 36], susținând „învățarea experiențială, bazată pe joc, explorare și relații semnificative" [3, p. 55]. Dacă ediția 2019 valorifică implicit această abordare prin concepte precum jocul și explorarea, ediția 2025 marchează un progres prin includerea explicită a învățării experiențiale ca reper teoretic și metodologic al educației timpurii.

Curriculumul pentru educația timpurie (CET) din Republica Moldova (aprobat la Consiliul Naţional pentru Curriculum, Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1699 din 15 noiembrie 2018) promovează un model centrat pe dezvoltarea globală a copilului, depășind logica tradițională a predării fragmentate pe conținuturi. Documentul evidențiază o orientare spre competențe și spre formarea de capacități integratoare: „Curriculumul pentru educația timpurie este centrat pe copil și dezvoltarea sa globală, într-un proces continuu, coerent și integrat de învățare" [13, p. 6]. De asemenea, curriculumul este conceput ca un instrument flexibil, care permite adaptarea activităților la nevoile, interesele și ritmurile individuale de dezvoltare ale fiecărui copil. Se precizează că „educatorul va adapta oferta educațională în funcție de particularitățile de

dezvoltare ale copiilor din grupă și de contextul instituțional" [13, p. 7], ceea ce oferă deschidere către o personalizare reală a experiențelor de învățare**.**

Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani (2019) fundamentează caracterul holistic al dezvoltării, evidențiind interdependența domeniilor fizic, cognitiv, socio-emoțional și lingvistic și relevanța experiențelor de învățare care le antrenează simultan [74, p.9]. Această abordare susține perspectiva integratoare a învățării experiențiale preșcolare, în care experiența copilului constituie cadrul articulării dimensiunilor dezvoltării și al construirii sensului. În contextul educațional din Republica Moldova, orientări convergente privind valorificarea experienței copilului se regăsesc și în practicile de educație interculturală din învățământul primar. V. Goraș-Postică evidențiază potențialul formativ al activităților întemeiate pe dialog, interacțiune și raportarea la contexte apropiate copilului – familia, vecinătatea și comunitatea –, prin extinderea graduală a acestora spre înțelegerea diversității culturale și asumarea unor valori. O asemenea abordare relevă funcția experienței educaționale nu doar în dobândirea cunoștințelor, ci și în formarea atitudinilor și a comportamentelor social-valorice [37, pp. 37–38].

Un aspect relevant pentru învățarea experiențială în CET îl constituie *proiectarea integrată a activităților*, centrată pe tematici semnificative pentru copil, prin „proiecte tematice, săptămâni tematice, centre de interes și învățare prin joc" [13, p. 8]. Curriculumul promovează o abordare transversală, valorificând experiența în toate domeniile de dezvoltare, prin activități de observare, manipulare, experimentare și creație, conectate la viața reală a copilului și la contexte relevante (anotimpuri, evenimente, situații cotidiene) [13, p. 8; p. 20; p. 26]. În acest cadru, educatorul este conceput ca facilitator și co-participant al învățării, „sprijin al copilului în dobândirea de experiențe" și mediator între copil și mediul educațional [13, p. 7], având autonomie în adaptarea strategiilor și responsabilitatea de a organiza „experiențe educaționale integrate, centrate pe activități de viață și interacțiuni semnificative" [13, p. 6]. Orientările practice – organizarea mediului pe centre de interes, utilizarea metodelor activ-participative și evaluarea prin observare și portofoliu – susțin coerența dintre fundamentele constructiviste și aplicarea învățării experiențiale, configurând un model pedagogic flexibil, integrator și orientat spre dezvoltarea globală a copilului.

Curriculumul pentru educație timpurie din România (Ordin ME nr. 4694/2020) promovează un model centrat pe dezvoltarea globală a copilului și pe formarea competențelor, nu pe acumularea de conținuturi, fiind definit ca „document de politică educațională […] în vederea dezvoltării globale a copilului" [12, p. 3]. Acesta se caracterizează prin flexibilitate și adaptabilitate, oferind cadrelor didactice libertatea de a ajusta conținuturile în funcție de particularitățile copiilor și de contextul educațional [12, p. 4], într-un demers orientat spre experiențe autentice și semnificative [12, p. 6], în concordanță cu principiile învățării experiențiale. Învățarea este organizată integrat, prin teme relevante și activități centrate pe explorare, joc și interacțiune [12, p. 7], fiind valorificată

transversal în toate domeniile: în „Științe”, copilul explorează și experimentează activ [12, p. 21]; în „Arte”, este stimulată expresivitatea și trăirea estetică [12, p. 25]; iar în „Dezvoltare personală” se formează abilități de autoreglare și cooperare [12, p. 20]. Temele sunt selectate din experiența de viață a copilului [12, p. 7], ceea ce susține o abordare experiențială, în care învățarea este contextualizată, integrată și construită prin participare directă.

Rolul educatorului este redefinit ca facilitator al învățării, „ghid” care creează contexte pentru explorare, reflecție și interacțiune [12, p. 8], în acord cu teoriile constructiviste și socio-constructiviste (J. Piaget, L. S. Vîgotski, J. Bruner), precum și cu modelul experiențial al lui D. Kolb. Curriculumul integrează aceste fundamente teoretice [12, p. 5] și promovează o viziune coerentă și flexibilă, aliniată pedagogiei experiențiale, bazată pe activitate, experiență și dezvoltare globală. Analiza comparativă evidențiază că ambele sisteme educaționale valorifică teoriile clasice ale educației timpurii și promovează o viziune contemporană centrată pe dezvoltarea globală a copilului și pe învățarea prin experiență, în acord cu orientările internaționale. Diferențele se manifestă la nivelul conceptualizării acestei paradigme: în Republica Moldova se utilizează o terminologie apropiată modelului lui D. A. Kolb, chiar fără citarea explicită a autorului, în timp ce în România sunt promovate strategii congruente cu învățarea experiențială, fără a fi denumite ca atare (Anexa 7). Din perspectiva rolului educatorului, se conturează două accente complementare: în România, acesta este configurat ca facilitator al învățării și co-constructor al cunoașterii, beneficiind de o autonomie metodologică ridicată, care favorizează adaptarea și contextualizarea experiențelor de învățare; în Republica Moldova, educatorul este definit mai clar ca ghid și proiectant al contextelor educaționale, într-un cadru mai structurat, care susține organizarea sistematică a strategiilor experiențiale, cu accent pe explorare, descoperire și reflecție ghidată. Diferența rezidă, astfel, în raportul dintre flexibilitatea profesională și formalizarea demersului didactic, ambele abordări recunoscând rolul central al educatorului în organizarea învățării experiențiale.

În concluzie, analiza relevă că, deși învățarea experiențială este asumată implicit sau explicit la nivel curricular, fundamentarea sa teoretică rămâne parțial insuficient explicitată, în special în ceea ce privește dimensiunea axiologică și mecanismele de transformare a experienței în sens și valori. Această limită indică necesitatea consolidării coerenței dintre teorie și practică, a valorificării sistematice a învățării experiențiale și a formării educatorilor în spiritul acestei paradigme, astfel încât principiile declarate să fie susținute de instrumente metodologice clare și integrate.

1.5. Concluzii la capitolul 1

Analiza conceptuală a termenilor experiență și învățare evidențiază caracterul lor intercondiționat și rolul structurant în dezvoltarea copilului preșcolar. Se constată că experiența funcționează ca

mecanism de constituire a sensului, iar învățarea reprezintă procesul de transformare a acesteia în cunoaștere și conduită, fiind determinată de interacțiunea dintre acțiune, reflecție și mediere pedagogică. În acest context, învățarea experiențială evidențiază integrarea dimensiunilor cognitive, afective și sociale ale dezvoltării, precum și necesitatea valorificării dimensiunii valorice în organizarea coerentă a demersului educațional timpuriu.

Analiza evoluției teoriilor învățării experiențiale evidențiază conceptualizarea progresivă a experienței ca fundament al cunoașterii și al dezvoltării umane, marcând trecerea de la o pedagogie transmisivă la una centrată pe acțiune, reflecție și interacțiune. Contribuțiile lui J. Dewey, K. Lewin, J. Piaget și L. S. Vîgotski confirmă caracterul activ, constructiv și mediat al învățării, în care experiența este transformată în cunoaștere prin procese reflexive și sociale. În acest cadru, modelul lui D. A. Kolb sintetizează aceste direcții într-o viziune procesuală și dinamică a învățării, iar extinderea sa prin conceptul de „câmp cognitiv" permite evidențierea spațiului de integrare a experienței în structuri de sens. Totodată, analiza dimensiunii epistemologice evidențiază caracterul plural al cunoașterii, organizată prin interacțiunea formelor identificate de J. Piaget și dezvoltate în perspectivă socio-culturală de L. S. Vîgotski și J. Bruner, iar contribuția lui Vl. Pâslaru subliniază explicit pluralitatea registrelor epistemice – empiric, mitico-simbolic, artistic și științific – și complementaritatea acestora. Astfel, învățarea experiențială în preșcolaritate se configurează ca proces integrator, în care experiența este organizată și valorificată prin articularea acestor forme de cunoaștere într-un demers coerent de construire a sensului.

Analiza dimensiunii epistemologice a ÎEP evidențiază caracterul plural și integrator al cunoașterii, configurată prin interacțiunea unor forme adaptate dezvoltării copilului. Se constată că, în perspectiva lui J. Piaget, cunoașterea se structurează în forme fundamentale – fizică, logico-matematică și socială – dezvoltate prin acțiune și experiență, iar contribuția lui L. S. Vîgotski evidențiază rolul medierii culturale și al interacțiunii sociale în organizarea sensului. În același cadru, J. Dewey și J. Bruner susțin transformarea experienței în cunoaștere prin reflecție și reprezentare, demonstrând că formele cunoașterii se dezvoltă complementar. Totodată, contribuția lui Vl. Pâslaru evidențiază pluralitatea registrelor epistemice – empiric, mitico-simbolic, artistic și științific – și caracterul lor complementar, ceea ce confirmă necesitatea valorificării acestei diversități într-un proces coerent de construire a sensului, specific dezvoltării timpurii.

Se constată că politicile educaționale internaționale și naționale privind educația timpurie valorifică teoriile clasice și promovează dezvoltarea globală a preșcolarilor prin învățare experiențială. Documentele curriculare susțin învățarea activă și integrată, cu diferențe de explicitare conceptuală: în Republica Moldova terminologia este mai apropiată modelului experiențial, iar în România strategiile similare sunt promovate fără o delimitare terminologică clară.

2. CADRUL METODOLOGIC ȘI AXIOLOGIC AL ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE ÎN PREȘCOLARITATE

2.1. Convergența tipurilor de cunoaștere ca fundament epistemic al învățării experiențiale preșcolare

Analiza teoretico-epistemologică realizată în capitolul 1 confirmă faptul că învățarea experiențială se fundamentează pe un proces de cunoaștere profund plural, dinamic și procesual, care nu poate fi redus la o singură formă sau la un unic mecanism cognitiv. Contribuțiile marilor teorii ale cunoașterii și învățării evidențiază diversitatea modalităților prin care subiectul uman accede la realitate, construiește sens și integrează experiența trăită în structuri cognitive, afective și axiologice. Astfel, delimitările aristotelice dintre *epistēmē*, *phronēsis* și *technē*, teoriile dezvoltării cognitive formulate de J. Piaget [66; 143; 145], perspectiva socioculturală a lui L. S. Vîgotski [76; 162], formele cunoașterii descrise de J. Bruner [90; 91; 92; 93], concepția pragmatică a lui J. Dewey [14] și modelul experiențial al lui D. A. Kolb [126], converg spre ideea că **actul cunoașterii este multiplu ca structură, dar unitar ca sens**.

Această pluralitate a tipurilor de cunoaștere capătă o relevanță deosebită în contextul educației preșcolare, unde copilul nu operează încă cu delimitări epistemice rigide, ci construiește realitatea printr-o *interacțiune globală între percepție, acțiune, emoție, simbol și valoare*. Din această perspectivă, cunoașterea copilului mic este eminamente experiențială, situată și integratoare, fiind rezultatul convergenței unor forme diferite de raportare la lume.

În acest cadru epistemologic plural se înscrie tipologia cunoașterii formulată de Vl. Pâslaru [61, pp. 23–25], care delimitează cunoașterea empirică, mitic-religioasă, științifică și artistică. Deși nu este elaborată explicit pentru vârsta preșcolară, caracterul său holistic și integrator o recomandă pentru interpretarea cunoașterii timpurii, unde experiența senzorială, trăirea simbolică și raportarea valorică coexistă într-o unitate de sens. În acest context, tipologia lui Vl. Pâslaru [Ibidem] oferă un cadru explicativ al convergenței tipurilor de cunoaștere ca proces natural al dezvoltării copilului. Deși literatura de specialitate propune clasificări diverse ale tipurilor de cunoaștere, în cercetarea de față este adoptată, ca reper epistemologic pentru fundamentarea psihopedagogică a învățării experiențiale preșcolare, tipologia elaborată de Vl. Pâslaru. Alegerea este justificată prin caracterul său integrator și prin compatibilitatea cu specificul cunoașterii la vârsta preșcolară, în care dimensiunile empirică, mitic-religioasă, științifică și artistică coexistă și se articulează în experiențe unitare de sens.

Modelul învățării experiențiale al lui D. A. Kolb explică transformarea experienței în cunoaștere prin succesiunea experiență concretă – observație reflexivă – conceptualizare abstractă – experimentare activă. Totuși, analiza critică (din subcapitolele 1.2 și 1.3) evidențiază limitele

modelului în raport cu educația timpurie, în special în ceea ce privește integrarea tipurilor de cunoaștere și dimensiunea axiologică, respectiv modul în care sensul experienței se stabilizează după reflecție.

În contextul preșcolarității, caracterizat printr-o învățare holistică, afectivă și ludică, modelul kolbian necesită o reinterpretare ca schemă epistemologică a transformării experienței în cunoaștere. Această abordare evidențiază *reflecția* ca element integrator al convergenței tipurilor de cunoaștere, explicând organizarea progresivă a experienței copilului într-o structură coerentă de sens. În consecință, convergența nu este o construcție artificială, ci o necesitate epistemologică a educației timpurii.

Conceptul de *convergență* desemnează orientarea către un punct comun sau integrarea mai multor perspective într-o structură unitară. În plan pedagogic, conceptul se referă la articularea diferitelor tipuri și registre ale cunoașterii în experiențe de învățare coerente. În preșcolaritate, această convergență este esențială, întrucât dezvoltarea cognitivă, afectivă și acțională se realizează simultan, prin interacțiune directă și explorare. Învățarea experiențială oferă cadrul pentru această integrare, favorizând construirea sensului și dezvoltarea valorilor. Definițiile lexicografice confirmă această semnificație: convergența este „îndreptare spre același punct sau scop” [15], respectiv „tendință de contopire” [48]. În aceeași logică, *Cambridge Dictionary* [94] o definește ca „reunirea lucrurilor sau ideilor”, iar *Oxford Learner's Dictionary* ca „apropierea din direcții diferite către un punct comun” [114].

În *filosofia cunoașterii*, ideea convergenței poate fi raportată la principiul unificării unor demersuri cognitive distincte. Un reper istoric îl constituie conceptul de consilience of inductions formulat de W. Whewell, prin care autorul desemnează „întâlnirea” unor inducții provenite din clase diferite de fapte într-o explicație comună [166, p. 230].

Totodată, convergența presupune integrarea interdisciplinară profundă a cunoașterii, teoriilor, metodelor și datelor, fiind asociată de U.S. National Science Foundation cercetării orientate spre soluționarea unor probleme complexe prin integrarea disciplinelor [129].

În psihologie, aceasta descrie integrarea factorilor biologici, cognitivi și sociali în comportament [79, p. 28], precum și procesele de integrare perceptivă și cognitivă. G. W. Allport definește personalitatea ca o „organizare dinamică” a sistemelor psihofizice care determină comportamentul și gândirea caracteristice individului [79, p. 28].

În **psihologia dezvoltării**, *convergența* se manifestă prin integrarea stimulilor și experiențelor în structuri coerente de percepție și gândire. Conform lui P. Popescu-Neveanu [69, p. 141], termenul desemnează atât focalizarea percepției, cât și organizarea gândirii convergente, caracterizată prin orientare unidirecțională și soluții unice [108].

J. P. Guilford introduce distincția dintre „convergent thinking” și „divergent thinking” în cadrul modelului *Structure of Intellect*, definind inteligența ca un sistem multidimensional organizat pe operații, conținuturi și produse [108]. Subliniem că *producția divergentă* (generarea de multiple soluții) și *producția convergentă* (identificarea unei soluții adecvate) sunt procese cognitive distincte, dar complementare, a căror interacțiune anticipează ideea de convergență a cunoașterii. În educația timpurie, această relație explică faptul că dezvoltarea cognitivă nu se realizează nici exclusiv prin explorare liberă, nici prin logică formală, ci prin integrarea progresivă a acestor două moduri de gândire. În activitatea copilului preșcolar, producția divergentă se manifestă prin joc, imaginație și explorare, favorizând flexibilitatea și inițiativa, în timp ce producția convergentă permite organizarea și stabilizarea experienței, orientând gândirea spre identificarea relațiilor și a sensului. Învățarea apare astfel ca proces de trecere de la explorare la înțelegere, în care experiențele sunt selectate, comparate și integrate într-o structură coerentă. Complementaritatea dintre cele două tipuri de procesare legitimează convergența cunoașterii ca mecanism fundamental al dezvoltării cognitive timpurii.

Pentru a evidenția rolul reflecției ca element integrator între *gândirea divergentă* și cea *convergentă*, ilustrăm corelarea modelului experiențial al lui D. A. Kolb cu teoria lui J. P. Guilford în Figura 2.1. În această dinamică, observația reflexivă mediază trecerea de la explorarea multiplă a experiențelor la organizarea lor cognitivă, iar convergența se inițiază în reflecție, se dezvoltă prin conceptualizare și se consolidează prin experimentare activă. Această interpretare susține necesitatea unei abordări pedagogice orientate spre integrarea experienței în structuri unitare de sens, relevante pentru învățarea experiențială preșcolară.

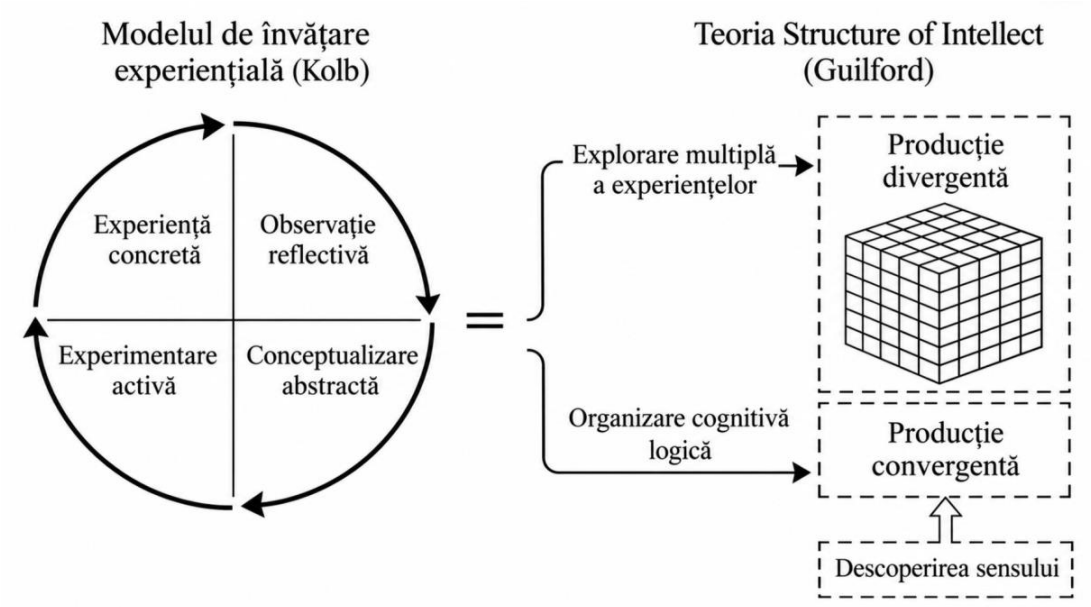


Figura 2.1. Corelarea modelului învățării experiențiale (D. A. Kolb) cu teoria „Structure of Intellect” (J. P. Guilford) în educația preșcolară

Ideea convergenței este extinsă în **psihologia adaptării**, unde funcția ego-ului constă în integrarea dimensiunilor biologice, sociale și afective într-un proces unitar [109], precum și, la nivel macro-epistemologic, în teoriile unității cunoașterii. Astfel, convergența este analizată ca apropiere între domenii distincte (științific și umanist), în continuitate cu reflecțiile lui C. P. Snow și Edward O. Wilson, care definește consilienta drept „saltul împreună al cunoașterii" prin integrarea teoriilor și faptelor [167, p. 9; p. 293].

La **nivel ontogenetic**, convergența este descrisă ca proces de coordonare progresivă a dimensiunilor subiective și obiective ale cunoașterii, esențial pentru dezvoltarea înțelegerii epistemologice la copil [127, p. 112]. Se evidențiază astfel caracterul integrativ al cunoașterii și relevanța convergenței ca mecanism fundamental al învățării experiențiale.

Ideea *percepției unificate a stimulilor* este fundamentată în **psihologia gestaltistă**, în lucrările lui M. Wertheimer, care demonstrează că percepția și gândirea funcționează ca procese de organizare structurală a experienței, nu ca simple asocieri de elemente. Astfel, există întreguri ale căror proprietăți nu pot fi deduse din însumarea părților lor [165, p. 2], ceea ce explică faptul că experiența este percepută inițial ca totalitate semnificativă. În preșcolaritate, această perspectivă se reflectă în caracterul global al experienței copilului, care integrează simultan dimensiuni senzoriale, emoționale și acționale, iar reflecția emergentă devine mecanismul de trecere de la trăire la înțelegere. Gândirea productivă este definită ca restructurare a câmpului experiențial, prin care „situația este reorganizată structural" și capătă sens nou [Ibidem, p. 74].

Primele fundamente empirice asociabile ideii de convergență apar la sfârșitul secolului al XIX-lea și se dezvoltă în prima jumătate a secolului al XX-lea, odată cu cercetările privind organizarea percepției, adaptarea și învățarea. Experimentele lui G. M. Stratton au evidențiat capacitatea sistemului perceptiv de reorganizare și adaptare [158], cercetările lui I. P. Pavlov au demonstrat generalizarea răspunsurilor condiționate la stimuli similari [142], iar B. F. Skinner a explicat stabilizarea și modelarea comportamentului prin mecanismele întăririi [154]. Ulterior, cercetările neurofiziologice ale lui D. H. Hubel și T. N. Wiesel au aprofundat înțelegerea procesării și integrării informației vizuale la nivel cortical [116]. Aceste contribuții, deși aparțin unor paradigme distincte, evidențiază mecanisme prin care informațiile și experiențele sunt selectate, corelate, integrate și reorganizate în structuri funcționale.

În **psihologia dezvoltării**, convergența este explicată prin procesele de asimilare și acomodare, prin care experiențele sunt integrate în structuri cognitive tot mai stabile [144]. Este de remarcat că pluralitatea experiențelor nu conduce la fragmentare, ci la organizare și stabilizare cognitivă, susținând caracterul integrativ al învățării experiențiale și necesitatea reinterpretării acesteia, în preșcolaritate, ca proces de construire progresivă a sensului.

Dezvoltarea cognitivă condiționează capacitatea individului de a transforma experiența în învățare semnificativă, întrucât restructurarea schemelor de gândire permite reinterpretarea critică a experienței trăite [136, p. 138].

Experimentele lui G. M. Stratton evidențiază capacitatea sistemului perceptiv de a integra informații senzoriale incongruente într-o experiență coerentă. În studiul său clasic, el demonstrează că percepția nu este o reflectare pasivă a stimulilor, ci rezultatul unei reorganizări active a experienței [158]. Această perspectivă fundamentează conceptul de *integrare multisenzorială*, explicând caracterul global al experienței și relevanța sa pentru învățarea preșcolară, unde copilul percepe situațiile ca totalități sincretice.

Ideea convergenței este extinsă în **psihologia adaptării**, unde funcția ego-ului constă în integrarea dimensiunilor biologice, sociale și afective într-un proces unitar [109], precum și, la nivel macro-epistemologic, în teoriile unității cunoașterii. Astfel, convergența este analizată ca apropiere între domenii distincte (științific și umanist), în continuitate cu reflecțiile lui C. P. Snow și Edward O. Wilson, care definește consilienta drept „saltul împreună al cunoașterii" prin integrarea teoriilor și faptelor [167, p. 9; p. 293].

Pentru analiza convergenței tipurilor de cunoaștere este relevant cadrul psihologic oferit de M. Zlate, care, deși nu utilizează explicit termenul de „convergență", descrie funcționarea integrativă a proceselor cognitive implicate în construcția cunoașterii. Autorul evidențiază că procesele cognitive superioare presupun „combinarea datelor provenite din analizatori diferiți, susținute de mecanismele memoriei și gândirii logice" [77, p. 143], idee care susține ipoteza convergenței cunoașterii. În această logică, percepția organizează unitar informațiile senzoriale [77, pp. 58–60], memoria asigură continuitatea și integrarea experiențelor [Ibidem, pp. 87–90], gândirea contribuie la analiza, corelarea și generalizarea acestora [Ibidem, pp. 139–144], iar limbajul și imaginația mediază reconstruirea experienței în forme simbolice coerente [Ibidem, pp. 171–175; p. 162]. Interdependența acestor procese și participarea lor la articularea diferitelor registre ale cunoașterii sunt sintetizate în Figura 2.2. Reprezentarea nu indică o succesiune rigidă sau ierarhică a mecanismelor cognitive, ci evidențiază funcționarea lor interactivă și convergentă în construirea progresivă a unei structuri unitare de sens.

În **perspectiva psihologiei cultural-istorice**, L. S. Vîgotski subliniază că limbajul nu reflectă pur și simplu gândirea, ci o restructurează [76, p. 118] și că orice funcție psihică apare inițial pe plan social, pentru a fi interiorizată ulterior [Ibidem, p. 92]. În preșcolaritate, această mediere se manifestă prin verbalizări, dialog și joc simbolic, facilitând reflecția emergentă și transformarea experienței imediate în structuri de sens, limbajul devenind astfel mecanismul central al convergenței tipurilor de cunoaștere.

Pentru a sintetiza convergența tipurilor de cunoaștere în dinamica procesului cognitiv, care constituie un reper conceptual pentru învățarea experiențială preșcolară, ilustrăm relația dinamică dintre procesele cognitive și registrele cunoașterii implicate, evidențiind caracterul convergent al învățării (Figura 2.2). Pornind de la experiența senzorială, cunoașterea se organizează progresiv prin percepție, reprezentare și gândire, integrând dimensiuni empirice, artistice și științifice, iar imaginația extinde sensurile în plan simbolic. Memoria asigură stabilizarea și corelarea acestor achiziții într-o structură unitară de sens. Această dinamică confirmă faptul că învățarea nu este liniară, ci procesuală și integrativă, în acord cu perspectiva interactiv-circulară descrisă de M. Zlate [77, pp. 210–212]. În acest mod, se susține necesitatea organizării unor situații de învățare integrative, în care tipurile de cunoaștere se articulează convergent, contribuind la dezvoltarea globală a copilului și la construirea unei cunoașteri coerente și semnificative.

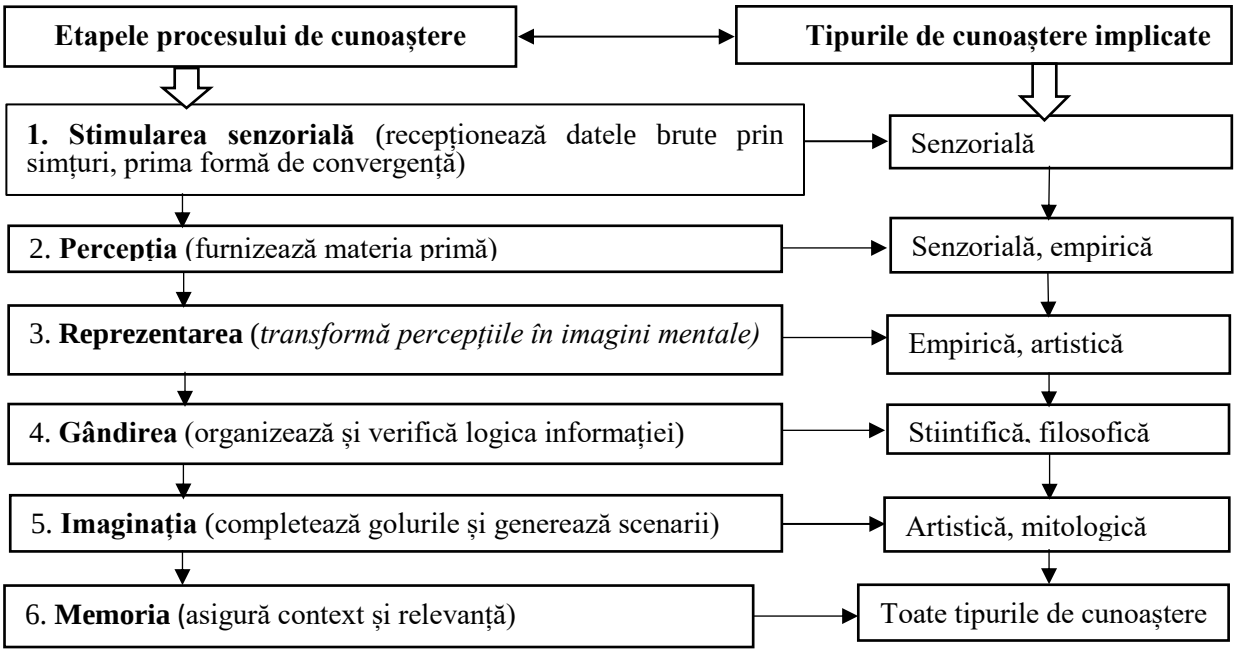


Figura 2.2. Dinamica proceselor cognitive și a registrelor cunoașterii în convergență

Cercetările recente din științele educației evidențiază convergența cunoașterii ca principiu fundamental al organizării învățării, înțeleasă ca integrare a registrelor și perspectivelor epistemice într-o structură coerentă de sens. În plan epistemologic, convergența este conceptualizată ca proces de articulare a informațiilor provenite din surse diverse, prin care cunoașterea depășește fragmentarea și se organizează în structuri semnificative.

Învățarea presupune integrarea informațiilor și experiențelor în structuri coerente de înțelegere [115, pp. 85–88], iar convergence research extinde această logică prin integrarea

cunoașterii, metodelor și perspectivelor din discipline diferite [129]. Astfel, convergența poate fi înțeleasă ca mecanism de structurare și dezvoltare a cunoașterii.

Cercetările recente asupra integrării cunoașterii arată că învățarea presupune conectarea unor domenii și structuri cognitive distincte pentru construirea unei baze de cunoaștere mai coerente [130, pp. 1190–1191]. În contexte interdisciplinare, transferul cunoașterii între domenii poate aprofunda înțelegerea fenomenelor complexe [140], iar inteligența adaptivă evidențiază caracterul contextual și funcțional al utilizării cunoașterii, prin interacțiunea dintre persoană, sarcină și situație [157]. În această perspectivă, convergența poate fi interpretată ca proces de conectare, restructurare și valorificare a cunoașterii în contexte variate.

După M. Morari, dezvoltarea gândirii copilului este structurată de coordonatele fundamentale ale timpului, spațiului și mediului social, iar integrarea cunoașterii empirice, științifice și simbolice în activitățile artistico-plastice favorizează organizarea experienței într-o formă coerentă și expresivă [51, pp. 152–153]. În același sens, autoarele evidențiază că interacțiunea dintre diferitele tipuri de cunoaștere, valorificate în contexte artistice și sociale, stimulează imaginația creatoare a copilului și facilitează transformarea experiențelor trăite în reprezentări semnificative și personalizate.

În raport cu reperul epistemologic oferit de tipologia lui Vl. Pâslaru, analiza psihopedagogică evidențiază și *registre funcționale ale cunoașterii preșcolare* – senzorial, simbolic și intuitiv –, care participă la procesul convergenței. În cadrul prezentei cercetări, **convergența tipurilor de cunoaștere este definită ca proces prin care tipurile de cunoaștere, articulate cu registrele senzorial, simbolic și intuitiv specifice experienței preșcolare, se reunesc progresiv într-o structură coerentă de sens, prin integrarea experienței, reflecției și organizării cognitive.** Aceasta nu presupune anularea diversității, ci articularea funcțională a formelor și registrelor cunoașterii într-un sistem unitar, adaptat nivelului de dezvoltare al copilului preșcolar. În plan epistemologic, convergența exprimă unitatea cunoașterii, sensul rezultând din corelarea și integrarea experiențelor, nu din acumularea lor separată; în consecință, în educația timpurie, experiența copilului trebuie abordată ca totalitate semnificativă, nu ca succesiune de achiziții izolate.

Din *perspectivă psihopedagogică*, convergența se fundamentează pe mecanismele de integrare senzorială și pe funcționarea interdependentă a proceselor cognitive și afective, care transformă experiențele fragmentare în reprezentări unitare. Percepția, memoria, gândirea, imaginația și limbajul acționează convergent, facilitând organizarea și stabilizarea cunoașterii, iar dezvoltarea copilului presupune coordonarea progresivă a dimensiunilor subiective și obiective ale experienței. În acest sens, convergența devine o trăsătură definitorie a învățării experiențiale preșcolare, susținând caracterul său integrativ, procesual și orientat spre construirea sensului.

Modelul convergenței tipurilor de cunoaștere în învățarea experiențială este reprezentat sintetic în Figura 2.3, ca o reconceptualizare epistemologică a ciclului kolbian, orientată spre constituirea sensului. Figura evidențiază rolul reflecției ca proces integrator transversal și spațiul de convergență trăire–sens, în care se articulează progresiv formele de cunoaștere.

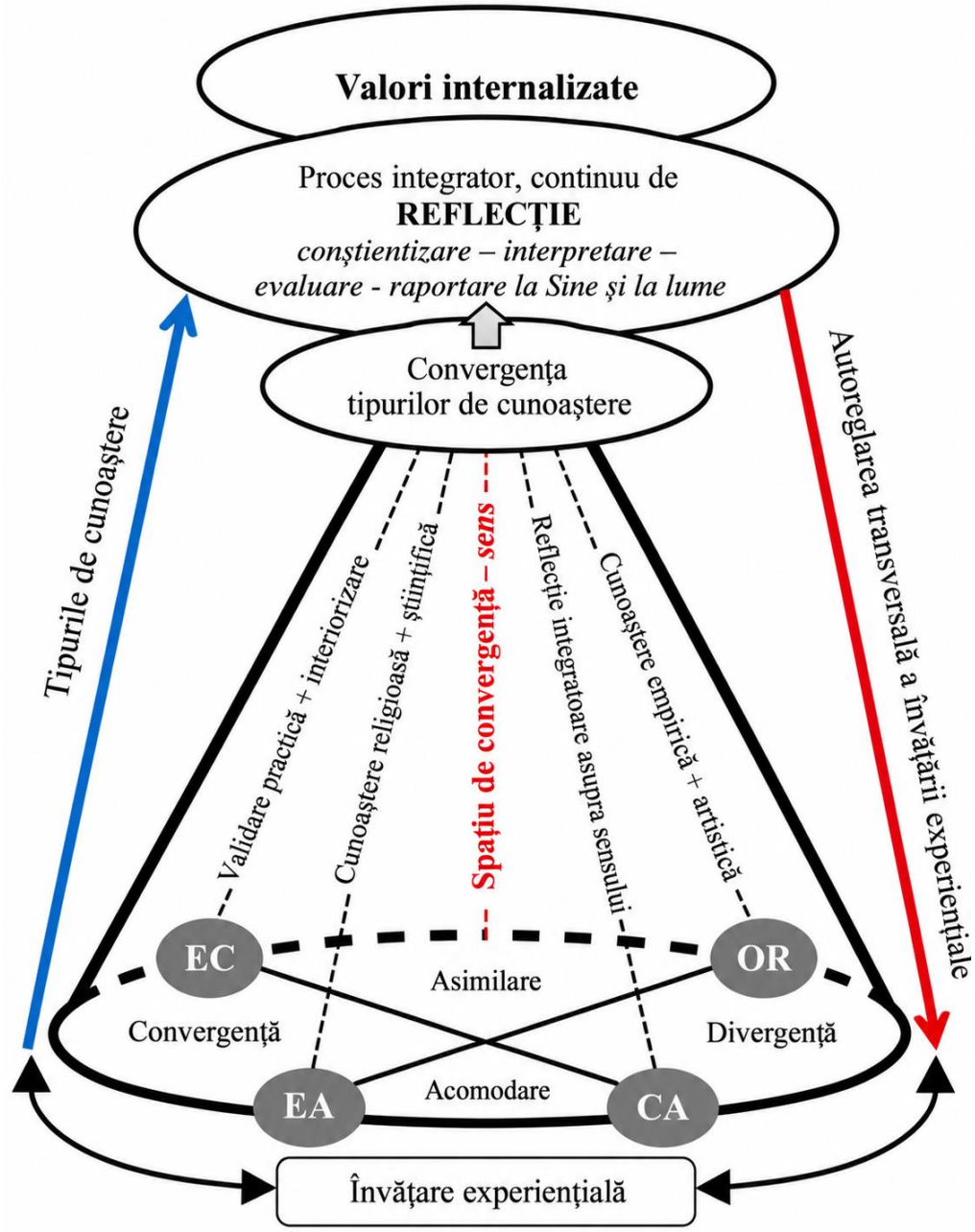


Figura 2.3. Convergența tipurilor de cunoaștere în învățarea experiențială

Modelul pornește de la ciclul experiențial al lui D. A. Kolb (EC - *experiență concretă,* OR – *observație reflexivă,* CA – *conceptualizare abstractă,* EA – *experimentare activă*), reinterpretat pentru preșcolaritate ca ansamblu de funcții psihopedagogice flexibile, nu ca etape rigide. Experiența activează pluralitatea formelor de cunoaștere, observația reflexivă inițiază corelarea lor, conceptualizarea realizează convergența, iar experimentarea activă validează și stabilizează sensul.

Reflecția este extinsă dincolo de rolul de etapă (OR), devenind proces integrator continuu care traversează toate fazele învățării și mediază legătura dintre trăire, organizare cognitivă și acțiune

Convergența este configurată ca proces evolutiv și autoreglat, în care tipurile de cunoaștere (*empirică, artistică, simbolică, intuitivă, proto-științifică*) se corelează progresiv într-un „spațiu de convergență trăire–sens". Funcționarea integrativă a proceselor cognitive și afective — percepție, memorie, gândire, imaginație și limbaj — susține această dinamică, în acord cu perspectiva lui M. Zlate asupra organizării interactive a mecanismelor cognitive [77]. Traiectoria spiralată sugerează revenirea asupra experienței la niveluri superioare de semnificare, iar autoreglarea este susținută de reflecție, prin ajustarea continuă a acțiunilor și strategiilor de învățare.

În vârful modelului, valorile sunt reprezentate ca rezultate emergente ale experienței integrate și reflectate, indicând deschiderea către dimensiunea axiologică a învățării experiențiale. Astfel, modelul dezvoltă interpretarea experiențială a lui D. A. Kolb printr-o schemă epistemologică a convergenței, în care sensul se construiește progresiv prin integrarea experienței, reflecției și acțiunii, în acord cu particularitățile dezvoltării preșcolare.

Dimensiunea axiologică a reflecției poate fi aprofundată prin perspectiva lui C. Cucoș asupra autonomiei în valorizare. Autorul consideră că activitatea formativă autentică trebuie să creeze condițiile trecerii de la directivitatea exterioară la „autonomia interioară" și la constituirea unei „normativități autoconstruit[e]" [11, p. 163]. În această logică, valorizarea nu presupune simpla preluare a unor repere oferite din exterior, ci formarea progresivă a capacității de discernere, interpretare și raportare personală la valori [Ibidem, pp. 164–165]. Raportată la preșcolaritate, această perspectivă susține ideea că reflecția emergentă contribuie nu doar la organizarea cognitivă a experienței, ci și la constituirea treptată a unor repere personale de apreciere, alegere și autoreglare.

Analiza contribuțiilor oferite de literatura de specialitate evidențiază convergența tipurilor de cunoaștere ca mecanism cognitiv fundamental, prin care diversitatea experiențelor este organizată, corelată și stabilizată în structuri coerente de sens, condiționând trecerea de la explorare la înțelegere în preșcolaritate. Integrarea modelului experiențial al lui D. A. Kolb cu distincția dintre producția divergentă și convergentă [108], susținută de perspectiva funcționării integrative a mecanismelor cognitive [77], evidențiază caracterul procesual și autoreglat al convergenței, precum și rolul integrator al reflecției în articularea tipurilor de cunoaștere. În același timp, rezultatele cercetărilor contemporane confirmă că dezvoltarea cognitivă se realizează prin coordonarea și integrarea perspectivelor, ceea ce legitimează convergența ca principiu epistemologic și pedagogic al educației timpurii și fundamentează necesitatea aprofundării reflecției ca element integrator al învățării experiențiale.

Concluzii:

1. Convergența tipurilor de cunoaștere constituie un principiu epistemologic și psihopedagogic al învățării experiențiale preșcolare, determinat de caracterul plural, holistic și interdependent al cunoașterii copilului. Aceasta nu reprezintă juxtapunerea unor forme de cunoaștere, ci articularea lor progresivă într-o structură coerentă de sens.
2. Specificul preșcolarității evidențiază articularea tipurilor de cunoaștere cu registrele senzorial, simbolic și intuitiv ale experienței, susținută de interacțiunea percepției, memoriei, gândirii, imaginației, limbajului și afectivității. Sensul se construiește prin corelarea acestor componente, nu prin acumularea lor separată, ceea ce conferă convergenței caracter procesual și evolutiv.
3. Contribuția teoretică constă în conceptualizarea convergenței tipurilor de cunoaștere ca proces de trecere de la pluralitatea experiențială la unitatea sensului și în corelarea dinamicii experiențiale a lui D. A. Kolb cu complementaritatea proceselor divergente–convergente descrise de J. P. Guilford. În această reinterpretare, experiența activează pluralitatea, observația reflexivă inițiază corelarea, conceptualizarea stabilizează sensul, iar experimentarea activă îl verifică și îl consolidează.
4. Semnificația teoretică a acestei reconceptualizări rezidă în explicarea convergenței ca mecanism al construirii sensului, prin care diversitatea experiențelor și a formelor de cunoaștere este organizată fără anularea specificității lor. Această perspectivă fundamentează necesitatea aprofundării reflecției ca proces integrator și transversal al experienței.
5. Valoarea practică rezultă din orientarea procesului educațional spre situații de învățare care combină explorarea, experiența senzorială și afectivă, expresia simbolică și artistică, verbalizarea, organizarea cognitivă și aplicarea în contexte noi. Astfel, convergența oferă un reper pentru proiectarea activităților preșcolare care susțin construirea unei cunoașteri coerente, semnificative și transferabile.

2.2. Reflecția ca element integrator al învățării experiențiale în preșcolaritate

Analiza conceptelor și teoriilor privind experiența, învățarea și cunoașterea, realizată în *Capitolul 1* și în *Subcapitolul 2.1.,* evidențiază că, în educația preșcolară, experiența devine sursă de cunoaștere doar în măsura în care este procesată, corelată și organizată. Prin caracterul său holistic, situat și afectiv, aceasta implică integrarea dimensiunilor senzoriale, emoționale, cognitive și sociale într-o structură coerentă de sens, ceea ce reclamă existența unui mecanism psihopedagogic de valorizare a trăirilor copilului.

Din perspectivă epistemologică și psihologică, cunoașterea se constituie prin articularea progresivă a tipurilor de cunoaștere, susținută de funcționarea integrată a percepției, memoriei, gândirii, limbajului și imaginației. În această logică, *reflecția* se configurează ca mecanism central

de organizare și semnificare a experienței, prin care trăirile fragmentare sunt transformate în reprezentări unitare și relevante din punct de vedere cognitiv și personal. În acest context, reflecția este conceptualizată ca *element integrator al învățării experiențiale preșcolare*, definită ca proces prin care dimensiunile senzoriale, afective, cognitive și sociale ale experienței sunt corelate și transformate într-o semnificație unitară, cu valoare formativă.

În sens general, reflecția desemnează raportarea conștientă a subiectului la propria experiență. În educația timpurie, aceasta se manifestă ca reflecție emergentă, susținută de limbajul în formare, expresia emoțională și activitățile simbolice. În această accepțiune, *reflecțiunea* (lat. *reflectere* – a întoarce, a reveni) desemnează procesul de revenire a gândirii asupra propriei experiențe în vederea înțelegerii și semnificării acesteia, implicând conștientizare și organizare a sensului.

Potrivit *Dicționarului de psihologie*, reflecțiunea este definită ca „proces psihic de autoobservare și autoanaliză, prin care subiectul își examinează propriile stări, acte și procese psihice, în vederea reglării și orientării conduitei” [69, p. 607].

În acest sens, reflexiunea nu este o simplă reluare a experienței, ci un act de restructurare a acesteia, orientat spre înțelegere și valorizare [49, pp. 19–28]. În plan educațional, reflecția se manifestă ca proces de mediere între experiență și cunoaștere, permițând subiectului să coreleze trăirile cu structuri cognitive și valori personale. În acest cadru, ea dobândește un rol formativ esențial, contribuind la organizarea și stabilizarea sensului experienței [50, pp. 15–19].

Relația dintre reflecție, experiență și cunoaștere a fost abordată din perspective distincte de Im. Kant, E. Husserl, V. I. Molchanov, J. Piaget, J. Dewey și D. A. Kolb, contribuțiile acestora oferind repere complementare pentru explicarea funcției integratoare și semnificante a reflecției.

Im. Kant definește explicit reflecțiunea astfel: „Reflecțiunea nu are de-a face cu obiectele însele, pentru a obține concepte direct din ele, ci este starea de spirit în care ne pregătim să descoperim condițiile subiective sub care putem ajunge la concepte.” [83, A260 / B316]. Acest pasaj fundamentează ideea că reflecțiunea este un act reflexiv orientat spre condițiile cunoașterii, nu spre acumularea de conținuturi noi – aspect esențial pentru interpretarea reflecției ca mecanism integrator.

Im. Kant precizează funcția reflexivă a intelectului: „Reflecțiunea este compararea reprezentărilor date între ele, în raport cu o facultate a cunoașterii, pentru a determina dacă ele aparțin uneia și aceleiași facultăți sau unor facultăți diferite.” [43, A262 / B318]. Această formulare susține direct ideea convergenței: reflecțiunea este mecanismul prin care reprezentările senzoriale și intelectuale sunt corelate și unificate, nu lăsate în stare fragmentară. Subliniind legătura reflecțiunii cu rolul epistemologic, Im. Kant afirmă: „Fără reflecțiune, nu am putea distinge niciodată dacă reprezentările noastre aparțin sensibilității sau intelectului” [43, A261 / B317]. Acest fragment

confirmă rolul constitutiv al reflecțiunii în cunoaștere: ea face posibilă unitatea experienței prin integrarea surselor diferite ale cunoașterii – idee perfect transferabilă în analiza reflecției în învățarea experiențială.

Din perspectivă epistemologică, Im. Kant atribuie reflecțiunii funcția de raportare și comparare a reprezentărilor, prin care sunt distinse și corelate sursele cunoașterii [43, A260/B316; A262/B318]. Această accepțiune susține interpretarea reflecției ca mecanism de organizare a registrelor experienței și de trecere de la pluralitatea trăirilor la o structură coerentă de sens, creând premisele convergenței tipurilor de cunoaștere.

În fenomenologia lui E. Husserl, reflecția presupune orientarea conștiinței asupra propriilor trăiri și acte, care devin astfel obiecte ale examinării reflexive [40, pp. 141–143, 271–282]. Continuitatea temporală a trăirii face posibilă revenirea reflexivă asupra experienței [40, pp. 300–306]. În cercetarea de față, această perspectivă fundamentează interpretarea reflecției la vârsta preșcolară ca revenire asupra experienței prin forme expresive accesibile copilului – povestire, desen sau joc de rol –, în vederea conștientizării și semnificării acesteia.

În *analiza fenomenologică a conștiinței*, V. I. Molchanov conceptualizează reflecția nu ca introspecție psihologică, ci ca funcție transcendentală de corelare a surselor cunoașterii, prin care reprezentările sunt raportate la originea lor — sensibilă sau intelectuală —, evitând confuzia dintre tipuri distincte de experiență cognitivă [171, pp. 35–36]. În același spirit, reflecția îndeplinește o funcție unificatoare, organizând pluralitatea trăirilor într-o experiență coerentă și conferindu-le continuitate și relevanță pentru subiect [Ibidem, pp. 36–37]. Astfel, reflecția apare ca *mecanism intern de structurare a experienței*, fără de care trăirile rămân fragmentare, iar valoarea lor cognitivă nu se constituie.

Totodată, V. I. Molchanov evidențiază rolul reflecției în organizarea temporală a conștiinței, aceasta asigurând legătura dintre trecut, prezent și anticipare și făcând posibilă integrarea experiențelor anterioare în prezentul trăit [171, pp. 37–38]. Reflecția presupune o distanțare minimă față de trăire, necesară pentru ca experiența să devină obiect al conștiinței și să fie observată și reinterpretată [Ibidem, pp. 38–39], fără a pierde caracterul său viu. Distincția dintre *trăirea imediată* (*Erlebnis*) și *experiența semnificativă* (*Erfahrung*) confirmă faptul că transformarea experienței în cunoaștere este posibilă doar prin *reflecție* [Ibidem, pp. 39–40]. Raportată la educația timpurie, această abordare susține interpretarea reflecției ca proces emergent, prin care copilul reține, reordonează și valorizează experiența trăită, transformând-o în achiziție cognitivă durabilă și relevantă.

În psihologia genetică a lui J. Piaget, dezvoltarea cognitivă este concepută ca proces activ de construire și reorganizare progresivă a schemelor prin asimilare și acomodare [144, pp. 6–8]. Acțiunea constituie fundamentul acestei construcții, iar trecerea spre gândirea operatorie presupune

interiorizarea ei, J. Piaget definind caracterul operator al gândirii prin capacitatea „de a prelungi acțiunea, interiorizând-o” [67, p. 86]. În plan educațional, această perspectivă susține învățarea prin activitatea proprie a copilului, adevărurile noi urmând să fie redescoperite sau reconstruite de cel care învață [145, p. 15].

Din această perspectivă, reflecția preșcolarului are un caracter preverbal, concret, situat și acțional, manifestându-se prin revenirea asupra experienței, compararea rezultatelor, reluarea și corectarea acțiunilor, anticiparea consecințelor și reprezentarea simbolică prin joc, limbaj sau desen. Reflecția participă astfel la restructurarea schemelor cognitive și la depășirea dezechilibrelor generate de situațiile problematice, proces asociat mecanismelor de echilibrare și autoreglare care, în concepția piagetiană, contribuie la formarea structurilor cognitive [68]. Aplicată educației timpurii, această perspectivă permite interpretarea reflecției ca proces emergent prin care copilul reorganizează și valorizează experiența trăită, transformând acțiunea imediată într-o structură de cunoaștere progresiv stabilă.

În concepția lui J. Dewey, reflecția reprezintă mecanismul prin care experiența dobândește valoare educativă. Nu orice experiență este educativă; semnificația ei depinde de continuitatea și de direcția pe care o imprimă experiențelor ulterioare. J. Dewey sintetizează această idee astfel: „orice experiență este o forță în mișcare; valoarea ei poate fi judecată numai prin ceea ce conduce” [101, p. 38]. Reflecția este definită drept „examinarea activă, persistentă și atentă a oricărei convingeri sau forme presupuse de cunoaștere” [102, p. 9]. În *Democracy and Education*, autorul leagă gândirea reflexivă de identificarea relației dintre acțiune și consecințele sale, prin care experiența dobândește sens și poate orienta acțiunea ulterioară [100, pp. 139–145]. Raportată la educația timpurie, această perspectivă permite interpretarea reflecției preșcolarului ca proces acțional, emoțional și simbolic, manifestat prin reluarea acțiunii, verbalizări simple, joc de rol sau expresie artistică, prin care copilul valorizează experiența trăită și o integrează în experiențele ulterioare.

În *cercetările pedagogice autohtone*, relevanța reflecției pentru dezvoltarea copilului este susținută de V. Pascari, care o integrează, alături de experiența gândirii, emoțiile intelectuale și deschiderea pentru învățare, între coordonatele unui demers sistemic de organizare a educației la vârsta preșcolară și școlară incipientă [58, p. 36].

În *plan metacognitiv*, reflecția presupune conștientizarea propriilor procese de învățare, facilitând autoreglarea și transformarea experienței în cunoaștere semnificativă [138, pp. 201–218].

Analiza acestor perspective evidențiază faptul că reflecția îndeplinește o funcție integratoare a experienței, prin care pluralitatea trăirilor și a reprezentărilor este corelată și organizată într-o structură coerentă de sens.

În contextul învățării experiențiale, reflecția poate fi înțeleasă ca mecanism integrator prin care experiența trăită este corelată, reinterpretată și reorganizată într-o structură coerentă de sens.

Paradigma transdisciplinară a lui B. Nicolescu, întemeiată pe corespondența dintre nivelurile de realitate și nivelurile de percepție [57], oferă un cadru relevant pentru această interpretare, deoarece experiența copilului nu se constituie într-un singur registru, ci prin articularea dimensiunilor perceptive, afective, cognitive și simbolice. I. Isac valorifică această perspectivă, evidențiind caracterul complex și integrator al relației dintre nivelurile realității și ale percepției [41, pp. 106–116]. Pentru educație, această abordare permite interpretarea reflecției ca proces de integrare a experienței într-o structură coerentă de sens. Raportată la preșcolaritate, reflecția se manifestă în forme accesibile — joc, limbaj, expresie simbolică — și constituie mecanismul prin care copilul valorizează holistic experiența trăită, transformând-o în cunoaștere semnificativă și transferabilă.

În modelul învățării experiențiale, reflecția este plasată de D. A. Kolb în etapa observației reflexive, ca moment de mediere între experiență și conceptualizare, întrucât „învățarea este procesul prin care cunoașterea este creată prin transformarea experienței" [126, p. 38]. Totuși, în contextul preșcolarității, această poziționare nu poate fi interpretată rigid, deoarece reflecția nu funcționează doar ca etapă ulterioară experienței, ci ca proces continuu, integrat în dinamica trăirii. Copilul ajustează acțiunea în timp real, reacționează emoțional și anticipează consecințe, ceea ce indică o reflecție emergentă, difuză și operativă. Astfel, reflecția se configurează ca nucleu funcțional care traversează întregul proces de învățare.

În această perspectivă, *observația reflexivă* nu se reduce la analiza verbală, ci presupune „examinarea atentă a experienței din perspective diferite" [126, p. 42], adaptată nivelului de dezvoltare al copilului. Reflecția se manifestă prin rememorare ghidată, exprimarea emoțiilor sau reluarea simbolică a experienței, confirmând faptul că „experiența nu este suficientă în sine pentru a produce învățare" [126, p. 40]. În consecință, reflecția devine spațiul în care experiența este transformată în sens, pregătind generalizarea și aplicarea ulterioară.

Din *punct de vedere funcțional*, reflecția organizează experiența prin patru procese interdependente: integrarea, semnificarea, pregătirea conceptualizării și autoreglarea. Ea permite reunirea acțiunii, emoției și rezultatului într-o structură coerentă, conferă experienței sens personal și susține apariția generalizărilor intuitive („așa se face", „data viitoare pot altfel"). Totodată, reflecția contribuie la autoreglare, facilitând ajustarea comportamentului în situații viitoare, aspect susținut de ideea că învățarea eficientă implică „capacitatea de a reflecta asupra experienței și de a-i conferi sens" [125, p. 194].

Extinsă dincolo de statutul de etapă, reflecția mediază trecerea de la diversitatea experienței la convergența sensului. În experiența concretă, copilul se află într-un câmp al variabilității senzoriale și emoționale, iar reflecția intervine ca mecanism de selecție și organizare, stabilizând relațiile semnificative dintre elemente. Conceptualizarea devine astfel un proces de fixare a

sensului, iar experimentarea activă – un spațiu de validare a acestuia. În acest mod, reflecția nu doar însoțește experiența, ci o structurează, transformând-o în cunoaștere durabilă și transferabilă.

Cercetările contemporane realizate în diferite contexte educaționale oferă argumente complementare privind rolul reflecției în integrarea experienței, construirea sensului, metacogniție și autoreglare.

Într-o revizuire sistematică a cercetărilor privind reflecția și practica reflexivă în educația profesiilor din domeniul sănătății, K. Mann, J. Gordon și A. MacLeod descriu reflecția ca proces iterativ prin care subiectul revine asupra experienței, o examinează și integrează ceea ce a învățat în structurile sale de cunoaștere [134, pp. 596–597]. Autorii subliniază că reflecția, valorificată ca strategie de învățare, „poate ajuta cursanții să conecteze și să integreze noua învățare în cunoștințele și abilitățile existente” [Ibidem, p. 614]. În această perspectivă, reflecția depășește statutul unei etape izolate, configurându-se ca mecanism integrator prin care experiența este transformată în învățare semnificativă.

C. Cucoș definește integrarea ca proces multidimensional de coarticulare funcțională a unor componente diferite într-un ansamblu coerent și unitar [11, p. 187]. Raportată la învățarea experiențială preșcolară, această perspectivă susține interpretarea reflecției ca mecanism prin care dimensiunile senzoriale, afective, cognitive și sociale ale experienței sunt corelate fără a-și pierde specificitatea.

Diversitatea abordărilor teoretice asupra reflecției evidențiază caracterul său polisemantic și complex, determinat de perspective filosofice, psihologice și pedagogice distincte. În vederea sistematizării acestor contribuții și a evidențierii elementelor comune care susțin funcția integratoare a reflecției, este necesară o analiză tipologică a modurilor de conceptualizare identificate în literatura de specialitate. În acest scop, prezentăm o sinteză a principalelor tipuri de definire a reflecției, organizate în funcție de paradigma teoretică și de funcțiile dominante atribuite acestui proces în Anexa 8. Examinarea tipologică evidențiază, dincolo de diferențele paradigmatice, convergența abordărilor analizate asupra funcției reflecției de organizare, corelare și semnificare a experienței.

Integrarea, semnificarea, pregătirea conceptualizării și autoreglarea exprimă *funcțiile reflecției* în procesul de învățare, în timp ce conștientizarea, interpretarea, evaluarea și raportarea la sine și la lume descriu *dinamica manifestării* sale emergente în preșcolaritate. În educația timpurie, reflecția nu poate fi redusă la o simplă rememorare a experienței sau la o analiză cognitivă punctuală, ci trebuie înțeleasă ca **proces complex de conștientizare** – *interpretare – evaluare – raportare la sine* și *la lume*. Această succesiune nu are un caracter strict secvențial, ci descrie o dinamică internă a sensului, prin care copilul începe să recunoască experiența trăită ca fiind „a sa”, să îi atribuie semnificație și să o integreze în propria relație cu mediul și cu ceilalți.

Conștientizarea reprezintă primul nivel al reflecției emergente și presupune recunoașterea experienței ca eveniment distinct, trăit afectiv și corporal („am făcut”, „mi-a plăcut”, „a fost greu”). Această conștientizare nu este una conceptuală, ci situată și afectivă, fiind susținută de limbajul în formare, de gest, de mimică și de expresia emoțională. *Interpretarea* intervine ca proces prin care copilul începe să stabilească relații simple de sens între acțiune, rezultat și emoție, chiar dacă acestea nu sunt verbalizate explicit. *Evaluarea* apare implicit, sub forma diferențierii între reușit/ nereușit, plăcut/ neplăcut, ușor/ dificil, iar *raportarea la sine și la lume* marchează începutul *internalizării experienței*, prin integrarea acesteia în structura personală a copilului. Această dinamică confirmă faptul că reflecția nu este un act exterior experienței, ci mecanismul prin care experiența este recunoscută, interpretată și asimilată, devenind parte a construcției sinelui în raport cu realitatea.

Raportarea la sine și la lume deschide *perspectiva dimensiunii axiologice a reflecției*. Prin revenirea asupra experiențelor trăite, semnificațiile construite pot dobândi stabilitate și relevanță personală, devenind progresiv repere pentru atitudinile, alegerile și acțiunile copilului. În această accepțiune, orizontul axiologic desemnează cadrul emergent de raportare la sine, la ceilalți și la lume, constituit prin experiențe trăite, reflectate și valorizate.

În cercetările privind fundamentele educației axiologice, D. Antoci (2021) evidențiază „principiul valorizării potențialului experiențial al personalității”, corelat cu dezvoltarea holistică, consolidarea atitudinilor și interiorizarea orientărilor valorice [1, p. 124]. Această perspectivă permite interpretarea experienței ca resursă formativă cu relevanță axiologică. Raportată la preșcolaritate, reflecția contribuie la transformarea trăirilor în semnificații personale, favorizând constituirea progresivă a unor repere valorice care orientează atitudinile, alegerile și comportamentele copilului.

În această accepțiune, emergența axiologică nu presupune existența unui sistem de valori deja constituit la vârsta preșcolară, ci apariția unor manifestări incipiente de valorizare, identificabile prin aprecierea propriilor acțiuni, recunoașterea consecințelor acestora asupra celorlalți, exprimarea unor preferințe argumentate elementar și ajustarea comportamentului în situații experiențiale. Reflecția, susținută de medierea pedagogică, favorizează astfel trecerea de la trăirea și înțelegerea experienței la constituirea unor semnificații cu relevanță axiologică, fără a reprezenta o etapă distinctă a ciclului experiențial.

Din perspectiva organizării psihopedagogice a ÎEP, reflecția nu constituie exclusiv o capacitate care se manifestă spontan în dezvoltarea copilului, ci și un proces a cărui emergență și consolidare pot fi susținute prin mediere educațională. În preșcolaritate, caracterul imediat, senzorio-afectiv și acțional al experienței determină necesitatea unor contexte pedagogice în care

copilul să fie sprijinit să revină asupra celor trăite, să identifice relații între acțiuni și consecințe și să atribuie semnificații propriilor experiențe. Astfel, organizarea pedagogică a reflecției presupune nu doar stimularea exprimării experienței, ci și crearea condițiilor pentru reinterpretarea, reorganizarea și valorificarea acesteia în situații ulterioare de învățare.

În concepția lui J. Dewey [101], reflecția este asociată cu apariția unei situații problematice care întrerupe desfășurarea obișnuită a acțiunii și solicită examinarea condițiilor și consecințelor acesteia. Transpusă în contextul educației preșcolare, această perspectivă evidențiază *rolul educatorului în valorificarea momentelor de dificultate, surpriză, descoperire sau contradicție experiențială*. În asemenea situații, intervenția pedagogică nu urmărește oferirea imediată a răspunsului, ci orientarea atenției copilului asupra experienței prin întrebări accesibile, comparații simple și posibilități de reluare a acțiunii. Întrebări precum „Ce s-a întâmplat?", „De ce crezi că s-a întâmplat așa?" sau „Ce ai putea face altfel?" facilitează trecerea de la reacția spontană la examinarea experienței și la formularea unor explicații intuitive, corespunzătoare particularităților dezvoltării preșcolare.

O altă condiție psihopedagogică importantă este *asigurarea continuității temporale a procesării reflexive*. Perspectivele fenomenologice asupra reflecției, dezvoltate de E. Husserl și V. I. Molchanov [40; 171], evidențiază posibilitatea revenirii asupra experienței și a raportării acesteia la prezent și la anticiparea acțiunilor viitoare. În învățarea experiențială preșcolară, această continuitate poate fi susținută prin reactualizarea unor situații trăite anterior, utilizarea obiectelor și imaginilor asociate experienței, reconstituirea secvențelor de acțiune și compararea rezultatelor obținute în contexte asemănătoare. Prin asemenea modalități, copilul este sprijinit să identifice elementele stabile și variabile ale experiențelor, să recunoască relații între evenimente și să transfere semnificațiile construite în situații noi.

Caracterul emergent al reflecției reclamă, totodată, diversificarea mijloacelor prin care experiența poate fi exprimată și reinterpretată. În acord cu perspectiva reflecției ca practică formativă, valorificată de I. Isac [41], revenirea asupra propriei experiențe nu trebuie limitată la explicații verbale, ci poate fi realizată prin raportarea copilului la acțiunile și produsele activității sale. Jocul simbolic, desenul, dramatizarea, povestirea, dialogul și reprezentările plastice oferă modalități complementare de exteriorizare și reorganizare a experienței. Aceste forme expresive permit copilului să redea nu numai ceea ce a realizat, ci și semnificațiile afective și personale atribuite experienței, facilitând articularea dimensiunilor senzorială, emoțională, cognitivă și socială ale învățării.

În această perspectivă, *medierea pedagogică a reflecției* trebuie să respecte gradualitatea dezvoltării reflexive. Solicitarea unor explicații cauzale sau a unor generalizări nu poate preceda posibilitatea copilului de a recunoaște și exprima experiența trăită. Organizarea demersului

educațional presupune, prin urmare, susținerea progresivă a conștientizării experienței, identificării relațiilor dintre acțiuni și rezultate, comparării alternativelor și anticipării unor conduite ulterioare. Această progresie nu constituie o succesiune rigidă de operații, ci o dinamică flexibilă, dependentă de particularitățile dezvoltării, natura experienței și calitatea interacțiunii pedagogice.

Din perspectivă axiologică, medierea reflecției creează premisele raportării experienței la semnificații personale și sociale. Revenind asupra propriilor acțiuni și a consecințelor acestora, copilul începe să distingă între alternative comportamentale, să manifeste preferințe argumentate elementar și să recunoască efectele acțiunilor sale asupra celorlalți. Astfel, reflecția susține nu numai organizarea cunoașterii, ci și emergența orientărilor valorice, contribuind la internalizarea progresivă a valorilor prin experiențe semnificative, relații sociale și acțiuni asumate.

Prin urmare, medierea psihopedagogică a reflecției reprezintă o condiție de valorificare formativă a experienței copilului preșcolar, asigurând continuitatea dintre trăire, reorganizarea reflexivă, construirea sensului și orientarea valorică. Această interpretare completează fundamentarea reflecției ca proces continuu și mecanism integrator transversal al învățării experiențiale preșcolare și oferă premise metodologice pentru structurarea Modelului pedagogic ÎEP.

Reinterpretăm *observația reflexivă* (OR) ca *moment declanșator al convergenței tipurilor de cunoaștere*, deoarece prin reflecție diversitatea trăirilor și reprezentărilor generate de experiența concretă începe să fie corelată și organizată într-o structură coerentă de sens. Reflecția nu se epuizează însă în etapa OR și nu poate fi redusă la un moment distinct al ciclului experiențial; ea funcționează ca *proces transversal și recurent*, continuând în conceptualizare și experimentarea activă, unde sensul este progresiv stabilizat, verificat și restructurat prin raportare la acțiune. Astfel, OR inițiază organizarea convergentă a experienței, iar reflecția, extinsă asupra întregului ciclu, asigură articularea registrelor senzoriale, afective, simbolice și cognitive, favorizând trecerea de la diversitatea experiențială la convergența epistemică și pregătind integrarea acesteia într-o semnificație personală cu relevanță formativă.

Sinteza reinterpretării modelului experiențial al lui D. A. Kolb [126], corelată cu procesele divergente–convergente fundamentate în Subcapitolul 2.1 [108] și adaptată specificului preșcolarității, este prezentată în Anexa 9. Reprezentarea integrativă a acestei dinamici, în care reflecția traversează continuu experiența, convergența tipurilor de cunoaștere și constituirea progresivă a sensului cu relevanță axiologică, este prezentată în Anexa 10.

Concluzii:

1. *Reflecția* este conceptualizată ca *proces emergent, continuu și evolutiv de revenire, organizare și semnificare a experienței*, prin care trăirea imediată dobândește unitate, sens și relevanță

formativă. În preșcolaritate, aceasta are caracter senzorial-afectiv, acțional și simbolic, manifestându-se prin verbalizări simple, reluarea acțiunii, joc, desen, dramatizare și expresie emoțională.

2. Analiza perspectivelor filosofice, psihologice și pedagogice evidențiază *funcția integratoare a reflecției*, prin care reprezentările și dimensiunile senzorială, emoțională, cognitivă și socială ale experienței sunt corelate și organizate într-o semnificație coerentă. Reflecția asigură astfel trecerea de la trăirea fragmentară la experiența reținută, reordonată, interpretată și valorizată.
3. Contribuția teoretică constă în reinterpretarea *observației reflexive* ca moment declanșator al convergenței tipurilor de cunoaștere și a reflecției ca proces transversal și recurent, care nu se limitează la o etapă distinctă, ci susține continuitatea dintre experiență, construirea sensului, conceptualizare și acțiunea ulterioară.
4. Reflecția nu se reduce la organizarea cognitivă a experienței, ci susține *valorizarea și internalizarea progresivă a sensului* învățării, contribuind la autoreglare și la emergența dimensiunii axiologice. Semnificațiile construite prin reflecție pot deveni repere personale pentru alegerile, atitudinile și acțiunile ulterioare ale copilului.
5. Valoarea practică a delimitărilor realizate rezidă în identificarea unor manifestări ale reflecției accesibile observației pedagogice – verbalizarea experienței, exprimarea emoțiilor, reluarea și ajustarea acțiunii, reprezentarea simbolică, anticiparea consecințelor și raportarea la rezultat –, care pot orienta organizarea situațiilor educaționale reflexive și aprecierea progresului copilului în procesarea experienței.

2.3. Modelul pedagogic de învățare experiențială preșcolară

Necesitatea elaborării *Modelului pedagogic ÎEP* rezultă din discrepanța dintre recunoașterea teoretică a valorii acestei paradigme și insuficienta 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.

Modelul pedagogic ÎEP este conceput ca un construct teoretico-aplicativ orientat spre valorizarea experienței trăite, integrarea reflecției ca mecanism central și susținerea convergenței tipurilor de cunoaștere în dezvoltarea globală a copilului. Depășind simpla descriere a etapelor învățării, acesta oferă un cadru unitar – normativ, structural și procesual – care permite proiectarea, implementarea și evaluarea coerentă a învățării experiențiale. În acest sens, modelul este structurat

pe trei dimensiuni complementare: normativă (principii), structurală (arhitectură internă) și procesuală (etapele realizării învățării experiențiale).

Fundamentarea modelului ÎEP se realizează prin convergența teoriilor experiențiale ale învățării, a teoriilor dezvoltării cognitive și socio-culturale și a abordărilor axiologice ale formării personalității. Din perspectivă epistemologică, modelul valorifică concepția pragmatică a lui J. Dewey, care plasează experiența trăită în centrul construirii cunoașterii, precum și reinterpretarea teoriei lui D. A. Kolb privind transformarea experienței prin reflecție. Aceste repere sunt adaptate specificului preșcolarității, unde experiența are un caracter global, senzorio-afectiv și pre-reflexiv, iar reflecția se manifestă în forme emergente, adecvate nivelului de dezvoltare al copilului.

Un rol conceptual esențial îl are *tipologia cunoașterii* formulată de Vl. Pâslaru, care distinge cunoașterea empirică, științifică, artistică și religioasă într-o viziune holistică și axiologică. În context preșcolar, aceste forme nu se manifestă separat, ci converg într-o experiență sincretică, în care percepția, emoția, imaginația și simbolul coexistă. Modelul ÎEP valorifică această convergență ca principiu al învățării, susținând unitatea de sens a experienței educaționale.

Din perspectivă psihopedagogică, modelul integrează contribuțiile lui J. Piaget, L.S. Vîgotski și J. Bruner, evidențiind rolul acțiunii, al medierii sociale și al reprezentărilor în construcția cunoașterii. În acest cadru, reflecția dobândește un rol central, fiind concepută ca mecanism de integrare a experienței și de construire a sensului. În preșcolaritate, aceasta se manifestă prin verbalizări simple, gesturi, joc simbolic și reacții emoționale, facilitând trecerea de la trăire la semnificație și, ulterior, la valoare, articulând astfel dimensiunile ontologică, epistemologică și axiologică ale modelului ÎEP.

Analiza documentelor normative privind educația timpurie din Republica Moldova și România evidențiază existența unui set de principii generale care configurează viziunea asupra copilului, învățării și dezvoltării și oferă cadrul de referință în care educatorul selectează și valorifică, în mod contextualizat, teoriile și modelele pedagogice adecvate finalităților educaționale (Anexa 11). Principiile identificate în documentele normative din Republica Moldova și România au un caracter general, fiind aplicabile educației timpurii în ansamblu, fără a fi circumscrise exclusiv învățării experiențiale.

Delimitarea principiilor specifice ÎEP de principiile generale ale educației timpurii reprezintă o condiție metodologică importantă pentru fundamentarea Modelului pedagogic ÎEP. Principiile regăsite în documentele normativ-curriculare din Republica Moldova și România exprimă orientări generale ale procesului educațional, referitoare la centrarea pe copil, dezvoltarea holistică, participarea activă, valorificarea mediului și evaluarea formativă. Acestea nu sunt circumscrise unei singure teorii a învățării, ci constituie un cadru de referință pentru selectarea și aplicarea unor

modele pedagogice diverse, în raport cu particularitățile dezvoltării și finalitățile educaționale urmărite.

În schimb, *principiile specifice ÎEP* sunt deduse din natura experienței ca sursă a cunoașterii și din mecanismele transformării acesteia în sens și valoare. Particularizarea lor constă în evidențierea modului în care experiența directă, reflecția, convergența tipurilor de cunoaștere și orientarea axiologică se articulează într-un proces formativ coerent. Astfel, principiul centrării pe copil dobândește, în cadrul Modelului pedagogic ÎEP, semnificația recunoașterii copilului ca subiect al propriei experiențe și deveniri; principiul învățării active este aprofundat prin organizarea reflexivă a experienței; iar principiul dezvoltării holistice este valorificat prin articularea nivelurilor ontologic, epistemologic și axiologic.

Această delimitare nu presupune atribuirea unui caracter exclusiv învățării experiențiale și nici substituirea principiilor curriculare generale cu un sistem normativ particular. Dimpotrivă, Modelul pedagogic ÎEP propune o modalitate de concretizare psihopedagogică a orientărilor educaționale existente, explicând condițiile în care experiența copilului poate deveni sursă de cunoaștere, construire a sensului și internalizare progresivă a valorilor. Prin urmare, specificitatea principiilor ÎEP rezidă nu în separarea lor de cadrul educației timpurii, ci în funcția lor explicativă și integratoare în organizarea procesului de învățare experiențială preșcolară.

Principii specifice ÎEP includ:

1. Principiul valorizării experienței trăite – afirmă că învățarea își are originea în experiența directă a copilului, care devine sursă autentică și semnificativă de cunoaștere.

2. Principiul caracterului procesual al învățării – concepe învățarea ca un proces dinamic și continuu de transformare a experienței în sens, cunoaștere și valoare.

3. Principiul reflecției ca mecanism integrator al învățării – definește reflecția ca mecanism central prin care experiența este reorganizată și transformată în cunoaștere semnificativă.

4. Principiul convergenței tipurilor de cunoaștere – susține integrarea sincretică a formelor de cunoaștere în construirea sensului global al experienței.

5. Principiul orientării axiologice a învățării – vizează internalizarea valorilor ca finalitate a învățării, realizată prin experiențe trăite și valorizate reflexiv.

6. Principiul centrării pe copil ca subiect al propriei deveniri – afirmă rolul activ al copilului în construirea propriei experiențe și în devenirea sa personală.

Principiile specifice ÎEP sunt sintetizate sub aspectul dimensiunilor, funcțiilor, mecanismelor psihopedagogice și efectelor formative în tabelul prezentat în Anexa 12.

Cadrul structural al modelului pedagogic ÎEP reflectă organizarea internă a procesului de învățare și evidențiază modul în care experiența trăită a copilului este transformată progresiv în

sens, cunoaștere și valoare. Acesta transpune principiile învățării experiențiale într-o arhitectură coerentă, adaptată specificului preșcolarității și orientată spre dinamica internă a formării.

Modelul pedagogic ÎEP este conceput ca un construct stratificat, organizat pe trei niveluri structurale interdependente (Figura 2.4), aflate într-o relație de continuitate și emergență:

▪ **Nivelul ontologic –** *trăire și experiență* reprezintă fundamentul modelului pedagogic ÎEP, corespunzător experienței trăite nemijlocit de copil. La acest nivel, învățarea își are originea în acțiune, explorare și interacțiune directă cu mediul, fiind caracterizată prin globalitate, sincretism și implicare senzorio-afectivă. Experiența nu este mediată reflexiv, ci este trăită în mod spontan, constituind substratul existențial al învățării. Din perspectivă structurală, acest nivel exprimă raportarea directă a copilului la lume și la sine, în care trăirea devine sursă primară de cunoaștere și punct de plecare al procesului de învățare experiențială.

▪ **Nivelul epistemologic –** *sens și cunoaștere* corespunde transformării experienței trăite în cunoaștere, prin integrarea reflecției ca mecanism central al învățării. Acesta marchează trecerea de la trăirea nemijlocită la experiența conștientizată și interpretată, în cadrul căreia copilul atribuie sens acțiunilor și situațiilor trăite. Reflecția se manifestă în forme adaptate vârstei – verbalizări simple, întrebări, gesturi, joc simbolic sau reprezentări intuitive – prin care experiența este reorganizată și integrată în structuri cognitive emergente. Din perspectivă structurală, acest nivel valorifică convergența tipurilor de cunoaștere și funcționează ca mediator între trăire și valoare, susținând construirea sensului și pregătind emergența dimensiunii axiologice.

▪ **Nivelul axiologic –** *valoare și devenire* reprezintă nivelul de finalizare al modelului, în care experiența și sensul dobândesc semnificație valorică și se integrează în structura personalității copilului. La acest nivel, învățarea se finalizează în internalizarea valorilor și în orientarea comportamentului, copilul raportând experiența la sine, la ceilalți și la repere valorice emergente. Valorile nu sunt transmise explicit, ci se cristalizează din experiențe semnificative, mediate de reflecție și relații. Din perspectivă structurală, nivelul axiologic este caracterizat prin autoreglare progresivă, inițiativă și asumarea unor decizii simple, conferind învățării experiențiale un caracter formativ profund, orientat spre devenirea copilului ca subiect valoric.

Un **element de originalitate** al Modelului pedagogic ÎEP îl constituie integrarea *câmpului cognitiv*, conceptualizat ca spațiu de interacțiune dintre prehensiunea și transformarea experienței, în care se realizează organizarea reflexivă a cunoașterii și construirea sensului. În arhitectura modelului, *câmpul cognitiv* nu reprezintă un nivel structural sau o etapă procesuală suplimentară, ci un spațiu integrator de tranziție de la experiența nemijlocită, specifică nivelului ontologic, spre organizarea reflexivă a cunoașterii, caracteristică nivelului epistemologic. Prin medierea transversală a reflecției și convergența tipurilor de cunoaștere, câmpul cognitiv facilitează

transformarea experienței trăite în structuri de sens, creând premisele valorizării acesteia la nivel axiologic.

Originalitatea Modelului pedagogic ÎEP rezidă în reinterpretarea și dezvoltarea concepției experiențiale a lui D. A. Kolb prin articularea nivelurilor ontologic, epistemologic și axiologic, integrarea câmpului cognitiv, reconceptualizarea reflecției ca proces continuu și mecanism integrator transversal, fundamentarea convergenței tipurilor de cunoaștere ca mecanism al construirii sensului și explicitarea internalizării progresive a valorilor ca finalitate axiologică. Prin aceste contribuții, modelul oferă o perspectivă psihopedagogică integratoare asupra devenirii copilului ca subiect al experienței, cunoașterii și orientării valorice.

O particularitate definitorie a Modelului pedagogic ÎEP constă în fundamentarea sa pe o *logică psihopedagogică și epistemologică a învățării*, care nu se confundă cu *logica tehnologică a organizării procesului didactic*. Dacă modelele centrate predominant pe proiectarea didactică descriu componente precum obiectivele, conținuturile, strategiile, metodele și evaluarea, modelul propus urmărește explicarea dinamicii interne prin care experiența trăită este reorganizată în cunoaștere, sens și valoare. Această distincție nu presupune opoziția dintre cele două perspective, ci evidențiază complementaritatea lor: (a) structura psihopedagogică explică mecanismele învățării, iar (b) organizarea didactică oferă condițiile și modalitățile de susținere a acestora.

Din această perspectivă, **cadrul structural al Modelului pedagogc ÎEP** evidențiază trei niveluri interdependente, care exprimă dimensiuni constitutive ale învățării experiențiale preșcolare. Nivelul ontologic fundamentează experiența trăită ca sursă primară a învățării, nivelul epistemologic explică organizarea reflexivă a experienței și construirea sensului prin convergența tipurilor de cunoaștere, iar nivelul axiologic exprimă orientarea formativă spre constituirea și internalizarea progresivă a valorilor. Aceste niveluri nu trebuie interpretate ca etape didactice succesive și nici ca structuri independente, ci ca dimensiuni aflate într-o relație de continuitate și interdependență funcțională. În arhitectura modelului, reflecția asigură articularea acestor dimensiuni, fără a constitui un nivel structural suplimentar. Caracterul său transversal permite explicarea modului în care experiența este conștientizată, reinterpretată și reorganizată, iar sensurile construite dobândesc progresiv relevanță personală și axiologică. În același timp, câmpul cognitiv, conceptualizat ca spațiu de interacțiune dintre prehensiunea și transformarea experienței, evidențiază dinamica trecerii de la trăirea nemijlocită la organizarea reflexivă a cunoașterii. Prin urmare, *câmpul cognitiv* și *reflecția* îndeplinesc funcții complementare în model: primul exprimă spațiul conceptual al organizării experienței, iar cea de-a doua explică procesul și mecanismul prin care această organizare este realizată.

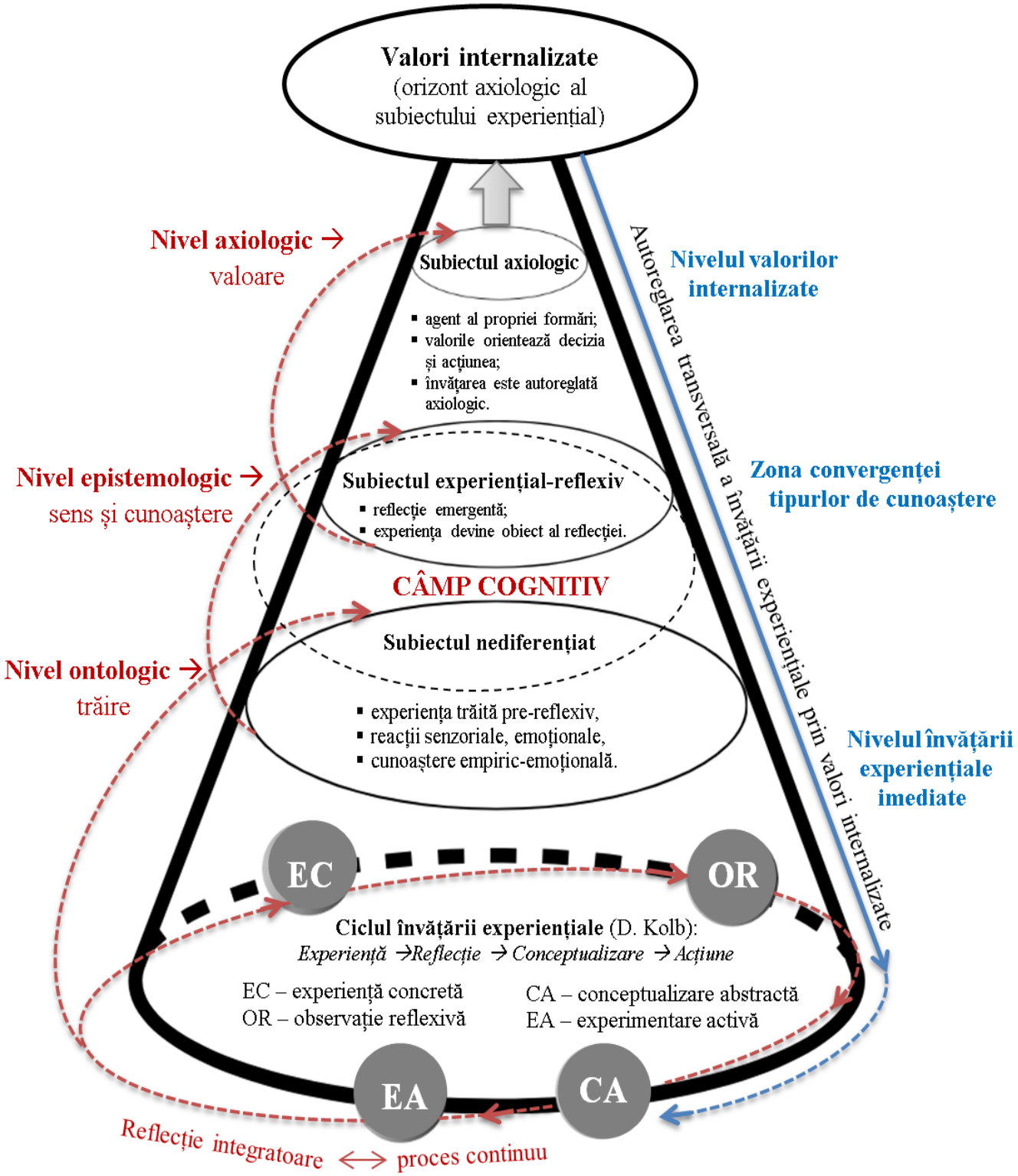


Figura 2.4. Modelul pedagogic al învățării experiențiale preșcolare

Prin urmare, **distincția dintre cadrul structural și cel procesual** evidențiază complementaritatea dintre mecanismele interne ale învățării experiențiale și organizarea pedagogică a acesteia. În timp ce cadrul structural explică transformarea experienței în cunoaștere, sens și

valoare, cadrul procesual asigură transpunerea acestor mecanisme în demersuri educaționale coerente, adaptate particularităților dezvoltării preșcolare.

Cadrul procesual al modelului pedagogic ÎEP este structurat în patru etape interdependente – (I) pregătirea, (II) proiectarea, (III) implementarea și (IV) evaluarea experienței de învățare – corelate cu *etapele ciclului învățării experiențiale* (EC-OR-CA-EA) și organizate în logica transformării progresive a experienței trăite în sens și valoare. Aceste etape nu funcționează izolat și nici într-o succesiune rigidă, ci ca un proces continuu, reflexiv și axiologic orientat, adaptat specificului dezvoltării copilului preșcolar.

Etapa I: Pregătirea experienței de învățare

Etapa pregătirii experienței de învățare constituie prima etapă a cadrului procesual al modelului pedagogic ÎEP și este corelată direct cu *experiența concretă* (EC) din ciclul învățării experiențiale. Această etapă are rolul de a crea condițiile pedagogice, emoționale și contextuale necesare trăirii autentice a experienței de către copil, fără a anticipa explicit rezultatele cognitive sau valorice ale învățării.

În cadrul modelului ÎEP, pregătirea experienței nu se reduce la o simplă planificare tehnică a activității, ci presupune proiectarea intenționată a unui context experiențial semnificativ, adaptat particularităților de vârstă, intereselor și nevoilor copilului preșcolar. Accentul este pus pe organizarea situației de învățare astfel încât copilul să poată intra într-o relație directă cu obiectele, fenomenele, situațiile sau persoanele implicate, prin acțiune, explorare și joc.

Din perspectivă ontologică, această etapă vizează activarea subiectului nediferențiat, pentru care experiența este trăită global, pre-reflexiv și afectiv. Educatorul creează premisele trăirii prin selectarea materialelor, a spațiului, a timpului și a modalităților de interacțiune, fără a fragmenta experiența sau a o suprastructura cognitiv. În acest sens, pregătirea experienței presupune respectarea principiului valorizării experienței trăite și al centrării pe copil ca subiect al propriei deveniri.

Funcția pedagogică principală a etapei de pregătire constă în declanșarea trăirii experiențiale, nu în transmiterea de informații. Educatorul anticipează posibilitățile de explorare și reacție ale copilului, asigură un climat emoțional securizant și stimulează curiozitatea, interesul și implicarea spontană. Astfel, experiența concretă devine punctul de pornire al procesului de învățare, urmând a fi ulterior reorganizată prin reflecție și valorizată axiologic în etapele următoare.

Prin raportarea explicită la etapa EC, pregătirea experienței de învățare confirmă faptul că, în modelul ÎEP, procesul educațional începe din trăire, iar rolul educatorului este acela de mediator al contextului experiențial, nu de furnizor direct de cunoaștere. Această etapă fundamentează întregul demers procesual al învățării experiențiale preșcolare, asigurând coerența dintre cadrul structural al modelului și dinamica concretă a învățării.

Alegerea *mediului de învățare experiențială* și selectarea riguroasă a materialelor reprezintă condiții esențiale pentru declanșarea trăirii autentice a experienței în preșcolaritate. Mediul trebuie organizat astfel încât să favorizeze explorarea liberă, interacțiunea directă și implicarea emoțională a copilului, iar materialele utilizate – echipamente tehnice, materie primă, jucării, machete, consumabile – să fie adecvate vârstei, funcționale, variate și utilizate cu respectarea strictă a normelor de securitate. În această etapă, rolul educatorului este determinant în provocarea interesului, a stării de mirare și a curiozității copilului încă de la primul contact cu situația de învățare, prin modul de prezentare, contextualizare și stimulare a explorării. De asemenea, implicarea unor persoane-resursă – specialiști din diverse domenii, membri ai comunității sau părinți cu competențe profesionale relevante – poate îmbogăți experiența de învățare, conferindu-i autenticitate, diversitate și valoare formativă sporită.

Etapa II: Proiectarea experienței de învățare

Etapa proiectării experienței de învățare corespunde *observației reflexive* (OR) din ciclul învățării experiențiale și are rolul de a orienta și structura procesul de reflecție emergentă asupra experienței trăite de copil. Dacă etapa pregătirii creează condițiile trăirii experienței, etapa proiectării are ca finalitate anticiparea modalităților prin care copilul va putea reveni asupra experienței, o va observa, compara și interpreta într-o manieră adaptată nivelului său de dezvoltare.

În cadrul modelului pedagogic ÎEP, proiectarea nu vizează transmiterea conținuturilor sau formularea unor obiective operaționale rigide, ci configurarea situațiilor de reflecție prin care copilul este sprijinit să exprime ceea ce a trăit, a simțit și a observat. Educatorul anticipează întrebări deschise, momente de dialog și activități de rememorare realizate prin joc, desen, mișcare sau limbaj, care facilitează conștientizarea progresivă a experienței, fără a o abstractiza excesiv.

Din perspectivă epistemologică, această etapă activează subiectul experiențial-reflexiv, pentru care reflecția se realizează prin forme intuitive și simbolice, nu prin analiză conceptuală. Proiectarea experienței presupune selectarea acelor strategii pedagogice care susțin verbalizarea simplă, exprimarea emoțională și relaționarea experienței cu situații similare, contribuind astfel la atribuirea sensului personal experienței trăite.

Funcția pedagogică a etapei de proiectare constă în organizarea cadrului reflexiv al învățării experiențiale, prin care experiența concretă începe să fie transformată în experiență de învățare. În acest sens, proiectarea nu anticipează rezultatele finale ale învățării, ci creează premisele construirii sensului, pregătind trecerea către conceptualizare și aplicare în contexte noi, specifice etapelor următoare ale cadrului procesual. Prin raportarea directă la OR (*observația reflexivă*), această etapă consolidează rolul reflecției ca mecanism integrator al învățării și asigură coerența dintre ciclul kolbian reinterpretat și dinamica procesuală a modelului ÎEP (Anexa 12).

În contextul specific preșcolarității, reflecția nu se manifestă uniform, ci prezintă o evoluție graduală, determinată de nivelul de dezvoltare cognitivă, afectivă și lingvistică al copilului. Din această perspectivă, procesul reflexiv poate fi descris prin forme progresive de organizare a experienței, care variază de la rememorarea fragmentară și exprimarea emoțională imediată până la stabilirea unor relații cauzale simple, formularea unor generalizări intuitive și manifestarea unor conduite autoreglate. Această progresie nu reprezintă etape rigide, ci configurații dinamice ale maturizării reflexive, observabile în verbalizările, reprezentările simbolice și comportamentele copilului. Operaționalizarea acestor forme progresive ale reflecției va fundamenta instrumentele utilizate în cadrul cercetării experimentale.

În dinamica dezvoltării preșcolare, reflecția se manifestă gradual, în forme progresive de organizare a experienței. Din perspectivă operațională, pot fi distinse **patru niveluri ale manifestării reflexive**:

▪ *Reflecție situativ-emoțională* – copilul rememorează fragmentar experiența și exprimă trăiri imediate, fără relaționări explicite între acțiune și rezultat.

▪ *Reflecție relațională emergentă* – copilul stabilește legături simple între ceea ce a făcut și ceea ce s-a întâmplat, formulând explicații intuitive contextualizate.

▪ *Reflecție organizatoare* – experiența este relatată coerent, sunt identificate relații cauzale elementare și apar concluzii personale implicite.

▪ *Reflecție autoreglatoare incipientă* – copilul anticipează ajustări ale conduitei și transferă experiența în situații similare.

Aceste niveluri nu reprezintă etape rigide, ci configurații dinamice ale maturizării reflexive, utilizate în cercetare pentru analiza progresului experiențial al copilului.

Etapa III: Implementarea experienței de învățare

Etapa implementării experienței de învățare corespunde *conceptualizării abstracte* (CA) din ciclul învățării experiențiale și reprezintă momentul în care experiența trăită și supusă reflecției este organizată cognitiv, interpretată și transformată în reprezentări, relații și generalizări cu semnificație pentru copilul preșcolar. În cadrul Modelului pedagogic ÎEP, conceptualizarea abstractă se realizează la un nivel adaptat particularităților de vârstă, prin desprinderea unor caracteristici esențiale ale experienței, identificarea relațiilor cauzale simple, formularea unor concluzii intuitive și construirea unor reprezentări simbolice. Astfel, copilul depășește nivelul experienței concrete, realizând trecerea de la ceea ce a trăit și observat la înțelegerea și generalizarea semnificațiilor experienței, ceea ce constituie fundamentul conceptualizării la vârsta preșcolară.

Din perspectivă epistemologică, această etapă vizează *construirea cunoașterii experiențiale prin integrarea reflecției în structuri cognitive emergente*. Copilul este încurajat să compare, să identifice asemănări și diferențe, să anticipeze consecințe simple și să exprime, prin limbaj, joc

simbolic, desen sau mișcare, sensurile dobândite în urma experienței. Conceptualizarea are un caracter implicit și intuitiv, fiind strâns legată de particularitățile gândirii preoperaționale.

În cadrul acestei etape se manifestă în mod pregnant *convergența tipurilor de cunoaștere* – empirică, științifică, artistică și mitic-religioasă –, care nu sunt separate didactic, ci integrate într-o experiență unitară. Educatorul facilitează această convergență prin organizarea activităților de implementare astfel încât copilul să poată relaționa experiența trăită cu alte situații cunoscute, să o reinterpreteze creativ și să îi atribuie semnificații personale.

Funcția pedagogică a etapei de implementare constă în *stabilizarea sensului experienței* și în pregătirea transferului acesteia în contexte noi. Prin implementare, copilul își consolidează înțelegerea, își îmbogățește repertoriul de reprezentări și își dezvoltă capacitatea de a utiliza cunoașterea dobândită în mod flexibil. Astfel, experiența de învățare devine operațională, pregătind trecerea către etapa evaluării experiențiale, în care sensurile dobândite vor fi testate, ajustate și valorizate axiologic. Această etapă asigură legătura dintre reflecția asupra experienței și aplicarea ulterioară a acesteia, consolidând rolul nivelului epistemologic în arhitectura modelului ÎEP.

Etapa IV: Evaluarea experienței de învățare

Etapa evaluării experienței de învățare este corelată cu *experimentarea activă* (EA) din ciclul învățării experiențiale și reprezintă momentul în care copilul testează, aplică și transferă sensurile și cunoașterea dobândite în contexte noi sau similare. În cadrul Modelului pedagogic ÎEP, evaluarea nu este concepută ca verificare sumativă a achizițiilor, ci ca proces de evaluare formativă, integrat dinamicii experiențiale și orientat axiologic, integrat firesc în dinamica învățării.

Din perspectivă epistemologică și axiologică, evaluarea presupune revenirea copilului la acțiune, dar la un nivel superior de conștientizare și autoreglare. Copilul preșcolar aplică ceea ce a înțeles, își ajustează comportamentele, ia decizii simple și manifestă inițiativă în rezolvarea situațiilor propuse. Prin experimentare activă, experiența inițială este reluată, reinterpretată și îmbogățită, iar învățarea capătă un caracter circular și continuu, nu liniar.

În context preșcolar, evaluarea se realizează prin observarea comportamentelor, a reacțiilor și a modului de implicare a copilului, prin jocuri de aplicare, situații-problemă adaptate, activități de transfer și contexte de interacțiune socială. Accentul este pus pe progresul copilului, pe capacitatea acestuia de a valorifica experiența anterioară și pe manifestarea unor repere valorice emergente, precum cooperarea, responsabilitatea, empatia sau autonomia.

Funcția pedagogică a etapei de evaluare constă în validarea experienței de învățare și în orientarea copilului către noi experiențe semnificative. În acest sens, evaluarea devine punct de legătură între un ciclu de învățare și următorul, asigurând autoreglarea axiologică a procesului educațional. Prin EA, Modelul pedagogic ÎEP evidențiază faptul că evaluarea nu încheie învățarea, ci o reactivează, generând continuitate, sens și valoare în dezvoltarea copilului preșcolar.

Prin organizarea celor patru etape – pregătirea, proiectarea, implementarea și evaluarea experienței de învățare – *cadrul procesual al Modeluluipedagogic ÎEP* asigură coerența și flexibilitatea procesului educațional și permite formularea indicatorilor de calitate ai învățării experiențiale preșcolare, prezentați în continuare. Totodată, pentru a susține funcționarea eficientă a etapelor cadrului procesual, se impune identificarea unor indicatori de calitate care să permită analiza modului în care învățarea experiențială preșcolară se desfășoară și se autoreglează la nivelul fiecărei etape.

Evaluarea procesului de ÎEP se realizează prin intermediul indicatorilor de calitate ai procesului ÎEP, concepuți din perspectivă descriptiv-observațională. Acești indicatori nu vizează măsurarea performanțelor sau clasificarea copiilor, ci surprind calitatea experienței de învățare, reflectată în modul în care copilul trăiește, reflectează, înțelege și valorizează experiența educațională. Organizați în raport cu etapele cadrului procesual – pregătirea, proiectarea, implementarea și evaluarea experienței de învățare – indicatorii îndeplinesc o funcție de diagnostic formativ și de autoreglare a procesului educațional, atât pentru copil, cât și pentru educator.

Indicatorii de calitate ai procesului de învățare experiențială preșcolară, formulați în raport cu etapele cadrului procesual, se integrează coerent în cele trei niveluri fundamentale ale Modelului pedagogic ÎEP – ontologic, epistemologic și axiologic – confirmând unitatea dintre fundamentarea teoretică și operaționalizarea procesului educațional.

La *nivel ontologic*, indicatorii vizează calitatea trăirii experienței concrete și condițiile care favorizează contactul nemijlocit al copilului cu situația de învățare. Etapei de pregătire a experienței îi corespund organizarea adecvată a mediului și materialelor, climatul emoțional securizant, rolul facilitator al educatorului, precum și interesul, curiozitatea și implicarea senzorio-afectivă a copilului (Anexa 13).

La *nivel epistemologic*, indicatorii reflectă transformarea experienței trăite în sens și cunoaștere. În etapa de proiectare sunt urmărite emergența reflecției, exprimarea, reluarea și reinterpretarea experienței, care facilitează trecerea de la trăire la înțelegere (Anexa 14). În etapa de implementare, indicatorii evidențiază organizarea cognitivă a experienței prin formularea unor generalizări intuitive, stabilirea relațiilor cauzale simple, integrarea experienței în reprezentări și convergența tipurilor de cunoaștere în procesul construirii sensului (Anexa 15).

La *nivel axiologic*, indicatorii corespunzători evaluării evidențiază valorificarea experienței prin aplicare, transfer și autoreglare progresivă. Aceștia se manifestă prin utilizarea cunoașterii în contexte noi, ajustarea comportamentelor, inițiativă, cooperare și emergența orientării valorice, asigurând continuitatea învățării și deschiderea spre noi experiențe semnificative (Anexa 16).

Prin caracterul lor descriptiv, flexibil și procesual, **indicatorii de calitate ai ÎEP** constituie repere pentru orientarea, monitorizarea și autoreglarea procesului educațional, fără a avea caracter

normativ sau clasificator. La nivelul practicii pedagogice, aceștia permit observarea manifestărilor experiențiale, reflexive, epistemice și axiologice ale preșcolarilor, facilitând adaptarea intervențiilor educaționale la particularitățile dezvoltării copilului și la dinamica grupului. Din *perspectiva managementului educațional*, indicatorii pot fi valorificați pentru analiza și evaluarea calității procesului educațional, monitorizarea implementării abordărilor experiențiale și proiectarea formării continue a cadrelor didactice, susținând reflecția profesională și fundamentarea deciziilor pedagogice. Sistematizarea indicatorilor de calitate și descrierea descriptorilor observaționali corespunzători celor patru etape ale cadrului procesual – pregătirea, proiectarea, implementarea și evaluarea experienței de învățare – sunt prezentate în Anexele 13–16.

Reperele psihopedagogice ale ÎEP sintetizează, la nivel conceptual-operațional, condițiile și relațiile esențiale care susțin funcționarea modelului ÎEP, fără a avea caracter normativ sau prescriptiv. Acestea constituie cadre de orientare teoretico-psihopedagogică, prin care se explicitează modul în care experiența trăită a copilului este transformată progresiv în sens, cunoaștere și valoare, reflectând unitatea dintre trăire, reflecție și valorizare. Structurate pe nivelurile ontologic, epistemologic și axiologic, reperele evidențiază rolul copilului ca subiect al experienței, al construirii sensului și al devenirii valorice, precum și funcțiile complementare ale educatorului și ale mediului educațional în susținerea acestui proces.

La nivel ontologic, reperele vizează trăirea directă, globală și afectivă a experienței, susținută prin contexte autentice și securizante; la nivel epistemologic, acestea evidențiază rolul reflecției emergente și al convergenței tipurilor de cunoaștere în construirea sensului; iar la nivel axiologic, subliniază emergența și internalizarea progresivă a valorilor, precum și dezvoltarea autoreglării. În această perspectivă, educatorul acționează ca facilitator al experienței, al reflecției și al construirii sensului, iar managerul educațional creează condițiile instituționale necesare implementării coerente a abordării experiențiale. Aplicarea practică a acestor repere și examinarea lor empirică sunt dezvoltate în capitolul dedicat demersului experimental.

În cadrul Modelului pedagogic ÎEP, **internalizarea progresivă a valorilor** nu reprezintă un rezultat exterior procesului de învățare, adăugat ulterior achizițiilor cognitive, ci exprimă finalitatea axiologică a transformării experienței trăite în semnificație personală. Prin reflecție și interacțiune socială, sensurile construite de copil pot dobândi relevanță valorică, devenind treptat repere pentru alegeri, atitudini și comportamente. Această orientare permite interpretarea nivelului axiologic nu numai ca punct de finalizare a unui parcurs experiențial, ci și ca premisă pentru reorganizarea experiențelor ulterioare.

Din perspectiva continuității învățării, *valorile emergente* influențează modul în care preșcolarul se raportează la noi situații, interacționează cu ceilalți și își ajustează conduita. *Experiența valorificată reflexiv* poate deveni astfel un reper pentru alte experiențe, generând un

proces recursiv de trăire, semnificare și valorizare. De exemplu, în cadrul unei activități de cooperare, copilul poate recunoaște semnificația ajutorului oferit unui coleg, iar în situații ulterioare poate manifesta inițiativa de a sprijini spontan o altă persoană. Această manifestare nu confirmă internalizarea definitivă a valorii solidarității, dar poate constitui un indiciu al orientării valorice emergente și al transferului experienței în comportament.

Această dinamică evidențiază *rolul reflecției ca mecanism de continuitate între construirea sensului și constituirea orientărilor valorice*. Prin revenirea asupra experiențelor trăite, copilul începe să recunoască semnificația propriilor acțiuni în raport cu sine și cu ceilalți, să diferențieze conduitele și să anticipeze consecințe simple. *Internalizarea valorilor* nu trebuie înțeleasă, în acest context, ca însușire definitivă a unor norme, ci ca proces gradual de transformare a semnificațiilor trăite și reflectate în repere personale de orientare a comportamentului, susținut prin repetarea experiențelor, mediere pedagogică și interacțiune socială. Prin urmare, *nivelul axiologic conferă continuitate procesului ÎEP*, deoarece sensurile valorizate și orientările comportamentale emergente se pot constitui în premise pentru noi experiențe semnificative. În această perspectivă, finalitatea axiologică a modelului nu exclude caracterul ciclic și recurent al învățării, ci îl aprofundează, evidențiind devenirea progresivă a copilului ca subiect al propriei experiențe, cunoașteri și orientări valorice.

În cadrul Modelului pedagogic ÎEP, configurarea subiectului experiențial presupune identificarea modului concret în care preșcolarul accesează, organizează și integrează experiența prin registre diferite de cunoaștere. În această logică este conceptualizat *profilul epistemic individual al copilului,* ca instrument teoretico-analitic și operațional al nivelului epistemologic.

Profilul epistemic individual al copilului (PEIC) exprimă configurația dinamică a modului în care acesta valorifică registrele de cunoaștere – empiric, artistic, științific și mitic-religios – în contexte experiențiale. Acesta nu reprezintă o clasificare, ci evidențiază distribuția și convergența registrelor în procesul de construire a sensului. În preșcolaritate, aceste registre se manifestă sincretic, însă, în funcție de context și de medierea pedagogică, pot apărea dominante temporare. Din perspectivă structurală, profilul epistemic integrează dimensiunea epistemologică și cea axiologică, evidențiind transformarea experienței în sens și orientare valorică. Analiza sa permite identificarea convergenței registrelor, a eventualelor dezechilibre și a progresului între etapele experimentale, oferind suport pentru adaptarea intervenției pedagogice. Detalierea registrelor epistemice, a indicatorilor observaționali și a nivelurilor reflexive este prezentată în tabelele din Anexele 17, 18, 19.

Modelul pedagogic ÎEP fundamentează *convergența tipurilor de cunoaștere ca mecanism al construirii sensului*. Analiza separată a registrelor nu permite surprinderea configurației interne a profilului, motiv pentru care este introdus *indicele de convergență epistemică* (ICEp), care exprimă

gradul de echilibru al distribuției acestora. ICEp reflectă gradul de echilibru al distribuției registrelor epistemice, valorile apropiate de 1 indicând o distribuție echilibrată, iar valorile reduse semnalând dominanțe accentuate ale unor registre (Anexa 18). Pentru reprezentarea sintetică a profilului epistemic, se propune modelizarea acestuia sub forma unui poligon dinamic al convergenței, ilustrat printr-o matrice radar, care permite vizualizarea distribuției registrelor și compararea evoluției copilului în diferite etape ale intervenției.

O posibilă direcție de **modelizare a profilului epistemic individual al preșcolarului** constă în conceptualizarea acestuia ca poligon dinamic al convergenței, integrat într-un sistem tridimensional care articulează: (1) distribuția registrelor epistemice (dimensiune orizontală), (2) nivelul reflexiv asociat fiecărui registru (dimensiune verticală) și (3) orientarea axiologică emergentă (dimensiune profundă).

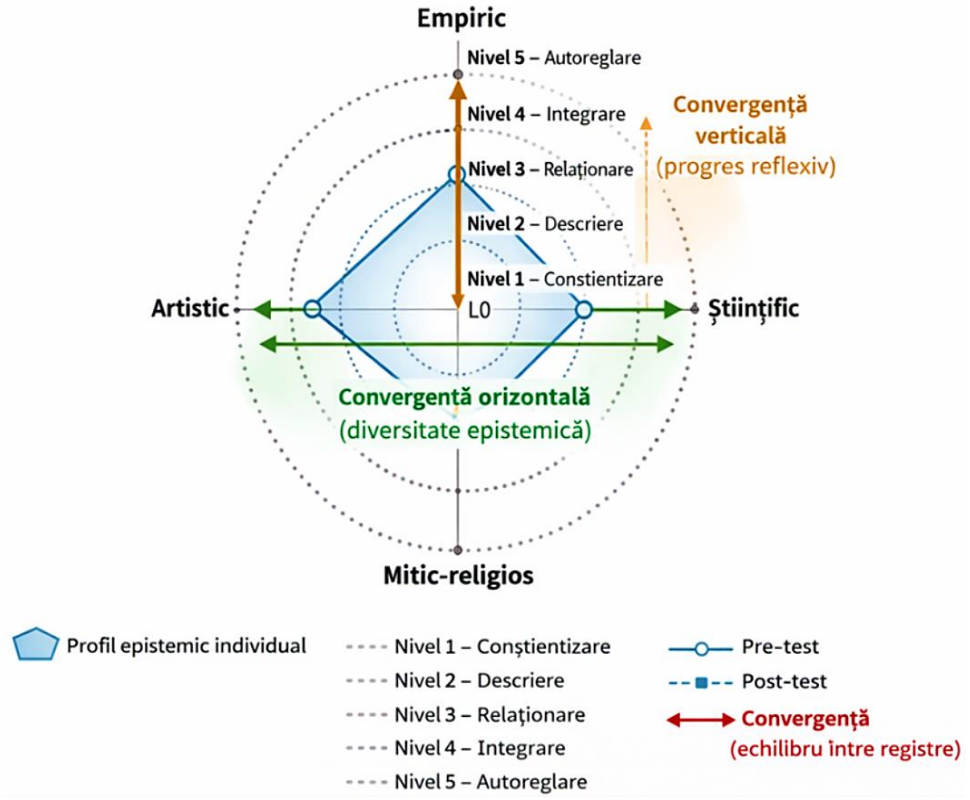


Figura 2.5. Modelizarea profilului epistemic individual al preșcolarului în activitatea ÎEP

În această perspectivă, profilul nu este o simplă fotografie a performanței, ci o structură evolutivă care surprinde modul în care experiența trăită este reorganizată progresiv în sens și valoare, permițând analiza longitudinală a devenirii copilului ca subiect experiențial-reflexiv și axiologic (Figura 2.5).

Matricea radar este structurată pe patru axe corespunzătoare registrelor epistemice – empiric, artistic, științific și mitic-religios – fiecare axă reprezentând nivelul de manifestare și

integrare reflexivă a tipului respectiv de cunoaștere în experiența copilului. Configurația poligonală rezultată permite identificarea dominanțelor sau dezechilibrelor dintre registre, precum și compararea evoluției pre–post intervenție. Pentru educatori, părinți și cercetători, această vizualizare oferă o reprezentare sintetică și intuitivă a PEIC, facilitând analiza convergenței, monitorizarea progresului reflexiv și fundamentarea deciziilor pedagogice diferențiate.

Configurația grafică evidențiază echilibrul sau dezechilibrele dintre registre și facilitează analiza progresului reflexiv, oferind un suport intuitiv pentru decizia pedagogică. În continuitate cu modelele curriculare din România și Republica Moldova, profilul epistemic individual nu substituie domeniile de dezvoltare, ci le completează, oferind o perspectivă asupra modului în care copilul integrează tipurile de cunoaștere în experiențe de învățare. În concluzie, PEIC și indicele ICEp permit operaționalizarea nivelului epistemologic al modelului pedagogic ÎEP, oferind un cadru coerent de analiză a organizării experienței în sens și valoare.

Sintetizând contribuțiile teoretico-metodologice ale elaborării Modelului pedagogic ÎEP, se evidențiază continuitatea dintre fundamentele concepției experiențiale a lui D.A. Kolb și dezvoltările conceptuale propuse în prezenta cercetare. Din modelul kolbian au fost păstrate concepția învățării ca proces de creare a cunoașterii prin transformarea experienței, interacțiunea dintre prehensiune și transformare, precum și caracterul ciclic al celor patru moduri experiențiale – experiența concretă, observația reflexivă, conceptualizarea abstractă și experimentarea activă. Reinterpretarea acestora a constat în corelarea dinamicii experiențiale cu particularitățile psihopedagogice ale preșcolarității și cu nivelurile ontologic, epistemologic și axiologic ale modelului elaborat. Astfel, abordarea ciclică a fost integrată într-o construcție structural-funcțională, în care nivelurile constitutive ale învățării nu reprezintă etape succesive, iar reflecția, construirea sensului și valorizarea experienței se manifestă interdependent și recursiv. În plan pedagogic, cele patru moduri ale ciclului experiențial au fost corelate funcțional cu etapele pregătirii, proiectării, implementării și evaluării experienței de învățare, fără a presupune echivalența conceptuală dintre acestea.

Dezvoltarea cadrului explicativ al modelului s-a concretizat prin integrarea *câmpului cognitiv,* reconceptualizarea *reflecției* și fundamentarea *convergenței tipurilor de cunoaștere* ca mecanism al construirii sensului. Câmpul cognitiv a fost introdus ca spațiu conceptual de interacțiune dintre prehensiunea și transformarea experienței, necesar explicitării tranziției de la trăirea nemijlocită la organizarea reflexivă a cunoașterii, fără a constitui un nivel structural suplimentar. Reflecția a fost reinterpretată dincolo de observația reflexivă ca mod distinct al ciclului experiențial, fiind fundamentată ca proces continuu, recurent și evolutiv și ca mecanism integrator transversal, care susține conștientizarea, reorganizarea și semnificarea experienței. Complementar, convergența tipurilor de cunoaștere a fost integrată în model ca mecanism epistemologic prin care

registrele empiric, artistic, științific și mitic-religios se articulează funcțional în construirea sensului. Dezvoltarea perspectivei axiologice a permis explicitarea internalizării progresive a valorilor ca finalitate formativă și ca premisă pentru reorganizarea experiențelor ulterioare, conferind procesului de învățare continuitate și orientare valorică.

Concretizarea pedagogică a acestor dezvoltări a fost realizată prin formularea celor șase *principii specifice ÎEP*, structurarea cadrului procesual în patru etape interdependente și elaborarea *indicatorilor de calitate* aferenți acestora. Delimitarea nivelurilor progresive ale manifestării reflexive, conceptualizarea *profilului epistemic individual al copilului* (PEIC) și introducerea *indicelui de convergență epistemică* (ICEp) au completat dimensiunea operațională a modelului, oferind repere pentru observarea și analiza organizării cunoașterii și a progresului experiențial. Prin aceste elaborări, Modelul pedagogic ÎEP nu constituie o reproducere a ciclului lui D. A. Kolb, ci o construcție psihopedagogică integratoare, care reinterpretează și dezvoltă fundamentele experiențiale ale învățării în raport cu particularitățile preșcolarității, articulând experiența trăită, reflecția, convergența epistemică, construirea sensului și constituirea progresivă a orientărilor valorice.

2.4. Concluzii la capitolul 2

1. Analiza și sistematizarea fundamentelor epistemologice și psihopedagogice ale *convergenței tipurilor de cunoaștere* au permis conceptualizarea acesteia ca mecanism integrator al construirii sensului în ÎEP. Prin valorificarea *tipologiei cunoașterii* formulate de Vl. Pâslaru și corelarea acesteia cu perspectivele psihologice asupra funcționării proceselor cognitive, a fost fundamentată particularitatea cunoașterii preșcolare, caracterizată prin pluralitate, sincretism și interdependența dimensiunilor senzoriale, afective, cognitive și simbolice. În această perspectivă, convergența nu reprezintă simpla coexistență sau alternare a tipurilor de cunoaștere empirică, artistică, științifică și mitic-religioasă, ci articularea lor funcțională, susținută de interacțiunea percepției, memoriei, gândirii, imaginației și limbajului, prin care experiența copilului este reorganizată progresiv într-o structură coerentă de sens. O contribuție teoretică distinctă constă în corelarea dinamicii învățării experiențiale descrise de D. A. Kolb cu complementaritatea proceselor divergente și convergente fundamentate de J. P. Guilford, evidențiind trecerea de la *explorarea plurală a experienței* la corelarea, organizarea și integrarea registrelor cunoașterii. Prin această abordare, *convergența tipurilor de cunoaștere* a fost fundamentată ca reper epistemologic și psihopedagogic al ÎEP, care explică unitatea sensului fără anularea diversității experiențiale și oferă premise teoretico-metodologice pentru organizarea unor situații educaționale integrative, adaptate particularităților dezvoltării preșcolare.

2. Examinarea perspectivelor filosofice, psihologice și pedagogice asupra *reflecției* a permis fundamentarea acesteia ca proces emergent, continuu și evolutiv de conștientizare, interpretare, reorganizare și semnificare a experienței copilului preșcolar. Analiza contribuțiilor teoretice a evidențiat caracterul integrator al reflecției, prin care dimensiunile senzoriale, afective, cognitive și sociale ale experienței sunt corelate și valorizate într-o structură coerentă de sens. În raport cu concepția experiențială a lui D. A. Kolb, a fost reinterpretată *funcția observației reflexive* ca moment de inițiere a organizării convergente a experienței, fundamentându-se, totodată, *reflecția ca mecanism integrator transversal,* care nu se limitează la un mod distinct al ciclului experiențial, ci însoțește recurent transformarea experienței, conceptualizarea și experimentarea activă. Particularizarea reflecției la vârsta preșcolară a evidențiat manifestările sale acționale, emoționale, preverbale și simbolice, precum și necesitatea medierii psihopedagogice prin dialog, joc, reprezentare artistică, reluarea și ajustarea acțiunilor. Din perspectivă funcțională, reflecția a fost fundamentată prin rolurile sale de integrare, semnificare, pregătire a conceptualizării și autoreglare, evidențiindu-se contribuția acesteia atât la organizarea epistemică și construirea sensului, cât și la emergența semnificațiilor axiologice. Astfel, reconceptualizarea reflecției ca proces transversal și recurent constituie un reper teoretico-metodologic al ÎEP, care explică continuitatea dintre experiența trăită, convergența tipurilor de cunoaștere, construirea sensului și constituirea progresivă a orientărilor valorice ale copilului.

3. Elaborarea Modelului pedagogic ÎEP a permis fundamentarea unei construcții teoretico-aplicative integratoare, prin reinterpretarea și dezvoltarea concepției experiențiale a lui D. A. Kolb în raport cu particularitățile dezvoltării preșcolare. Păstrând principiul transformării experienței în cunoaștere și caracterul ciclic al învățării, modelul propus extinde cadrul explicativ al acesteia prin articularea dimensiunilor normativă, structurală și procesuală și a nivelurilor ontologic, epistemologic și axiologic. Originalitatea construcției rezidă în integrarea *câmpului cognitiv* ca spațiu conceptual al interacțiunii dintre prehensiunea și transformarea experienței, *reconceptualizarea reflecției* ca mecanism integrator transversal, fundamentarea *convergenței tipurilor de cunoaștere* ca mecanism al construirii sensului și explicitarea internalizării progresive a valorilor ca finalitate axiologică a învățării. Dimensiunea metodologică a fost dezvoltată prin formularea a șase *principii specifice ÎEP,* structurarea a patru etape pedagogice interdependente, elaborarea *indicatorilor de calitate* și conceptualizarea instrumentelor de analiză a organizării cunoașterii – *profilul epistemic individual al copilului* (PEIC) și *indicele de convergență epistemică* (ICEp). Prin articularea acestor componente, modelul ÎEP explicitează relațiile funcționale dintre experiența trăită, organizarea reflexivă a cunoașterii, construirea sensului și constituirea orientărilor valorice, oferind un cadru psihopedagogic coerent pentru proiectarea, implementarea și evaluarea învățării experiențiale preșcolare.

3. DEMERSUL EXPERIMENTAL AL ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE PREȘCOLARE

3.1. Studiul constatativ al învățării experiențiale în preșcolaritate

Cercetarea experimentală s-a fundamentat pe analiza teoretico-metodologică realizată în capitolul anterior și a avut drept scop evaluarea configurației inițiale a componentelor modelului pedagogic al *învățării experiențiale preșcolare* (ÎEP), în vederea verificării empirice inițiale a reperelor psihopedagogice propuse.

Demersul evaluativ a integrat date obținute în contexte complementare de funcționare a copilului: contextul educațional, prin evaluarea directă a copiilor și observațiile cadrelor didactice, și contextul familial, prin evaluarea parentală BASC-PRS. Această abordare a permis conturarea unei perspective intercontextuale asupra funcționării copilului. Etapa de constatare a urmărit identificarea nivelului inițial de manifestare a dimensiunilor corespunzătoare nivelurilor ontologic, epistemologic și axiologic ale modelului ÎEP, precum și a procesării reflexive cu rol transversal, concomitent cu examinarea convergenței tipurilor de cunoaștere.

În cadrul acestei etape au fost investigate funcționarea cognitivă și socială experiențială, implicarea în activitate, organizarea sensului, convergența registrelor de cunoaștere, procesarea reflexivă și manifestările axiologice emergente. Logica evaluării a urmărit traseul funcțional al învățării experiențiale propus de modelul ÎEP: *experiență → organizarea sensului → convergență epistemică → reflecție → internalizarea valorilor*. Instrumentele au fost selectate și articulate în raport cu aceste componente, iar *analiza corelațională între variabilele agregate* (ACVA) a permis examinarea relațiilor dintre ele și a gradului lor inițial de consolidare. Prin această *abordare sistemică și intercontextuală* s-a urmărit conturarea profilului inițial al copilului ca subiect al învățării experiențiale și constituirea bazei de referință pentru intervenția formativă și analiza ulterioară a dinamicii.

Etapa de constatare a avut astfel o funcție diagnostică și orientativă, furnizând date empirice asupra configurației inițiale a experienței de învățare și a gradului de integrare a tipurilor de cunoaștere. Rezultatele obținute au permis atât analiza distinctă a variabilelor investigate, cât și examinarea relațiilor inițiale dintre componentele modelului ÎEP, oferind baza diagnostică necesară proiectării intervenției formative.

Structura experimentului pedagogic, cuprinzând etapele de realizare, perioada, scopul, obiectivele, metodele și instrumentele utilizate, este prezentată sintetic în Tabelul 3.1. Instrumentele standardizate și cele elaborate în cadrul cercetării au fost corelate cu nivelurile modelului pedagogic ÎEP, asigurând coerența dintre arhitectura teoretică a acestuia și demersul empiric de evaluare multidimensională și intercontextuală a copilului ca subiect al învățării experiențiale.

Tabelul 3.1. Structura metodologică a experimentului pedagogic ÎEP

<table>
<tr><td colspan="2">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.</td></tr>
<tr><td>Obiective</td><td>Metode, instrumente și tehnici aplicate</td></tr>
<tr><td>1. Evaluarea nivelului inițial al implicării experiențiale și al funcționării cognitive, sociale și adaptativ-comportamentale a copiilor.</td><td>▪ Metoda observației psihopedagogice sistematice, operaționalizată prin Grila criterial-descriptivă a implicării experiențiale (extensie epistemică și axiologică);
▪ Instrument psihometric standardizat BASC-2 TRS (Behavior Assessment System for Children, Second Edition – Teacher Rating Scales) - Sistemul de evaluare a comportamentului copiilor de 6-11 ani, ediția a II-a – Scale de evaluare completate de cadrele didactice;
▪ Instrument psihometric standardizat BASC – PRS (Behavior Assessment System for Children, Second Edition – Parent Rating Scales) - Sistemul de evaluare a comportamentului copiilor de 6-11 ani, 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.</td></tr>
<tr><td>2. Determinarea nivelului de organizare epistemologică a experienței.</td><td>• Instrument evaluativ-semi-structurat Fișa de analiză a registrelor epistemice observate (FARE), adaptat după intervalele de tip piagetian.</td></tr>
<tr><td>3. Determinarea nivelului reflexiv al procesării experienței.</td><td>• Fișa criterial-descriptivă a reflecției experiențiale (FCDR).</td></tr>
<tr><td>4. Evaluarea emergenței și a cristalizării valorice.</td><td>• Fișa de observare a manifestărilor axiologice (FOMA).</td></tr>
<tr><td>5. Verificarea coerenței structurale a modelului ÎEP.</td><td>• Analiză statistică descriptivă (media aritmetică, deviație standard, distribuții procentuale);
• Analiză corelațională Pearson;
• Analiza corelației între variabile agregate (ACVA);
• Tehnici de reprezentare grafică (scatterplot, matrice heatmap);
• Modelare structurală exploratorie.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Etapa de formare (2023 – 2024)
Scop: implementarea modelului pedagogic al învățării experiențiale preșcolare și valorificarea convergenței tipurilor de cunoaștere în organizarea experiențelor educaționale.</td></tr>
<tr><td>Obiective</td><td>Metode, instrumente și tehnici aplicate</td></tr>
<tr><td>6. Implementarea modelului pedagogic ÎEP în structura activităților educaționale.</td><td>• 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;</td></tr>
<tr><td>7. Stimularea convergenței registrelor epistemice în organizarea experiențelor de învățare.</td><td>• Activități experiențiale integrate orientate spre activarea convergentă a registrelor epistemice (empiric, artistic, proto-științific, mitic-simbolic);
• Situații-stimul și dialog euristic;
• Matrice de monitorizare a convergenței registrelor epistemice;</td></tr>
<tr><td>8. Dezvoltarea reflecției experiențiale și a autoreglării axiologice.</td><td>• Activități reflexive adaptate vârstei (dialog reflexiv, povestire interpretativă simbolică);
• Set de întrebări reflexive inspirate din protocolul FARE;
• Fișe de reflecție adaptate vârstei;</td></tr>
<tr><td>9.Monitorizarea fidelității implementării modelului și a evoluției indicatorilor experiențiali.</td><td>• Observație pedagogică sistematică longitudinală;
• Fișa de observație pedagogică longitudinală;
• Profilul epistemic individual al copilului (PEIC);
• Analiza descriptivă a evoluției comportamentelor observate;</td></tr>
</table>

	• Vizualizări grafice ale profilurilor epistemice.
Etapa 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 (*Grila implicării experiențiale*, FARE, FCDR, FOMA, BASC-2 TRS 6/11, 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 și verificarea complementară a dinamicii funcționării adaptativ-sociale și comportamental-emoționale a copiilor, între grupurile experimentale (G1, G2) și grupurile de control (G3, G4).	• Analiză statistică comparativă între grupuri; • Analiza indicatorilor sintetici **(**ICE, ISE**);** Reprezentări grafice comparative. • BASC PRS 6/11 – 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).

Eșantionul 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. Eșantionul 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.

Pentru asigurarea validității și relevanței rezultatelor, experimentul de constatare a fost organizat în raport cu obiectivele și ipotezele modelului pedagogic al ÎEP, prin utilizarea unor instrumente standardizate și elaborate în cadrul cercetării, aplicarea consecventă a procedurilor de colectare și prelucrare matematico-statistică a datelor și interpretarea rezultatelor în logica structural-procesuală a modelului.

Instrumentele utilizate au fost corelate cu nivelurile modelului ÎEP și cu mecanismul reflexiv transversal: nivelul ontologic – ICE, ISE și implicarea experiențială; nivelul epistemologic – organizarea sensului și convergența tipurilor de cunoaștere prin FARE; mecanismul reflexiv transversal – procesarea experienței prin FCDR; nivelul axiologic – manifestarea și tendința de internalizare a valorilor prin dimensiunea axiologică a grilei experiențiale și FOMA. Corelarea variabilelor investigate cu dimensiunile modelului ÎEP, metodele, instrumentele și tipurile de date utilizate în etapa de constatare este sintetizată în Anexa 20.

În etapa de constatare, **instrumentele psihometrice standardizate și screeningurile BASC-2 TRS, SCC-E 5/7 și SCS-E 5/7**, aplicate în context educațional, au furnizat date privind nivelul inițial al funcționării cognitive, sociale și comportamentale a copiilor (Anexele 21–24). Complementar, evaluarea realizată de părinți prin BASC-2 Parent Rating Scales (PRS) a extins analiza asupra manifestărilor comportamentale și socio-emoționale ale copilului în mediul familial, oferind un reper intercontextual pentru comparația longitudinală cu etapa de control. Părinții au avut statut de respondenți/informanți parentali, distinct de eșantionul de copii investigat, iar rezultatele evaluării PRS au fost utilizate complementar pentru raportarea manifestărilor copilului în contexte diferite. Rezultatele acestei evaluări parentale sunt analizate sintetic la finalul etapei de constatare, iar datele individuale corespunzătoare grupurilor G1–G4 sunt prezentate în Anexele 25–28.

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 variabilelor investigate au fost construiți doi indici sintetici: ***Indicele cognitiv experiențial*** **(ICE)** și ***Indicele social experiențial*** **(ISE)**, care reflectă nivelul funcționării cognitive și sociale relevante pentru participarea copilului la activități de învățare experiențială. ICE exprimă raportul dintre competențele cognitive adaptative și dificultățile de învățare, iar ISE reflectă echilibrul dintre competențele sociale și manifestările comportamentale dezadaptative. Formula de calcul și structura detaliată a indicilor sunt prezentate în Anexa 29. Calculul indicilor s-a realizat pe baza scorurilor T standardizate, fără aplicarea unor ponderări suplimentare, fiecare variabilă având contribuție egală în structura indicelui. În această logică, ICE și ISE funcționează ca variabile sintetice ale nivelului inițial, facilitând analiza profilului eșantionului și compararea ulterioară cu rezultatele etapei de control. În vederea determinării nivelului inițial al dezvoltării cognitive, pentru

fiecare copil a fost calculat indicele ICE, iar la nivel de grup au fost determinați *indicatorii statistici descriptivi* (media aritmetică, deviația standard, valorile minimă și maximă), precum și proporția cazurilor cu valori negative (Tabelul 3.3). Analiza rezultatelor evidențiază niveluri inițiale apropiate ale funcționării cognitive experiențiale în toate cele patru grupuri, mediile ICE situându-se în intervalul 44,6–57,3. Diferențele în interiorul perechilor G1–G2 și G3–G4 sunt de aproximativ 4–5 puncte, în timp ce decalajul maxim între cele patru grupuri este de 12,7 puncte.

Tabelul 3.3. Parametrii statistici descriptivi ICE, eșantionul 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%)

În ceea ce privește dispersia, grupurile experimentale prezintă o variabilitate mai accentuată, în special Grupul 1 (SD = 34,7), indicând o heterogenitate mai pronunțată și prezența unor vulnerabilități cognitive inițiale (13% valori negative). Grupurile de control sunt mai omogene (SD ≈ 12–14) și nu înregistrează valori negative, sugerând un profil stabil, fără dificultăți cognitive severe. În rezultat, toate grupurile prezintă un nivel mediu pozitiv al funcționării cognitive, ceea ce indică predominanța competențelor adaptative asupra dificultăților de învățare și creează condiții favorabile pentru etapa formativă. Configurația diferențiată a variabilității între grupuri permite analiza nu doar a progresului global, ci și a impactului intervenției asupra subgrupurilor cu nivel inițial diferit de performanță.

Rezultatele individuale ale ICE și ISE pentru grupurile experimentale și de control sunt prezentate în Anexele 30, 31. În vederea evaluării nivelului inițial al funcționării sociale în context educațional, pentru fiecare copil a fost calculat ISE, pe baza scorurilor T standardizate obținute prin instrumentele BASC-2 TRS și SCS-E. Indicatorii statistici descriptivi calculați includ media aritmetică (M), deviația standard (SD), valorile minimă și maximă, precum și proporția cazurilor cu valori negative.

Analiza comparativă a rezultatelor evidențiază diferențe moderate între grupuri. Grupurile experimentale înregistrează valori medii mai ridicate ale ISE (G2: M = 52,1; G1: M = 47,8), comparativ cu grupurile de control (G4: M = 36,6; G3: M = 30,2), diferența maximă fiind de aproximativ 21,9 puncte, fără a indica însă o polarizare extremă între grupuri.

În ceea ce privește dispersia, Grupul 1 prezintă cea mai mare variabilitate (SD = 27,6), sugerând o heterogenitate accentuată a profilurilor sociale, în timp ce Grupul 2 este mai omogen

(SD = 18,3). Grupurile de control prezintă o variabilitate moderată (SD = 12,9–16,1), indicând structuri interne mai stabile. Distribuția valorilor negative confirmă aceste diferențe: acestea apar în Grupul 1 (8,7%), Grupul 2 și Grupul 4 (≈4,5%), fiind absente în Grupul 3, ceea ce sugerează o vulnerabilitate socială punctuală, dar fără impact asupra structurii generale a grupurilor. Parametrii statistici descriptivi sunt sintetizați în Tabelul 3.4, care oferă o imagine integrată a distribuției indicelui ISE la nivelul eșantionului.

Tabelul 3.4. Parametrii statistici descriptivi 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%)

În rezultat, toate grupurile prezintă un nivel mediu pozitiv al dezvoltării sociale, indicând predominanța competențelor adaptative asupra manifestărilor dezadaptative. Diferențele privind dispersia și proporția vulnerabilității evidențiază grade diferite de omogenitate internă, aspect relevant pentru etapa formativă și pentru analiza diferențiată a impactului intervenției.

Relația dintre dimensiunea cognitivă și cea socială a funcționării experiențiale este ilustrată în Anexa 32, care evidențiază o corelație pozitivă între valorile medii ale ICE și ISE la nivelul celor patru grupuri, fără discontinuități structurale sau polarizări accentuate, confirmând coerența dintre dezvoltarea cognitivă și competențele sociale.

Pentru surprinderea manifestărilor comportamentale și cognitive ale copiilor în situații autentice de învățare, a fost utilizată *metoda observației psihopedagogice sistematice*, cu instrumentul asociat – ***Grila de indicatori experiențiali*** (Anexa 33). Aceasta permite evaluarea structurată a nivelului de implicare, a procesării experienței și a valorizării acesteia în cadrul activităților educaționale.

Grila de evaluare se fundamentează pe modelul implicării elaborat de F. Laevers [128], fiind adaptată în cadrul cercetării prin integrarea dimensiunilor epistemice și axiologice, în acord cu specificul Modelului pedagogic ÎEP (detaliile metodologice sunt prezentate în Anexa 28). În această formă, instrumentul permite o evaluare mixtă, calitativ-descriptivă și cantitativă, aplicabilă în toate etapele experimentului pedagogic.

Structura grilei este organizată pe trei dimensiuni complementare: experiențială (*calitatea implicării în activitate*), epistemică (*construcția sensului*) și axiologică (*emergența valorii și*

autoreglarea comportamentală), fiecare fiind operaționalizată prin câte cinci indicatori evaluați pe o scală ordinală în cinci niveluri. Procedura de calcul a scorurilor și a progresului este prezentată în Anexa 34. Rezultatele obținute prin metoda observației psihopedagogice, înregistrate prin *Grila de indicatori experiențiali*, evidențiază profilul inițial al implicării experiențiale la nivelul celor patru grupuri investigate. Media scorului total la nivelul eșantionului (M ≈ 46,8 din maximum 75) indică un nivel funcțional al implicării globale, corespunzător unei participări adecvate la activitățile educaționale.

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

Valorile medii pe dimensiuni sunt prezentate în Tabelul 3.5, evidențiind diferențe moderate între grupuri, fără variații structurale semnificative. Rezultatele descriptive evidențiază diferențe inițiale între grupuri, fără polarizări structurale, constituind baza de referință pentru analiza dinamicii ulterioare.

Dimensiunea experiențială înregistrează cele mai ridicate medii în toate grupurile, confirmând predominanța implicării comportamentale și afective la etapa de constatare. Valorile variază între M = 15,4 (G1) și M = 19,1 (G2), toate grupurile situându-se în zona implicării bune, fără indicii de participare superficială. Diferențele sunt graduale, nu structurale, G2 și G4 evidențiind niveluri mai ridicate de concentrare și energie, iar G1 o implicare funcțională, dar mai redusă ca intensitate.

Dimensiunea epistemică reflectă organizarea experienței în structuri de sens și prezintă valori ușor inferioare celei experiențiale (M = 14,3–17,1). G2 se distinge printr-o capacitate mai dezvoltată de simbolizare și integrare, în timp ce G3 și G4 indică mecanisme funcționale aflate în consolidare, iar G1 evidențiază un nivel moderat de integrare cognitivă. Această distribuție confirmă faptul că organizarea cognitivă a experienței este mai puțin stabilizată decât implicarea directă.

Dimensiunea axiologică înregistrează cele mai reduse medii în toate grupurile (M = 12,3–14,1), reflectând caracterul emergent al autoreglării valorice la vârsta preșcolară. G2 și G4 prezintă scoruri mai ridicate ale manifestărilor axiologice observabile. Diferența constantă de aproximativ 4–6 puncte față de dimensiunea experiențială sugerează o succesiune funcțională de la implicare la

organizarea sensului și la emergența valorică. Se constată că toate grupurile se situează în intervalul unui nivel bun al implicării experiențiale, fără polarizări sau rupturi structurale, ceea ce confirmă un grad suficient de comparabilitate inițială a eșantionului și creează premise adecvate pentru analiza impactului intervenției (Figura 3.1).

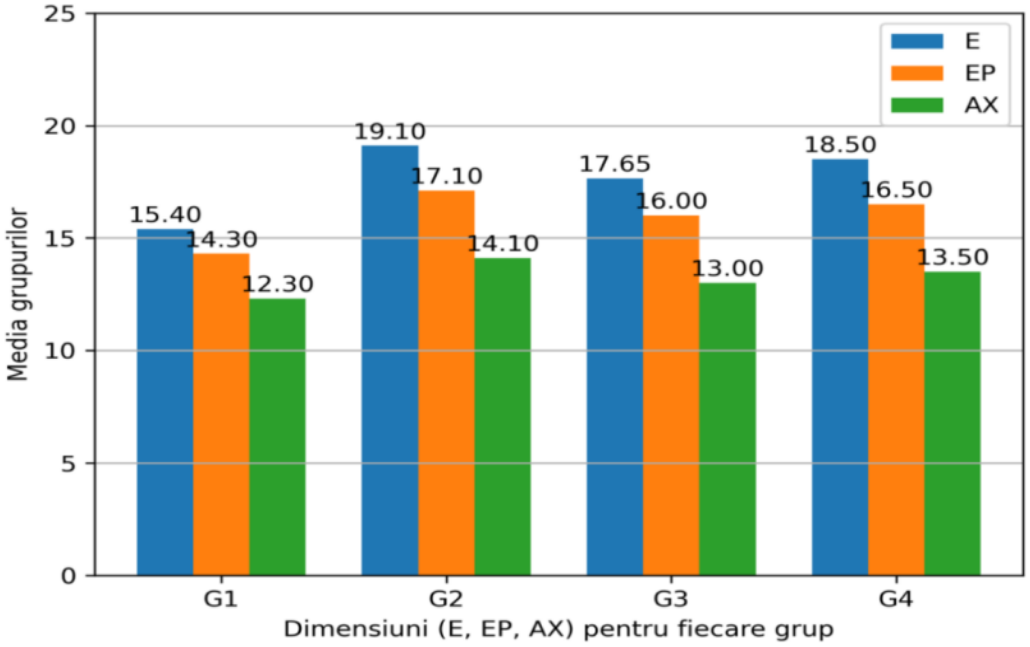


Figura 3.1. Rezultatele aplicării *Grilei de evaluare a implicării experiențiale,* la etapa de constatare

Din perspectivă epistemologică, convergența tipurilor de cunoaștere se manifestă nu ca simplă coexistență a registrelor, ci ca integrare funcțională a acestora în experiența de învățare. La nivel preșcolar, aceasta se exprimă prin transfer intermodal (*observare–narare–simbolizare–explicare*), alternarea flexibilă a registrelor explicative și coerența internă a reprezentărilor copilului. În absența unor instrumente psihometrice standardizate pentru evaluarea convergenței epistemice preșcolare, cercetarea a impus elaborarea unor instrumente proprii, destinate măsurării gradului de integrare a tipurilor de cunoaștere în activitatea experiențială. Acestea constituie un element central al operaționalizării nivelului epistemologic în cadrul modelului pedagogic ÎEP.

Fișa de analiză a registrului epistemic (FARE) reprezintă un instrument semi-structurat elaborat în cadrul cercetării, destinat operaționalizării convergenței tipurilor de cunoaștere în învățarea experiențială preșcolară. Aplicat copiilor de 5–6 ani, instrumentul permite identificarea modului în care aceștia activează, alternează și integrează registrele empiric, mitic-simbolic, artistic și proto-științific în cadrul unor situații-stimul standardizate (Anexa 35).

Din punct de vedere metodologic, FARE se inspiră din interviul clinic de tip piagetian, adaptat specificului cognitiv și simbolic al preșcolarului. Instrumentul combină analiza calitativă a

răspunsurilor cu evaluarea cantitativă a convergenței epistemice, printr-o scală analitică structurată pe trei dimensiuni: (1) activarea registrelor, (2) flexibilitatea inter-registru și (3) integrarea convergentă. Detaliile metodologice și protocolul de aplicare sunt prezentate în anexă (Anexa 36). Pentru asigurarea validității și fiabilității evaluării au fost utilizate trei situații-stimul complementare (S1, S2, S3), echivalente ca solicitare epistemică, dar diferite ca structură experiențială (Anexa 37). Această organizare a permis examinarea consistenței intra-individuale a răspunsurilor și diminuarea efectului determinat de specificul tematic al stimulului.

Aplicarea FARE în etapa de constatare evidențiază un nivel emergent al convergenței epistemice în toate grupurile (M ≈ 15,2–17,2; 35–40%). Grupurile experimentale (G1: ≈17,2; G2: ≈16,6) înregistrează valori ușor superioare grupurilor de control (G3: ≈15,2; G4: ≈15,5), diferențele menținându-se însă într-un interval moderat. La nivel calitativ, răspunsurile indică predominanța registrului empiric, asociată cu emergența explicațiilor proto-științifice și cu mobilizarea contextuală a registrelor artistic și mitic-simbolic. Alternanța între registre este deja funcțională, în timp ce integrarea lor într-o structură explicativă coerentă rămâne parțial stabilizată. Datele din Tabelul 3.6 conturează un profil epistemic relativ apropiat al celor patru grupuri, cu o diferență maximă a mediilor de 4,6 puncte procentuale între G1 (40,0%) și G3 (35,4%).

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%

Menținerea unor abateri reduse și relativ constante în toate cele trei situații-stimul (4,7–5,0%) arată că diferențele dintre grupuri nu sunt determinate de o situație particulară, ci exprimă tendințe inițiale relativ stabile ale modului de mobilizare a registrelor epistemice. G1 manifestă cea mai ridicată flexibilitate inter-registru, iar G2 prezintă un profil apropiat, dar cu o integrare mai dependentă de ghidaj; în G3 și G4 predomină răspunsurile descriptive și o articulare mai puțin stabilă între registre. Totodată, stabilitatea relativă a rezultatelor în S1, S2 și S3 susține consistența evaluării prin FARE: ordinea grupurilor se păstrează, în linii generale, indiferent de structura experiențială a stimulului. Scăderea ușoară a valorilor în S3, prezentă în toate grupurile, poate indica o solicitare cognitiv-reflexivă mai complexă, în care simpla activare a registrelor nu mai este suficientă, fiind necesară articularea lor într-o explicație integrată. Rezultatele trebuie interpretate, prin urmare, nu doar ca diferențe de scor, ci ca expresie a gradului în care copilul poate trece de la experiența imediată la simbolizare și explicație (Anexa 38). Astfel, profilul constatat este specific unei convergențe

epistemice emergente: copiii mobilizează mai multe registre de cunoaștere și pot alterna între acestea în funcție de situație, dar integrarea lor într-o structură coerentă de sens este încă instabilă și dependentă de context și ghidaj. Diferențele inițiale moderate dintre grupuri permit stabilirea unei baze comparative pentru etapa ulterioară, iar nivelul incomplet consolidat al flexibilității și integrării inter-registru fundamentează necesitatea intervenției formative orientate spre trecerea de la activarea paralelă a registrelor la articularea coerentă a observației, simbolizării și explicației cauzale.

În ÎEP, *reflecția reprezintă o formă incipientă a metacogniției,* manifestată prin capacitatea copilului de a reveni asupra acțiunii, de a identifica relații simple între experiență și rezultat și de a ajusta conduita în funcție de sensul atribuit. În acord cu definirea din Subcapitolul 2.2., reflecția funcționează ca mecanism integrator al învățării, prin care experiența trăită este reorganizată și transformată în experiență cu sens. La vârsta preșcolară, reflecția are caracter emergent, senzorial-afectiv și simbolic, manifestându-se prin verbalizări simple, reluări de acțiune, joc și expresii emoționale. În vederea evaluării acesteia, au fost delimitate *patru niveluri progresive*: (1) reflecție incipientă, (2) emergentă, (3) funcțională și (4) integrată, corespunzătoare trecerii de la rememorare fragmentară la integrare și transfer.

Pentru operaționalizare, reflecția a fost transformată într-o variabilă dependentă evaluabilă empiric prin ***Fișa criterial-descriptivă a reflecției*** (FCDR), care utilizează indicatori comportamentali și verbali evaluați pe o scală ordinală de la 0 la 3. Instrumentul este structurat pe cinci criterii ale procesării reflexive: (1) conștientizarea acțiunii, (2) analiza rezultatului, (3) ajustarea conduitei, (4) argumentarea alegerii și (5) transferul reflexiv, corespunzătoare dinamicii *conștientizare – analiză – ajustare – argumentare – transfer*, adaptată specificului dezvoltării copilului de 5–6 ani (Anexa 39). Fiecare criteriu este operaționalizat prin indicatori observabili, ceea ce permite surprinderea progresiei de la descrierea și conștientizarea experienței până la argumentare, generalizare și transfer.

Aplicarea FCDR în etapa de constatare evidențiază, la nivelul celor cinci criterii, un profil descendent al procesării reflexive în toate grupurile, cu valori mai ridicate pentru conștientizarea acțiunii și diminuarea progresivă a scorurilor către ajustare, argumentare și transfer (Anexele 40–43). Scorurile medii corespunzătoare criteriilor FCDR, în etapa de constatare, sunt prezentate în Anexa 44. Interpretarea globală a scorurilor permite raportarea reflecției la niveluri progresive de dezvoltare, fără a confunda aceste niveluri cu cele cinci criterii structurale ale instrumentului.

Criteriul 1 – conștientizarea acțiunii înregistrează cele mai ridicate valori (≈1,09–1,30), indicând capacitatea copiilor de a identifica și descrie acțiunea realizată.

Criteriul 2 – analiza rezultatului prezintă valori mai reduse (≈0,77–0,94), sugerând dificultăți în explicarea relației dintre acțiune și rezultat. Criteriul 3 – ajustarea conduitei se situează la valori

scăzute (≈0,37–0,52), reflectând caracterul emergent al autoreglării. Criteriile 4 – argumentarea alegerii și 5 – transferul reflexiv înregistrează cele mai reduse valori (≈0,01–0,26), indicând dezvoltarea incipientă a argumentării, generalizării și transferului experienței. Media globală standardizată (≈0,47–0,64) confirmă profilul descendent C1 > C2 > C3 > C4 > C5, comun tuturor grupurilor, fără diferențe structurale majore, ci doar variații cantitative (Figura 3.2).

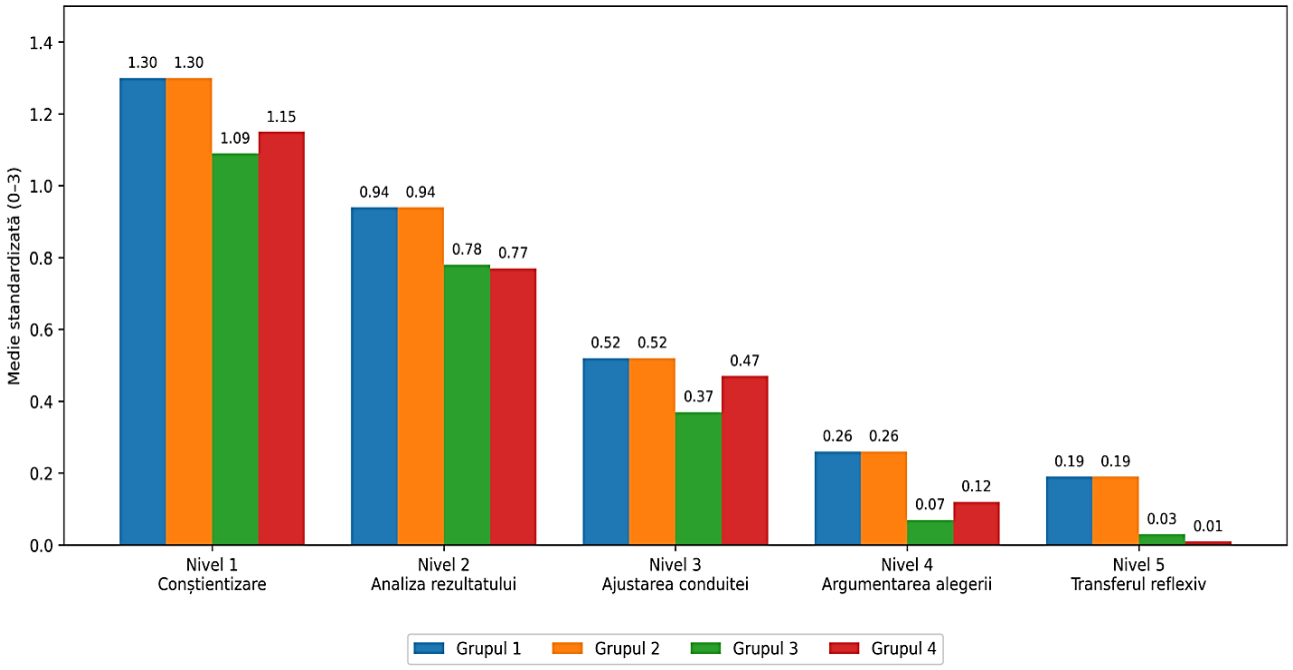


Figura 3.2. Nivelul de manifestare a reflecției preșcolarilor, în etapa de constatare

S-a constatat că reflecția experiențială se manifestă predominant prin conștientizarea și descrierea acțiunii, diminuând progresiv spre procesele mai complexe de ajustare, argumentare și transfer. Rezultatele evidențiază caracterul încă emergent al reflecției la vârsta preșcolară și justifică intervenția pedagogică orientată spre dezvoltarea procesării reflexive superioare și a transferului, în condițiile unei comparabilități inițiale adecvate a grupurilor.

Necesitatea evaluării distincte a internalizării valorilor derivă din statutul emergent al dimensiunii axiologice în învățarea experiențială preșcolară, unde valoarea nu este transmisă direct, ci se constituie prin integrarea trăirilor senzoriale, afective, cognitive și sociale, mediată prin reflecție. Internalizarea valorilor desemnează transformarea orientărilor valorice emergente în repere interne relativ stabile, care ghidează comportamentul și autoreglarea copilului.

Pentru validarea acestui nivel al modelului ÎEP, a fost elaborat instrumentul ***Fișa de observare a manifestărilor axiologice*** (FOMA), care evaluează patru registre: afectiv-valoric, estetic, relațional și autovaloric (Anexa 45). Instrumentul permite operaționalizarea unui construct latent și analiza diferențiată a gradului de stabilizare a orientărilor valorice, evitând evaluarea moralizatoare și orientând interpretarea spre dinamica formativă.

FOMA cuprinde 8 itemi evaluați pe o scală ordinală (0–3), cu un scor maxim de 24 puncte, permițând analiza globală și pe registre. Rezultatele indică predominanța nivelului incipient–emergent, cu scoruri concentrate în intervalul 7–12 puncte (Anexele 46 - 49), ceea ce confirmă caracterul în formare al dimensiunii axiologice.

Tabelul 3.7. Distribuția nivelului emergenței axiologice, la etapa de constatare

Nivel emergență axiologică	Interval scor (0–24)	G 1 Nr.	G 1 (%)	G 2 Nr.	G 2 (%)	G 3 Nr.	G 3 (%)	G 4 Nr.	G 4 (%)
Nivel incipient	0–6	6	26%	9	41%	9	39%	9	41%
Emergent primar	7–12	14	61%	11	50%	14	61%	13	59%
Consolidare	13–18	3	13%	2	9%	0	0%	0	0%
Funcțională	19–24	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	—	23	100%	22	100%	23	100%	22	100%

Analiza statistică evidențiază două profiluri: grupurile experimentale (G1: M = 9,3; G2: M = 8,6) prezintă niveluri ușor superioare și variabilitate moderată, confirmând un grad suficient de comparabilitate inițială; grupurile de control (G3: M = 6,6; G4: M = 6,5) înregistrează valori mai reduse și o distribuție mai omogenă în zona inferioară a emergenței axiologice. Diferențele sunt moderate și nu indică polarizări structurale (Anexa 50). Distribuția pe niveluri confirmă predominanța nivelului emergent primar (50–61%), cu prezență limitată a nivelului de consolidare (0–13%) și absența nivelului de internalizare funcțională (Tabelul 3.7). Analiza pe registre evidențiază o dezvoltare mai accentuată a dimensiunilor afectivă și relațională, în timp ce registrul autovaloric rămâne slab reprezentat, indicând dificultăți în autoevaluare și autoreglare reflexivă. Datele conturează astfel o bază axiologică emergentă, caracterizată prin predominanța manifestărilor afectiv-relaționale și printr-o integrare valorică încă insuficient stabilizată. Diferențele moderate dintre grupuri oferă o bază de referință pentru evaluarea ulterioară a dinamicii dimensiunii axiologice în condițiile intervenției formative. În raport cu Modelul pedagogic ÎEP, rezultatele descriptive au constituit baza pentru examinarea ulterioară, prin ACVA, a relațiilor dintre nivelurile ontologic, epistemologic și axiologic ale modelului și a rolului transversal al reflecției.

Analiza corelațională între variabile agregate (ACVA) reprezintă un procedeu analitic secundar, elaborat în cadrul cercetării pentru examinarea relațiilor dintre variabilele corespunzătoare nivelurilor modelului pedagogic al învățării experiențiale preșcolare (ÎEP). Spre deosebire de analiza descriptivă, orientată spre caracterizarea separată a rezultatelor obținute prin fiecare instrument, ACVA urmărește modul în care variabilele corespunzătoare nivelurilor ontologic, epistemologic și axiologic, împreună cu procesarea reflexivă transversală, se asociază în configurația funcțională a modelului. ACVA este utilizată transversal în cele trei etape ale

experimentului pedagogic, cu funcții distincte: la etapa de constatare – pentru identificarea coerenței relaționale inițiale dintre variabilele modelului; la etapa de formare – pentru urmărirea dinamicii acestor relații în condițiile intervenției pedagogice; iar la etapa de control – pentru analiza comparativă a configurației relaționale pre–post. În acest mod, analiza permite examinarea modelului ÎEP nu numai prin nivelul separat al variabilelor investigate, ci și prin relațiile funcționale dintre acestea. În etapa de constatare, ACVA are funcție diagnostic-structurală, evidențiind relațiile inițiale dintre nivelurile modelului ÎEP și constituind baza de referință pentru analiza modificărilor ulterioare. Structura analizei, variabilele și finalitatea relațiilor investigate sunt sintetizate în Tabelul 3.8.

Tabelul 3.8. Structura ACVA în raport cu nivelurile modelului pedagogic ÎEP

Relația funcțională investigată	Variabile	Finalitatea analizei
Ontologic → epistemologic	E ↔ EP; ICE ↔ EP	Examinarea asocierii dintre implicarea/funcționarea experiențială și organizarea sensului
Epistemologic → procesare reflexivă	EP ↔ FCDR; FARE ↔ FCDR	Examinarea asocierii dintre organizarea/convergența epistemică și procesarea reflexivă
Procesare reflexivă → axiologic	FCDR ↔ FOMA	Examinarea asocierii dintre reflecție și internalizarea valorilor
Relații complementare	ISE ↔ AX; EP ↔ AX; AX ↔ FOMA	Examinarea relațiilor dintre funcționarea socială, organizarea sensului și manifestarea/internalizarea valorilor

Relațiile dintre variabile au fost examinate prin analiza corelațională Pearson, completată, acolo unde distribuția datelor a justificat-o, prin gruparea scorurilor în quartile sau tercile; procedurile de calcul și criteriile de interpretare utilizate sunt prezentate în Anexa 51.

În corpul lucrării sunt reținute rezultatele relevante pentru interpretarea pedagogică a relațiilor dintre nivelurile modelului ÎEP, iar datele individuale, calculele statistice sunt prezentate în anexe (Anexele 52, 53). O primă imagine de ansamblu asupra configurației variabilelor investigate este oferită de reprezentarea radar a rezultatelor agregate (Figura 3.3). Prin normalizarea valorilor și suprapunerea profilurilor celor patru grupuri, aceasta permite observarea configurației inițiale a dimensiunilor experiențială (E), epistemică (EP), reflexivă (FCDR), axiologică (AX, FOMA), cognitiv-socială (ICE, ISE) și a convergenței registrelor epistemice (FARE). Se observă existența a două configurații structurale distincte:

- ***un profil expansiv și relativ echilibrat*** în Grupurile 1 și 2, caracterizat prin valori ridicate ale indicilor cognitivi și sociali (ICE, ISE), corelate cu niveluri superioare ale FOMA și FCDR;
- ***un profil comprimat*** în Grupurile 3 și 4, în care dimensiunea axiologică (FOMA) și cea reflexivă FCDR se situează la nivel inferior, iar coerența inter-dimensională este mai puțin pronunțată.

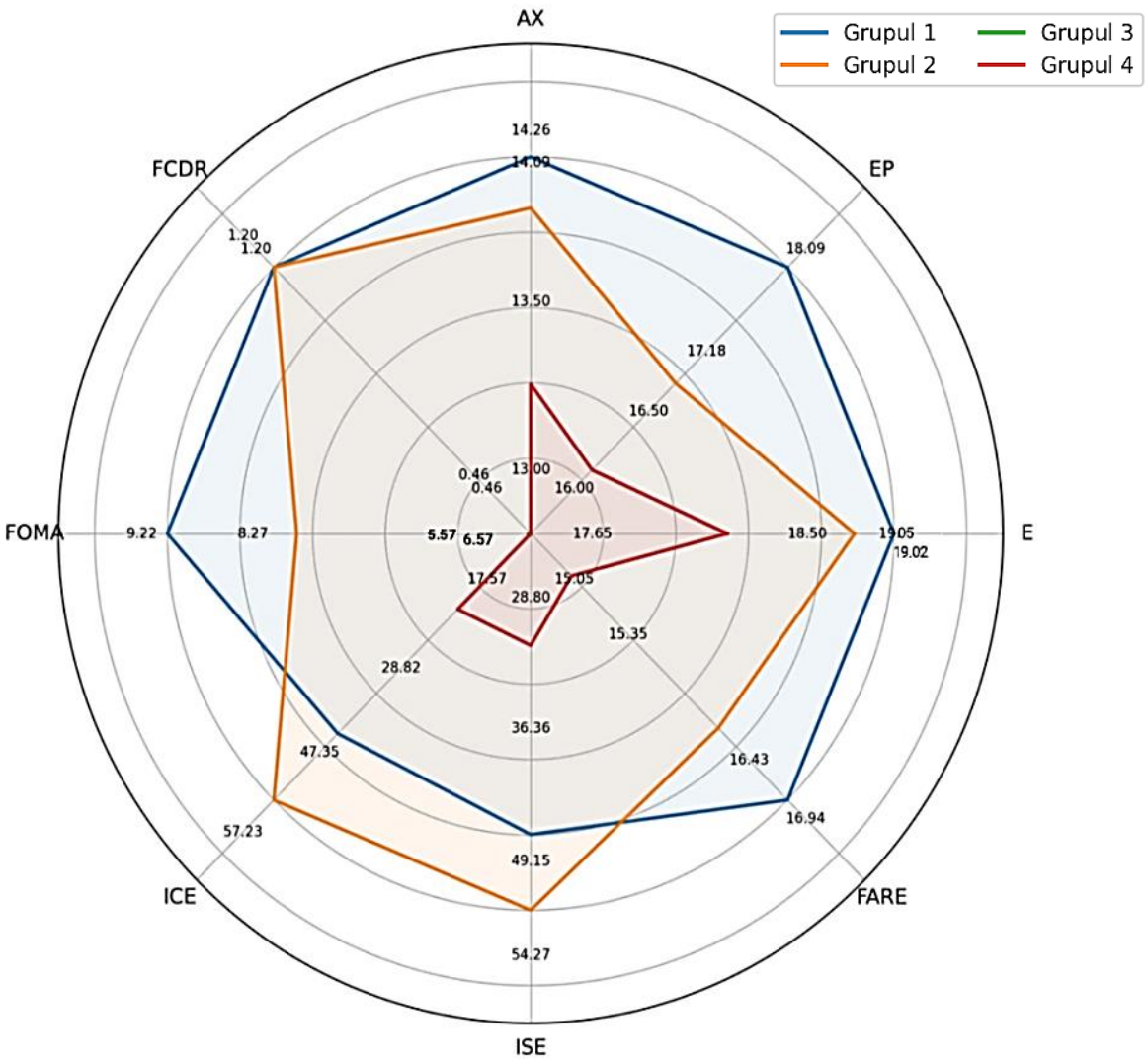


Figura 3.3. Profilul structural comparativ ACVA la etapa de constatare

Prin urmare, tehnica de reprezentare grafică radar evidențiază nu doar diferențe cantitative, ci **diferențe de structură relațională**, sugerând grade diferite de integrare a dimensiunilor modelului ÎEP. Configurația generală evidențiază profiluri apropiate ca structură, dar diferențiate prin nivelul și amplitudinea variabilelor: G1 și G2 prezintă valori relativ mai ridicate și o configurație mai extinsă, iar G3 și G4 un profil mai restrâns. Aceste diferențe nu sunt interpretate ca efecte experimentale, ci ca particularități ale configurației inițiale a grupurilor. Reprezentarea radar are astfel o funcție descriptiv-structurală și constituie punctul de plecare pentru examinarea relațiilor dintre nivelurile modelului prin ACVA.

Relația *ontologic* → *epistemologic*. Analiza acestei relații a urmărit asocierea dintre implicarea și funcționarea experiențială a copilului, pe de o parte, și organizarea sensului experienței, pe de altă parte. Relația dintre dimensiunea experiențială (E) și dimensiunea epistemică

(EP) a fost examinată prin coeficientul de corelație Pearson, calculat pentru fiecare dintre cele patru grupuri. Rezultatele sunt prezentate în Tabelul 3.9.

Tabelul 3.9. Indicatorii coerenței ontologice între dimensiunea experiențială și cea epistemică (E–EP), la etapa de constatare

Grup	r (E↔EP)	Intensitatea corelației
G1	**0,986**	foarte puternică
G2	**0,977**	foarte puternică
G3	**0,881**	puternică
G4	**1,000**	aproape perfectă

Datele evidențiază o asociere pozitivă puternică sau foarte puternică între dimensiunea experiențială și cea epistemică în toate cele patru grupuri, coeficienții variind între r = 0,881 și r = 1,000, iar valoarea agregată ($r \approx 0,96$; $p < 0,001$) indicând consistența relației la nivelul eșantionului. Stabilitatea acestei asocieri, dincolo de diferențele inițiale existente între grupuri, sugerează că implicarea copilului în experiență și organizarea sensului acesteia constituie un nucleu relațional deja conturat la etapa de constatare.

Valoarea r = 1,000 înregistrată în G4 este interpretată cu prudență, ca expresie a configurației particulare a datelor grupului, fără a-i atribui semnificația unei relații funcționale absolute. Rezultatele oferă suport empiric premisei modelului ÎEP potrivit căreia organizarea sensului se construiește în relație cu implicarea copilului în experiență. Asocierea identificată exprimă o coerență relațională inițială și nu este interpretată în termeni cauzali sau ca efect al intervenției pedagogice (Anexa 54).

Analiza complementară a relației **ICE–EP** aprofundează această constatare prin raportarea organizării epistemice la funcționarea cognitivă experiențială (Anexa 55).

Tendința de creștere a nivelului EP odată cu nivelul ICE sugerează că organizarea sensului se asociază nu numai cu intensitatea implicării copilului în experiență, ci și cu resursele cognitive prin care acesta o structurează. Astfel, cele două analize converg spre aceeași concluzie: la nivel ontologic–epistemologic, constituirea sensului este susținută atât de participarea experiențială, cât și de funcționarea cognitivă implicată în prelucrarea experienței.

Relația *epistemologic → procesare reflexivă*. La acest nivel au fost examinate relațiile dintre organizarea sensului (EP), convergența registrelor epistemice (FARE) și procesarea reflexivă (FCDR), pentru a identifica modul în care structurarea și integrarea cunoașterii se asociază cu reflecția asupra experienței. Configurația acestor relații este reprezentată în Figura 3.4.

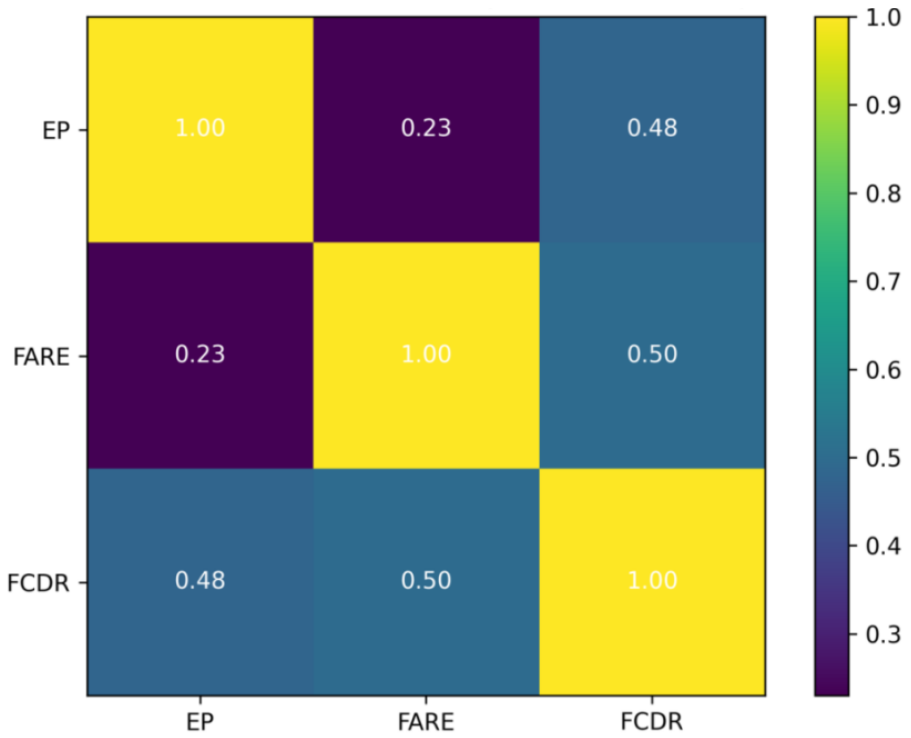


Figura 3.4. Matricea corelației Pearson dintre variabilele epistemologice și reflexive, la etapa de constatare

Analiza coeficienților evidențiază intensități diferențiate ale relațiilor dintre cele trei variabile. Corelația dintre EP și FCDR este pozitivă moderată ($r \approx 0{,}48$), indicând că o organizare mai coerentă a sensului se asociază cu o procesare reflexivă mai structurată. O asociere de intensitate apropiată se constată între FARE și FCDR ($r \approx 0{,}50$), ceea ce evidențiază legătura dintre flexibilitatea mobilizării registrelor de cunoaștere și reflecția asupra experienței. În schimb, relația EP–FARE este pozitivă, dar slabă ($r = 0{,}23$), sugerând că organizarea sensului nu este încă însoțită constant de integrarea registrelor empiric, mitic-simbolic, artistic și proto-științific. Aceste valori sunt cele raportate în analiza inițială ACVA. Diferența dintre intensitățile corelațiilor este relevantă pentru interpretarea *configurației epistemologic–reflexive*. La etapa de constatare, copilul poate organiza experiența într-o structură de sens fără ca această organizare să presupună încă o convergență stabilă a registrelor prin care experiența este cunoscută, explicată și exprimată. În schimb, asocierea moderată a FCDR atât cu EP, cât și cu FARE arată că procesarea reflexivă este mai strâns legată de ambele componente ale funcționării epistemice decât sunt acestea între ele. **Reflecția se conturează astfel ca o componentă de articulare între organizarea sensului și mobilizarea convergentă a registrelor de cunoaștere**, fără ca rezultatele corelaționale să permită, la această etapă, afirmarea unei relații cauzale sau de mediere demonstrată statistic.

Aceste rezultate conturează un nivel epistemologic–reflexiv în curs de structurare: organizarea sensului, convergența epistemică și reflecția sunt relaționate, dar nu prezintă același

grad de consolidare. Relația mai slabă EP–FARE evidențiază tocmai zona mai puțin stabilizată a acestei configurații, în timp ce asocierile moderate cu FCDR sugerează relevanța reflecției pentru articularea progresivă a experienței și cunoașterii. Din perspectiva intervenției formative, rezultatul argumentează necesitatea unor situații educaționale care să susțină nu doar producerea și organizarea sensului, ci și trecerea flexibilă între registrele de cunoaștere și reflecția asupra relațiilor dintre acestea.

Relația *reflexiv → axiologic*. Analiza FCDR–FOMA a urmărit asocierea dintre nivelul procesării reflexive a experienței și gradul de internalizare a valorilor învățării experiențiale. În arhitectura modelului ÎEP, această relație prezintă o semnificație particulară, deoarece permite examinarea trecerii de la experiența trăită și semnificată la integrarea valorică a acesteia. Reflecția nu este concepută ca simplă verbalizare retrospectivă a experienței, ci ca proces prin care copilul o analizează, îi atribuie sens, stabilește relații și o raportează progresiv la propriile conduite și opțiuni. În acest sens, dimensiunea axiologică nu se reduce la manifestarea contextuală a unor comportamente valorizante, ci presupune trecerea graduală spre asumarea și stabilizarea lor în structura experiențială a copilului.

Datele evidențiază o asociere pozitivă moderată între FCDR și FOMA ($r \approx 0{,}50$), indicând că nivelurile mai ridicate ale procesării reflexive tind să fie însoțite de un grad mai înalt al internalizării valorilor (Figura 3.5).

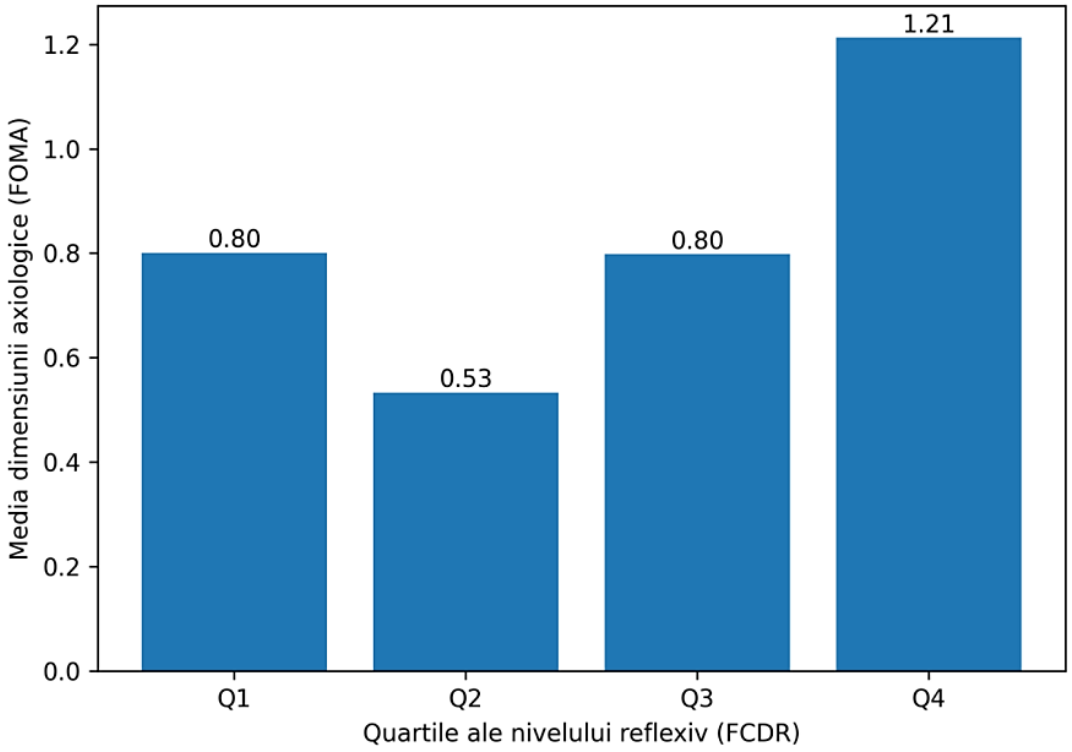


Figura 3.5. Progresia FOMA în funcție de quartilele nivelului FCDR, la etapa de constatare

Analiza distribuțională completează rezultatul corelațional: raportarea mediilor FOMA la quartilele FCDR evidențiază diferențieri între nivelurile reflexive, valoarea cea mai ridicată a dimensiunii axiologice fiind înregistrată în quartila superioară (Q4 ≈ 1,21). Reprezentarea grafică permite însă o interpretare mai nuanțată decât afirmarea unei progresii strict liniare. Valorile FOMA nu cresc uniform de la un quartil la altul (Q1 ≈ 0,80; Q2 ≈ 0,53; Q3 ≈ 0,79), dar înregistrează o creștere evidentă în quartila reflexivă superioară (Q4 ≈ 1,21). Prin urmare, rezultatul nu indică o dependență mecanică între reflecție și internalizarea valorilor, ci sugerează că **nivelurile mai consolidate ale procesării reflexive creează condiții mai favorabile pentru stabilizarea axiologică a experienței**. Tocmai această lipsă de linearitate este semnificativă: formarea valorilor apare ca un proces complex, în care reflecția este importantă, dar nu acționează izolat.

Din această perspectivă, relația FCDR–FOMA susține una dintre premisele centrale ale modelului ÎEP: **valoarea manifestată în situație nu devine automat valoare internalizată**. Cooperarea, empatia, respectarea regulilor sau asumarea responsabilității pot apărea contextual, ca răspuns la cerințele situației experiențiale; stabilizarea lor presupune însă prelucrarea sensului experienței și integrarea acestuia într-un reper personal de raportare și acțiune. Distincția dintre AX, care surprinde manifestările valorice observabile, și FOMA, orientată spre gradul de internalizare, permite tocmai surprinderea acestei treceri de la comportamentul valorizant contextual la cristalizarea axiologică. Această distincție este explicită și în construcția inițială a analizei.

În consecință, asocierea FCDR–FOMA este compatibilă cu funcția mediatoare atribuită teoretic reflecției în modelul ÎEP: experiența dobândește potențial formativ axiologic în măsura în care este nu numai trăită, ci și procesată, înțeleasă și integrată în sistemul de semnificații al copilului. Rezultatele etapei de constatare nu demonstrează statistic o relație cauzală de mediere, dar oferă suport empiric pentru investigarea acestei funcții în etapa formativă și pentru examinarea ulterioară a modului în care dezvoltarea reflecției poate însoți consolidarea dimensiunii axiologice.

Relațiile complementare au fost analizate pentru a surprinde conexiunile dintre funcționarea socială experiențială (ISE), organizarea epistemică a sensului (EP) și dimensiunea axiologică, exprimată prin manifestarea (AX) și internalizarea valorilor (FOMA). Aceste relații completează traseul structural principal al ACVA și permit examinarea dimensiunii axiologice nu ca rezultat izolat al reflecției, ci ca expresie a articulării mai multor componente ale experienței copilului.

Relația ISE–AX evidențiază legătura dintre funcționarea socială experiențială și manifestarea valorilor în situații concrete. Tendința de creștere a manifestărilor axiologice odată cu nivelul integrării sociale sugerează că valorile se exprimă și se exersează în primul rând în contexte relaționale: cooperarea, asumarea responsabilității, respectarea celuilalt și participarea la activitatea comună oferă cadrul experiențial în care valoarea dobândește expresie comportamentală. În această

perspectivă, dimensiunea socială nu reprezintă doar contextul exterior al învățării, ci unul dintre spațiile în care semnificația valorică a experienței devine observabilă.

Relația EP–AX completează această perspectivă prin asocierea dintre organizarea sensului experienței și manifestarea axiologică. Rezultatele sugerează că exprimarea valorilor nu depinde exclusiv de participarea copilului la situația socială, ci este legată și de modul în care acesta înțelege și structurează semnificația experienței trăite. Astfel, comportamentul valorizant dobândește o consistență mai mare atunci când copilul poate depăși reacția imediată și poate organiza experiența într-un sens inteligibil pentru sine. Relația EP–AX susține, prin urmare, ideea că dimensiunea axiologică presupune nu numai „a face" sau „a reacționa", ci și a înțelege semnificația situației în care valoarea este trăită**.**

O semnificație distinctă prezintă **relația AX–FOMA**, deoarece pune în raport manifestarea contextuală a valorilor cu gradul internalizării acestora. Asocierea dintre cele două variabile indică existența unei continuități între conduita valorizantă observabilă și constituirea unor repere axiologice mai stabile, fără ca acestea să poată fi considerate echivalente. Copilul poate manifesta un comportament valorizant într-o anumită situație fără ca valoarea respectivă să fie deja interiorizată și transferabilă în contexte diferite. Din această perspectivă, AX surprinde predominant expresia situațională a valorii, în timp ce FOMA permite aproximarea trecerii spre asumarea și stabilizarea ei în experiența personală.

Privite împreună, relațiile **ISE–AX, EP–AX și AX–FOMA** conturează caracterul integrativ al dimensiunii axiologice în modelul ÎEP. Valoarea este trăită și manifestată în relația cu ceilalți, dobândește semnificație prin organizarea experienței și poate evolua, prin procesare reflexivă, spre internalizare. Rezultatele susțin astfel o înțelegere procesuală a formării axiologice: **de la experiența relațională și manifestarea contextuală a valorii, prin construirea sensului și reflecție, spre asumarea ei personală**. Această configurație nu presupune o succesiune rigidă sau cauzală între variabile, ci evidențiază interdependența componentelor care participă la constituirea dimensiunii axiologice a învățării experiențiale.

Rezultatele ACVA sunt sintetizate în Tabelul 3.10, nu doar din perspectiva intensității asocierilor identificate, ci și a semnificației acestora pentru configurația inițială a modelului pedagogic ÎEP. Rezultatele indică că cea mai consolidată relație se situează între implicarea experiențială și organizarea sensului (E–EP), ceea ce indică faptul că, la vârsta preșcolară, participarea efectivă la experiență și structurarea cognitivă a acesteia funcționează în strânsă asociere. Această relație constituie nucleul cel mai stabil al configurației inițiale: copilul nu doar participă la experiență, ci intensitatea implicării sale se asociază cu posibilitatea de a-i atribui și organiza sensul. În schimb, trecerea de la **organizarea sensului la convergența registrelor de cunoaștere și la reflecție este mai puțin consolidată.** Corelația slabă EP–FARE (r = 0,23),

comparativ cu asocierile moderate EP–FCDR (r ≈ 0,48) și FARE–FCDR (r ≈ 0,50), sugerează că simpla structurare a experienței nu conduce automat la integrarea mai multor modalități de cunoaștere. Copilul poate construi o explicație coerentă într-un anumit registru fără a realiza încă treceri flexibile și integrarea sensurilor provenite din registre empirice, simbolice, artistice sau proto-științifice. Din această perspectivă, **convergența epistemică reprezintă o zonă de dezvoltare încă insuficient stabilizată**, iar reflecția apare ca proces asociat atât organizării sensului, cât și flexibilității inter-registru.

Tabelul 3.10. Sinteza rezultatelor ACVA la etapa de constatare

Relația analizată	Rezultatul principal	Interpretarea în raport cu modelul ÎEP
E ↔ EP	asociere pozitivă foarte puternică; r ≈ 0,96; p < 0,001	Implicarea experiențială și organizarea sensului apar puternic asociate încă din etapa inițială; experiența trăită constituie baza pe care copilul își structurează cognitiv semnificațiile.
ICE ↔ EP	asociere pozitivă; tendință ascendentă a EP odată cu nivelul ICE	Stabilitatea funcționării cognitive experiențiale favorizează organizarea sensului; resursele cognitive susțin transformarea experienței imediate într-o structură inteligibilă.
EP ↔ FCDR	asociere pozitivă moderată; r ≈ 0,48	Organizarea sensului este asociată cu aprofundarea reflecției, dar intensitatea moderată arată că reflecția nu decurge automat din structurarea cognitivă a experienței.
FARE ↔ FCDR	asociere pozitivă moderată; r ≈ 0,50	Flexibilitatea în mobilizarea registrelor de cunoaștere se asociază cu o procesare reflexivă mai structurată; integrarea epistemică și reflecția tind să se susțină reciproc.
EP ↔ FARE	asociere pozitivă slabă; r = 0,23	Organizarea sensului nu este încă însoțită constant de integrarea registrelor epistemice, ceea ce evidențiază caracterul emergent al convergenței tipurilor de cunoaștere la această vârstă.
FCDR ↔ FOMA	asociere pozitivă; creșterea FOMA la nivelurile reflexive superioare	Internalizarea valorilor este mai pronunțată la copiii cu procesare reflexivă mai dezvoltată; rezultatul susține funcția atribuită reflecției în trecerea de la experiență la semnificație personală și valorică.
ISE ↔ AX; EP ↔ AX; AX ↔ FOMA	asocieri pozitive de intensități diferențiate	Dimensiunea axiologică apare ca rezultat al articulării mai multor componente – sociale, epistemice și reflexive – și nu ca produs izolat al unei singure variabile.

La **nivelul relației *reflexiv → axiologic***, creșterea manifestărilor de internalizare valorică odată cu nivelul reflecției evidențiază o altă particularitate importantă a configurației inițiale: valoarea trăită în situație nu devine în mod automat valoare asumată. Copilul poate manifesta cooperare, empatie sau responsabilitate în contextul activității, dar stabilizarea acestor manifestări presupune prelucrarea și semnificarea experienței. Asocierea FCDR–FOMA oferă astfel suport empiric ipotezei teoretice privind funcția reflecției în articularea experienței cu dimensiunea axiologică, fără a demonstra, la această etapă, o relație cauzală de mediere.

O semnificație distinctă prezintă relația AX–FOMA, deoarece pune în raport manifestarea contextuală a valorilor cu gradul internalizării acestora. Configurația descriptivă inițială a celor două variabile în cele patru grupuri este prezentată în Anexa 56. Asocierea dintre cele două variabile indică existența unei continuități între conduita valorizantă observabilă și constituirea unor repere axiologice mai stabile. Relațiile complementare cu AX și ISE completează această interpretare. Ele sugerează că formarea dimensiunii axiologice nu poate fi explicată exclusiv prin dezvoltarea cognitivă sau reflexivă, deoarece manifestarea valorilor este ancorată și în experiența socială și relațională a copilului. În consecință, nivelul axiologic se conturează ca o dimensiune integrativă, în care experiența socială, organizarea sensului și reflecția contribuie, în proporții diferite, la trecerea de la manifestarea contextuală a valorii spre internalizarea acesteia. Prin urmare, ACVA evidențiază la etapa de constatare o structură relațională deja conturată, dar inegal consolidată.

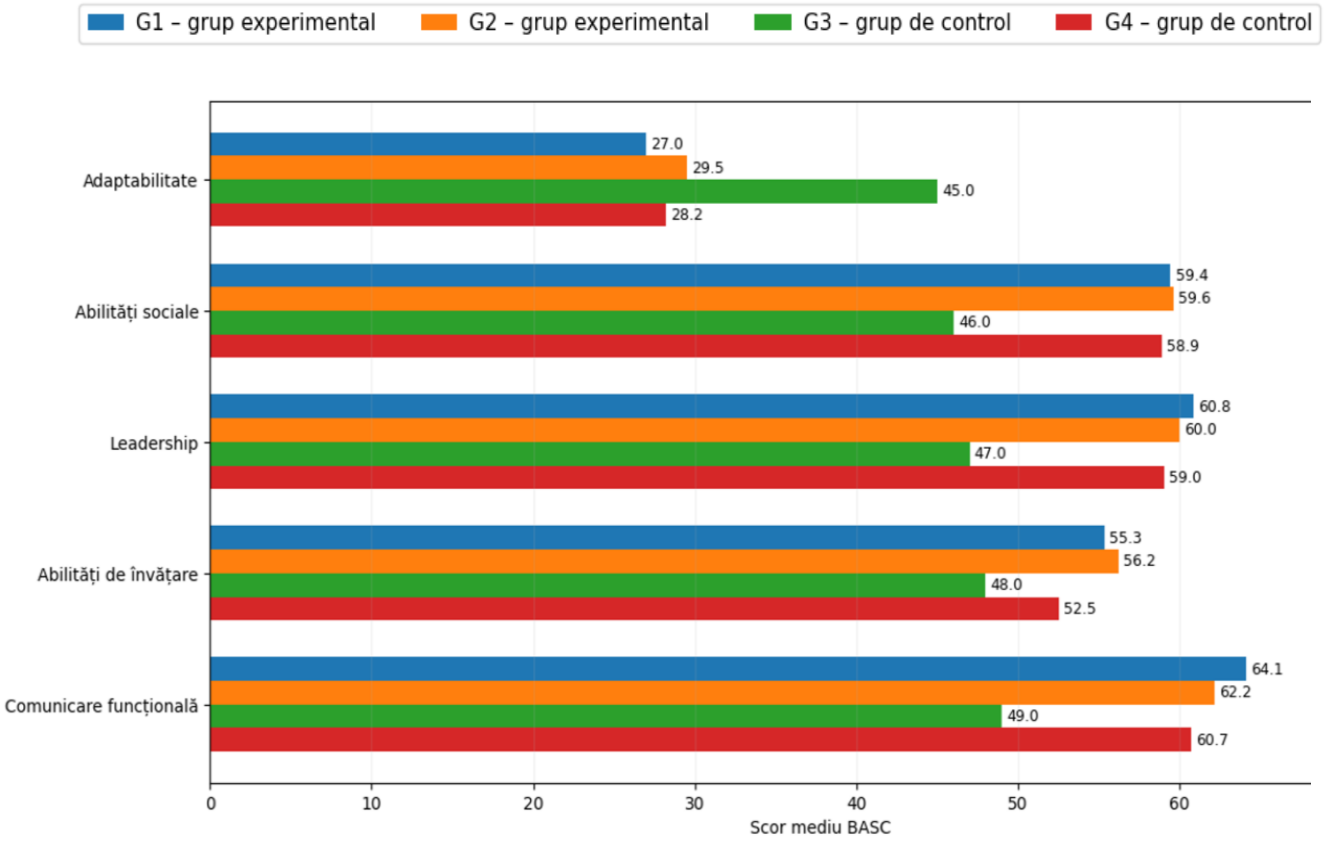


Figura 3.6. Indicatorii adaptativ-sociali – evaluarea parentală BASC, etapa de constatare

Relația *experiență – organizarea sensului* este puternică, în timp ce convergența epistemică, reflecția și internalizarea axiologică prezintă asocieri moderate sau încă emergente. Această configurație este semnificativă pentru proiectarea intervenției formative: problema nu constă în absența implicării experiențiale, ci în necesitatea de a susține transformarea experienței

trăite în sens integrat, reflecție și semnificație valorică personală. Astfel, rezultatele ACVA oferă baza diagnostică pentru orientarea intervenției pedagogice spre consolidarea legăturilor dintre nivelurile epistemologic, reflexiv și axiologic ale modelului ÎEP.

Evaluarea parentală complementară prin BASC – Parent Rating Scales (PRS). Pentru extinderea perspectivei asupra funcționării copilului dincolo de contextul educațional, a fost utilizată forma *Parent Rating Scales* (PRS) a sistemului BASC, destinată evaluării de către părinți/îngrijitori a comportamentelor adaptive și problematice manifestate în mediul familial și comunitar (Anexele 25–28). Aplicarea aceleiași forme în etapele de constatare și control a conferit evaluării un caracter longitudinal, permițând atât stabilirea profilului inițial de referință al funcționării copilului în mediul familial, cât și examinarea schimbărilor percepute de familie pe parcursul experimentului pedagogic.

În cadrul cercetării, evaluarea parentală a avut o funcție complementară de validare intercontextuală, fără a substitui instrumentele prin care au fost operaționalizate nivelurile modelului ÎEP.

Scopul acesteia a constat în verificarea dinamicii funcționării adaptive, sociale și comportamentale a copiilor, din perspectiva părinților, în raport cu participarea sistematică la învățarea experiențială. Analiza a vizat cele patru grupuri – G1 și G2, participante la intervenția formativă, respectiv G3 și G4, grupuri de control – și a permis compararea profilurilor inițiale și, ulterior, a dinamicii pre–post. La etapa de constatare au fost analizate evaluările parentale corespunzătoare celor 90 de copii: G1 – 23, G2 – 22, G3 – 23 și G4 – 22. Pentru sintetizarea rezultatelor, indicatorii BASC au fost organizați, în scop analitic, în **două profiluri complementare**, fără modificarea structurii și semnificației scalelor instrumentului: *profilul dificultăților comportamental-emoționale,* care a inclus hiperactivitatea, agresivitatea, problemele de conduită, anxietatea, depresia, somatizarea, problemele de atenție, problemele de învățare și atipicabilitatea, și *profilul funcționării adaptativ-sociale*, constituit din adaptabilitate, abilități sociale, leadership, abilități de învățare și comunicare funcțională. Gruparea a urmărit facilitarea interpretării convergente a rezultatelor, păstrând însă scorurile fiecărei scale ca indicatori distincți și evitând construirea unui scor global artificial. În analiza comparativă au fost utilizate scorurile medii BASC ale fiecărei scale pentru G1–G4, și nu procente, întrucât acestea au reprezentat unitatea de măsură a rezultatelor obținute prin instrument.

La etapa de constatare, evaluarea parentală a urmărit stabilirea profilului inițial al funcționării comportamental-emoționale și adaptativ-sociale în cele patru grupuri. Analiza comparativă nu a fost orientată spre identificarea unui avantaj inițial al grupurilor experimentale, ci spre caracterizarea configurației de pornire și a variabilității intergrup. Profilul dificultăților a surprins manifestările susceptibile să limiteze implicarea și adaptarea copilului în situațiile

experiențiale, în timp ce indicatorii adaptativ-sociali au evidențiat resursele prin care acesta se adapta, interacționa, comunica și participa funcțional la experiențele cotidiene.

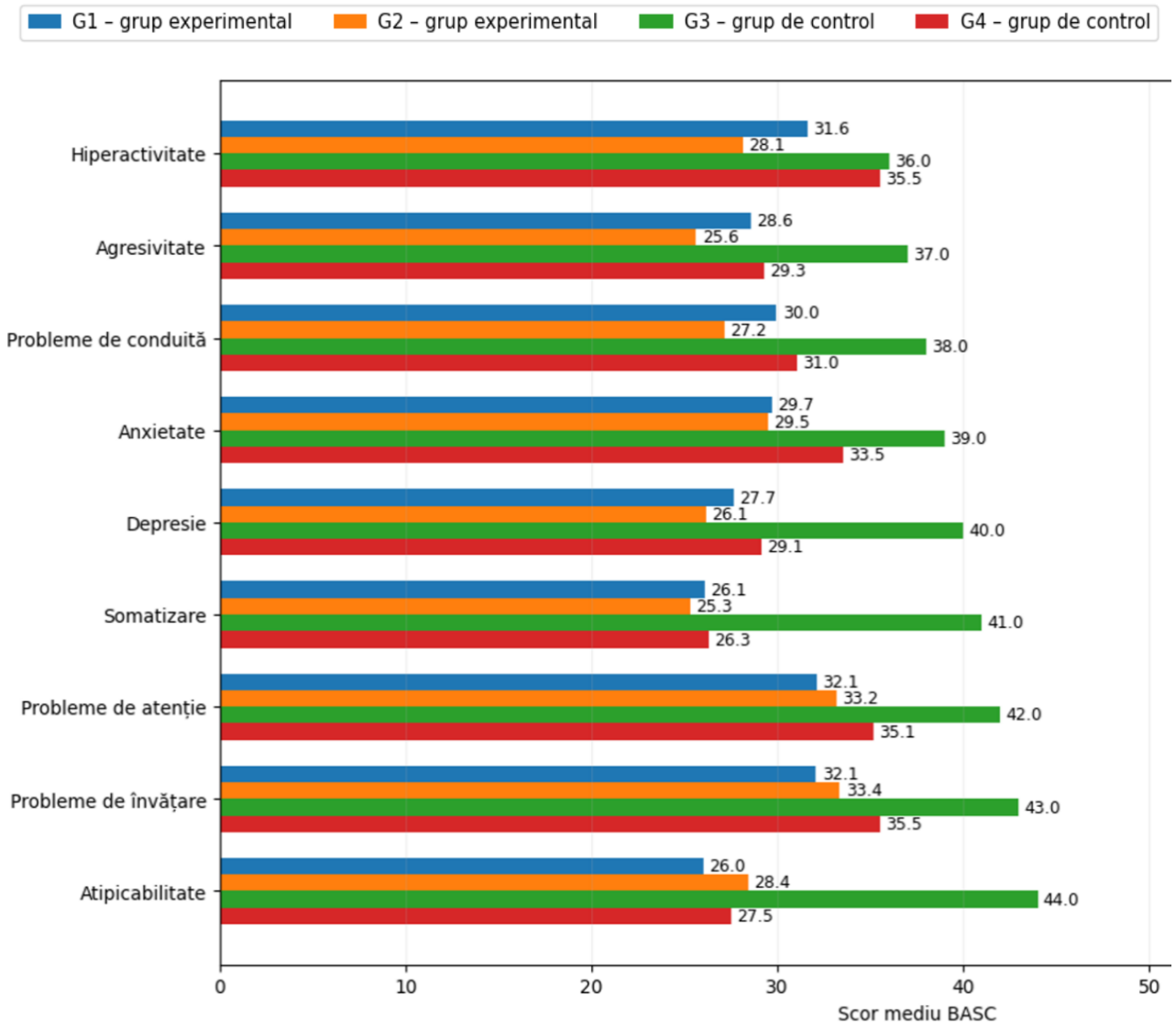


Figura 3.7. Indicatorii dificultăților comportamental-emoționale, evaluarea parentală BASC, la etapa de constatare

Reprezentarea comparativă a scorurilor medii a evidențiat profiluri inițiale diferențiate între cele patru grupuri**,** atât în sfera dificultăților comportamental-emoționale, cât și în cea adaptativ-socială. G1 și G2 au prezentat configurații relativ apropiate pe majoritatea indicatorilor, cu resurse mai pronunțate în domeniul abilităților sociale, leadershipului, abilităților de învățare și comunicării funcționale, concomitent cu prezența unor dificultăți de intensitate variabilă în domeniul atenției și al conduitei. Grupurile de control au manifestat, de asemenea, profiluri eterogene, ceea ce a indicat existența unor diferențe inițiale intergrup și a impus raportarea rezultatelor ulterioare nu numai la

nivelurile finale, ci, în primul rând, la dinamica schimbării față de propriul profil inițial de referință. Rezultatele etapei de constatare au constituit astfel profilul inițial de referință al funcționării copilului în mediul familial, utilizat ulterior în analiza longitudinală pre–post. Semnificația lor experimentală nu a constat numai în descrierea stării inițiale, ci mai ales în posibilitatea de a verifica, la etapa de control, dacă dinamica identificată prin instrumentele pedagogice ale cercetării s-a reflectat și în mediul familial. În acest mod, evaluarea parentală a completat datele obținute prin instrumentele pedagogice ale cercetării, oferind o perspectivă asupra funcționării copilului în mediul familial.

3.2. Implementarea modelului pedagogic al învățării experiențiale preșcolare în experimentul de formare

Etapa formativă a experimentului pedagogic a vizat implementarea modelului pedagogic ÎEP în activitățile educaționale și analiza modului de manifestare a dimensiunilor acestuia în practica pedagogică. Intervenția a fost orientată spre organizarea situațiilor de învățare în care copilul participă activ la experiență, cu accent pe convergența tipurilor de cunoaștere și pe rolul reflecției în construirea sensului și emergența valorilor.

În această etapă au fost urmărite: (1) implementarea modelului ÎEP în structura activităților educaționale; (2) stimularea convergenței registrelor de cunoaștere (empiric, artistic, proto-științific, mitic-simbolic); (3) dezvoltarea reflecției emergente și a autoreglării axiologice; (4) precum și monitorizarea fidelității implementării și a evoluției indicatorilor experiențiali, prin observație sistematică și analiza profilului epistemic individual al copilului (PEIC).

Etapa de formare s-a desfășurat în cele două grupuri experimentale, G1 (n = 23) și G2 (n = 22), însumând 45 de copii, cu participarea a 4 cadre didactice implicate în implementarea activităților formative. Grupurile de control G3 și G4 nu au participat la intervenția formativă, continuând activitățile educaționale obișnuite. Structura și caracteristicile eșantionului cercetării au fost prezentate în subcapitolul 3.1.

Intervenția a fost organizată pe baza unui traseu metodologic structurat, care a orientat pregătirea, proiectarea, desfășurarea și evaluarea activităților (Tabelul 3.11). Cadrul normativ al modelului ÎEP a oferit reperele teoretico-psihopedagogice pentru organizarea învățării experiențiale, prin integrarea perspectivelor experiențiale, cognitiv-dezvoltative și axiologice, adaptate specificului preșcolarității.

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 (Tabelul 3.11).

Tabelul 3.11. 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 (*ontologică* – experiența trăită, *epistemologică* – convergența registrelor de cunoaștere, *axiologică* – 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 formativ și interpretarea rezultatelor prin prisma reperelor psihopedagogice	Analiza rezultatelor intervenției pedagogice și examinarea modului în care reperele psihopedagogice ale modelului ÎEP se reflectă în organizarea și desfășurarea activităților de învățare experiențială.	▪ Analiza observațiilor pedagogice și a evoluției indicatorilor experimentali; ▪ Interpretarea tendințelor de evoluție ale dimensiunilor modelului (epistemică, reflexivă, axiologică); ▪ Raportarea rezultatelor experimentale la reperele psihopedagogice ale modelului ÎEP.

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 (Anexa 57), organizate ca *situații-stimul centrate pe experiența directă* și orientate spre transformarea acesteia în sens, cunoaștere și valoare. Proiectele didactice (Anexa 59) au fost concepute astfel încât experiența directă să fie valorificată progresiv prin reflecție, convergența registrelor de cunoaștere și transfer valoric. Un proiect didactic reprezentativ este prezentat în Anexa 60. Activitățile au fost structurate progresiv, în acord cu domeniile de dezvoltare ale curriculumului și au generat contexte variate de explorare, expresie și reflecție (Figura 3.8).

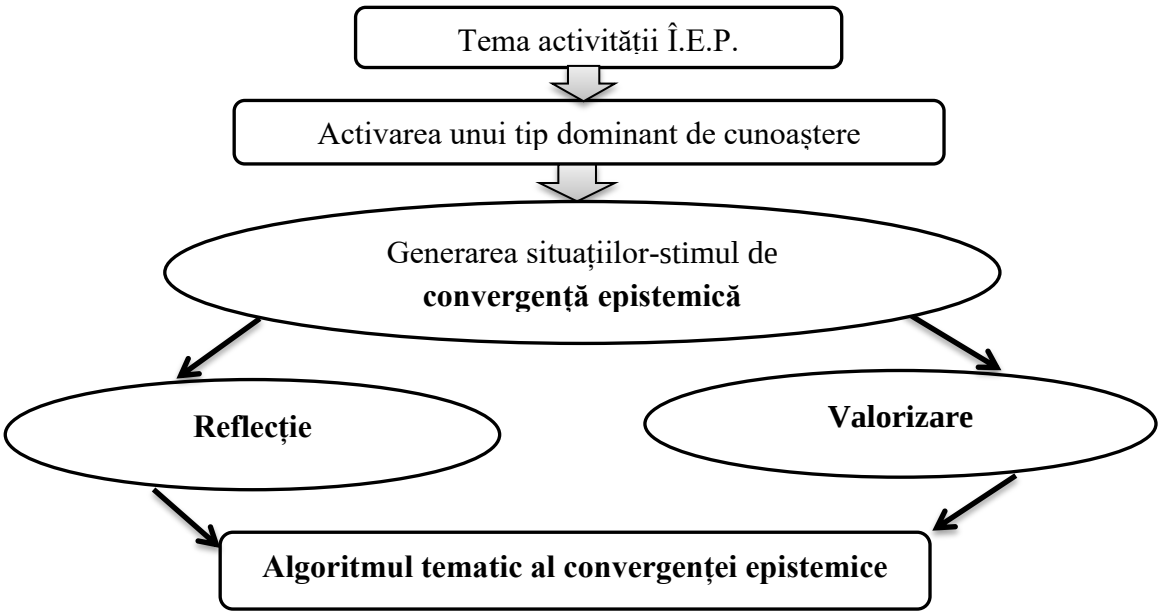


Figura 3.8. Algoritmul tematic al activităților ÎEP

Algoritmul tematic al activităților de ÎEP a inclus următoarele etape recurente (Anexa 58): selectarea temei experiențiale relevante pentru copil; stabilirea unui tip dominant de cunoaștere (empirică, artistică, proto-științifică sau mitic-simbolică); extinderea experienței prin situații de convergență epistemică; integrarea momentelor de reflecție asupra experienței; și valorizarea acesteia prin transfer în plan comportamental și social. În plan metodologic, activitățile au fost concepute pentru a asigura articularea registrelor de cunoaștere, fiecare situație activând inițial un registru dominant și creând ulterior condiții pentru integrarea altora. Astfel, experiența empirică, realizată prin explorare și interacțiune directă, a fost frecvent extinsă către formularea de explicații proto-științifice, exprimare artistică și interpretare simbolică.

Integrarea registrelor artistice și simbolico-narative a facilitat organizarea sensului la nivel afectiv și expresiv, în timp ce activarea dimensiunii mitic-religioase a permis atribuirea unor semnificații culturale și existențiale experienței. Această abordare a generat situații autentice de convergență epistemică, în care copilul a explorat, interpretat și exprimat realitatea din perspective complementare. Prin urmare, planificarea tematică a funcționat ca un cadru pedagogic integrator, care a susținut organizarea sensului și dezvoltarea unei forme emergente de cunoaștere integrată, specifică învățării experiențiale preșcolare.

Proiectele didactice au fost concepute în concordanță cu arhitectura modelului pedagogic ÎEP și cu ciclul experiențial al învățării, adaptat particularităților psihopedagogice ale vârstei preșcolare. Structura acestora a inclus componente pedagogice corelate cu logica modelului: organizarea experienței inițiale, stimularea reflecției emergente, organizarea sensului și valorizarea experienței trăite (Anexa 59).

La elaborarea proiectelor didactice s-a urmărit o structură pedagogică recurentă, prin care activitățile experiențiale sunt organizate în jurul unei situații-problemă sau al unei experiențe de explorare, care mobilizează participarea activă a copilului. În această structură, educatorul nu apare ca furnizor de explicații, ci ca facilitator al experienței și al procesului de construire a sensului, rolul său fiind acela de a crea contexte educaționale deschise, care permit copilului să exploreze, să reflecteze și să atribuie semnificație experienței trăite.

Un element central urmărit în **proiectarea activităților a fost integrarea** convergenței tipurilor de cunoaștere în structura experienței educaționale. În proiectele didactice, experiența copilului este abordată din perspectiva interacțiunii dintre mai multe registre epistemice: cunoașterea empirică, bazată pe explorare și acțiune directă; cunoașterea artistică, exprimată prin reprezentări simbolice și expresive; cunoașterea proto-științifică, orientată spre formularea unor explicații cauzale elementare; și cunoașterea mitic-simbolică, prezentă în interpretările narative și imaginative ale experienței. Integrarea acestor registre epistemice nu este realizată fragmentar, ci într-o experiență unitară, în care copilul construiește sensul prin raportare simultană la acțiune, reprezentare și interpretare.

În *proiectarea activităților experiențiale* a fost acordată o atenție deosebită **situațiilor de reflecție**, concepute ca momente pedagogice prin care copilul este stimulat să revină asupra experienței trăite, să o verbalizeze sau să o exprime simbolic și să identifice semnificațiile acesteia. Reflecția a fost proiectată sub forme adaptate nivelului de dezvoltare al copilului preșcolar, incluzând dialogul pedagogic, jocul de rol, reprezentările grafice, interpretările narative sau exprimarea emoțională a experienței. Aceste modalități permit transformarea experienței trăite într-o experiență de învățare, contribuind la organizarea progresivă a sensului și la emergența dimensiunii axiologice.

Un alt aspect esențial al etapei de pregătire a intervenției a fost *selectarea resurselor educaționale și organizarea mediului de învățare*. Activitățile experiențiale au fost proiectate astfel încât mediul educațional să devină un factor activ al experienței copilului, oferind contexte variate de explorare, interacțiune și exprimare. *Materialele didactice* utilizate au inclus resurse naturale, obiecte concrete, materiale artistice, suporturi vizuale și elemente simbolice, selectate în funcție de potențialul lor de a stimula explorarea și reprezentarea experienței.

Caracterul inovativ al intervenției pedagogice constă în integrarea sistematică a convergenței tipurilor de cunoaștere, a reflecției emergente și a dimensiunii axiologice în structura activităților educaționale. Proiectele nu se limitează la organizarea unor activități tematice, ci propun situații de învățare în care experiența copilului este valorificată ca proces de construire a sensului și de formare a atitudinilor valorizante. Prin urmare, etapa de pregătire a intervenției pedagogice a asigurat fundamentul didactic al implementării modelului ÎEP, prin elaborarea unui

cadru coerent de proiectare a activităților experiențiale, care permite aplicarea modelului în practica educațională și creează condițiile necesare desfășurării experimentului de formare.

Concepția proiectelor didactice ale activităților de învățare experiențială (ÎEP) reflectă un model curricular integrativ, orientat spre valorizarea experienței trăite a copilului și spre stimularea convergenței tipurilor de cunoaștere în procesul de învățare. Structura acestora depășește formatul tradițional al proiectării didactice, integrând componente epistemice, reflexive și axiologice în organizarea situațiilor educaționale.

Structura generală a fiecărui proiect didactic este organizată în trei secțiuni principale: I. Date generale ale activității; II. Scenariul desfășurat al activității; III. Matricea de evaluare a rezultatelor experiențiale. Această structură reflectă logica modelului pedagogic ÎEP, care corelează proiectarea, desfășurarea și evaluarea activității într-un cadru coerent al învățării prin experiență (Anexa 59).

Secțiunea „Date generale" include, pe lângă elementele didactice clasice (tema, vârsta copiilor, durata activității), o serie de componente conceptuale specifice modelului pedagogic ÎEP. În această parte sunt precizate: (1) tipul dominant de cunoaștere valorificat în activitate; (2) domeniile de dezvoltare vizate; (3) tipul activității de învățare experiențială; (4) indicatorii observabili ai experienței de învățare. Această structură permite corelarea explicită a activităților cu *profilul epistemic al copilului preșcolar* și cu dimensiunile dezvoltării sale. De exemplu, în activitatea de învățare experiențială nr. 1 „Mitologia toamnei – paletă cromatică inspirată de zei", tipul dominant de cunoaștere este mitologic, cu deschidere spre cunoaștere empirică, artistică și științifică, iar domeniile de dezvoltare vizate includ dezvoltarea cognitivă, socio-emoțională și a limbajului. Indicatorii observabili reflectă modul în care copilul transformă experiența în cunoaștere: descrierea produsului realizat, exprimarea emoțiilor asociate culorilor, explicarea schimbării culorii frunzelor sau transferul experienței în joc simbolic

În mod similar, în activitatea „Vaza toamnei – compoziție artistică", indicatorii observabili surprind acțiunea, reflecția și autonomia copilului: descrierea pașilor de realizare, exprimarea dificultăților întâmpinate, utilizarea simbolurilor vizuale și propunerea de soluții creative proprii. Prin includerea acestor elemente, proiectele didactice devin instrumente de operaționalizare pedagogică a convergenței tipurilor de cunoaștere**.**

Scenariul pedagogic al activităților ÎEP este structurat conform ciclului învățării experiențiale propus de D. A. Kolb, adaptat specificului educației preșcolare. Activitatea se dezvoltă în patru etape: 1. Experiența concretă (EC); 2. Observație reflexivă asupra experienței (OR); 3. Organizarea sensului / conceptualizarea, conceptualizarea abstractă (CA); 4. Experimentarea activă și transferul (EA). În cadrul acestor etape sunt integrate metode didactice variate, precum: povestirea mitologică; explorarea senzorială; experimentarea artistică; jocul de rol; conversația

euristică; reflecția verbală etc. (Anexa 60.). De exemplu, în etapa de *experimentare activă,* copiii aplică ceea ce au descoperit anterior într-o sarcină practică, cum ar fi realizarea unei salate de fructe sau participarea la jocul educativ „semaforul alimentar", în care alimentele sunt asociate cu reguli simple de consum. Această etapă consolidează învățarea prin acțiune și stimulează cooperarea, autonomia și aplicarea cunoștințelor în contexte semnificative.

Un element inovator al proiectelor didactice îl constituie **Matricea de evaluare a experienței de învățare**, integrată la finalul fiecărei activități. Aceasta organizează evaluarea în trei dimensiuni:

1. *Componentele cognitive* vizează modul în care copilul organizează și înțelege experiența.

Se evaluează, de exemplu: (a) observarea și compararea materialelor; (b) identificarea relațiilor dintre obiecte; (c) utilizarea simbolurilor pentru orientare sau reprezentare. Indicatorii de reușită pot include, de exemplu: (a) recunoașterea diferențelor dintre materiale; (b) descrierea etapelor unei activități; (c) identificarea gusturilor sau mirosurilor în explorări senzoriale

2. *Componentele comportamentale* reflectă nivelul de implicare experiențială și autoreglarea comportamentală**.** În special, s-au urmărit: (a) participarea activă la activitate; (b) manipularea corectă a materialelor; (c) respectarea regulilor și a rolurilor asumate. De exemplu, indicatorii de reușită au inclus participarea constantă la sarcinile propuse sau utilizarea adecvată a materialelor didactice.

3. *Componentele socio-afective* reflectă emergența valorilor și modul în care copilul valorizează experiența trăită. S-a planificat evaluarea: (a) cooperării cu colegii; (b) exprimării emoțiilor și preferințelor; (c) valorizarea propriei reușite. Astfel, indicatorii de reușită au inclus manifestarea satisfacției față de activitate, verbalizarea emoțiilor sau colaborarea armonioasă cu ceilalți copii.

Prin structura lor, proiectele didactice ale ÎEP:

- operationalizează Modelul pedagogic ÎEP în activitatea educațională;
- facilitează convergența tipurilor de cunoaștere (empirică, artistică, mitic-simbolică și proto-științifică);
- integrează reflecția ca mecanism de organizare a sensului;
- permit evaluarea integrată a dimensiunilor cognitive, comportamentale și axiologice ale experienței.

Astfel, proiectele didactice nu reprezintă doar instrumente de organizare a activității, ci pot deveni *dispozitive pedagogice de transformare a experienței copilului în cunoaștere și valoare*, în acord cu concepția modelului pedagogic al învățării experiențiale preșcolare.

A doua etapă a traseului metodologic a vizat planificarea calendaristică a celor 30 de activități și organizarea pe module**,** având drept scop organizarea programului formativ și integrarea modelului pedagogic ÎEP în structura curriculară. În această etapă a fost elaborată arhitectura

pedagogică a intervenției, prin distribuirea celor 30 de activități de învățare experiențială în cadrul a două grupe (G1 și G2), astfel încât acestea să fie integrate organic în programul educațional, fără a fragmenta logica curriculară.

Planificarea a fost realizată în concordanță cu principiile modelului ÎEP (Subcapitolul 2.3.), urmărind valorificarea experienței copilului, stimularea reflecției și orientarea acesteia spre construirea sensului și emergența valorilor. Activitățile au fost organizate într-un program coerent, care a permis integrarea progresivă a experienței, reflecției și valorizării în dinamica procesului educațional.

Coerența implementării a fost asigurată prin câteva exigențe metodologice esențiale: integrarea convergenței tipurilor de cunoaștere; organizarea activităților conform ciclului experiențial adaptat preșcolarității; includerea reflecției ca mecanism transversal; valorificarea dimensiunii axiologice prin situații orientate spre cooperare și responsabilitate; corelarea cu domeniile de dezvoltare ale curriculumului; și asigurarea continuității experiențiale prin progresie tematică. În această etapă au fost planificate 30 de activități de învățare experiențială și situații–stimul, concepute ca contexte integratoare în care explorarea, exprimarea creativă, interpretarea simbolică și explicația intuitivă se articulează într-un proces de convergență epistemică. Astfel, planificarea a configurat un cadru în care experiența copilului devine simultan sursă de cunoaștere, obiect al reflecției și suport al internalizării valorilor.

A treia etapă a vizat implementarea modelului ÎEP în activitățile desfășurate în Grădinița nr. 57 din Constanța. Scopul a constat în aplicarea sistematică a modelului și valorificarea potențialului formativ al învățării experiențiale prin situații centrate pe explorare, reflecție și valorizare. Activitățile ÎEP au fost integrate în programul educațional, corelate cu tematica activităților și domeniile de dezvoltare, astfel încât învățarea experiențială să funcționeze ca modalitate de organizare a procesului educațional, nu ca intervenție izolată.

Pentru a asigura coerența intervenției pedagogice, programul formativ a fost structurat în trei module progresive, corespunzătoare dinamicii modelului ÎEP. **Modulul I – Activarea experienței și implicării** a vizat stimularea explorării directe și a participării active în situații de descoperire (primele 10 activități). **Modulul II – Dezvoltarea reflecției și organizării sensului** a urmărit stimularea procesării reflexive prin verbalizare, interpretare și formularea unor explicații intuitive (activitățile 11–20). **Modulul III – Consolidarea dimensiunii axiologice** a fost orientat spre valorificarea experienței în plan socio-afectiv, prin cooperare, responsabilitate și valorizarea rezultatelor (activitățile 21–30). Această organizare a permis dezvoltarea progresivă a dimensiunilor modelului, de la implicare la reflecție și internalizare valorică.

În etapa de formare, demersul metodologic a valorificat metode specifice învățării experiențiale, organizate funcțional în raport cu dinamica modelului ÎEP (Anexa 59). Acestea au

fost grupate în patru categorii principale. Prima categorie include *metodele activării experienței concrete* (joc experiențial, explorare, experimentare, observație, situații-problemă), care stimulează participarea directă și investigarea mediului. A doua categorie vizează *convergența tipurilor de cunoaștere*, prin integrarea registrelor empiric, artistic, proto-științific și mitic-simbolic (situații-stimul, interpretare artistică, analogii, povestire), facilitând organizarea sensului. A treia categorie cuprinde *metodele reflecției experiențiale* (conversația reflexivă, întrebarea deschisă, dialogul euristic, verbalizarea și interpretarea simbolică), care susțin conștientizarea și restructurarea experienței. A patra categorie include *metodele valorice și formative* (discuția valorică, analiza consecințelor, formularea regulilor, asumarea responsabilităților), orientate spre internalizarea valorilor și formarea comportamentelor valorizante.

Totalitatea metodelor utilizate în etapa de formare reflectă caracterul integrator al învățării experiențiale, în care experiența, reflecția și valorizarea sunt corelate într-un demers coerent, orientat spre dezvoltarea globală a copilului. Activitățile au fost organizate conform ciclului învățării experiențiale, adaptat preșcolarității, incluzând patru momente: experiența concretă, reflecția asupra experienței, organizarea sensului și experimentarea activă prin transfer. În acest cadru, a fost urmărită constant convergența tipurilor de cunoaștere, prin combinarea perspectivelor empirice, artistice, mitic-simbolice și proto-științifice.

Implementarea modelului ÎEP a configurat activitățile ca spații dinamice de interacțiune între experiență, reflecție și orientare valorică, contribuind la dezvoltarea capacității copilului de a organiza experiența în structuri de sens și cunoaștere. Procesul educațional a devenit astfel un cadru de convergență epistemică și valorizare progresivă a experienței.

În această etapă au fost elaborate și aplicate situații-stimul, concepute pentru activarea echilibrată a registrelor epistemice (empiric, mitic-simbolic, artistic și proto-științific). Acestea au funcționat ca unități metodologice de activare și observare a convergenței tipurilor de cunoaștere, având atât rol formativ, cât și investigativ. Din punct de vedere metodologic, situațiile-stimul au fost concepute ca micro-contexturi de explorare, în care copilul este invitat să observe, să interpreteze, să creeze și să explice experiența, fără a impune o singură perspectivă explicativă.

Exemplul reprezentativ (Anexa 60) ilustrează modul în care aceste situații activează succesiv sau simultan registrele de cunoaștere: observarea directă și descrierea fenomenelor (empiric), interpretarea narativă și simbolică (mitic-simbolic), exprimarea creativă (artistic) și formularea explicațiilor cauzale incipiente (proto-științific). Aplicarea lor individual sau în micro-grupuri, însoțită de întrebări reflexive, a facilitat verbalizarea și analiza experienței, precum și identificarea registrelor epistemice activate.

Analiza răspunsurilor copiilor a evidențiat alternanța și interacțiunea registrelor de cunoaștere, confirmând convergența epistemică în învățarea experiențială. Din perspectivă

metodologică, situațiile-stimul au permis stimularea participării active, observarea modului de interpretare a experienței și crearea unor contexte favorabile construirii sensului. Prin urmare, situațiile-stimul constituie un instrument central al implementării modelului ÎEP, facilitând transformarea experienței în reflecție, interpretare și valorizare. Ele susțin articularea observației, simbolizării, creației și explicației cauzale, contribuind la dezvoltarea convergenței epistemice și la emergența sensului.

Un alt element esențial al implementării îl reprezintă organizarea reflecției asupra experienței, care este mediată pedagogic prin intervenția educatorului, orientată spre stimularea observării, interpretării și atribuirii de sens. În structura proiectelor didactice, etapa reflecției este plasată după experiența concretă și înaintea organizării sensului, în acord cu logica învățării experiențiale. Rolul acesteia este de a facilita trecerea de la acțiune la înțelegere, prin verbalizarea experienței și explorarea perspectivelor de interpretare.

Metodologic, reflecția a fost stimulată prin seturi scurte de întrebări ghidate, care au permis copilului descrierea experienței, exprimarea emoțiilor, identificarea relațiilor dintre acțiuni și rezultate și formularea unor explicații incipiente. Aceste micro-secvențe dialogice (3–4 întrebări) urmează o logică graduală: descriptivă, interpretativă, explicativă și valorizantă.

Exemplele situațiilor stimul din activitățile ÎE 1, ÎE 26 și ÎE 30 (Anexa 61) ilustrează modul în care reflecția poate fi orientată spre observare, interpretare axiologică sau explicare a fenomenelor, în funcție de specificul experienței. Întrebările nu conduc la răspunsuri prestabilite, ci stimulează explorarea sensului și articularea registrelor de cunoaștere. Prin dialogul reflexiv, copilul este încurajat să combine observația empirică cu explicația cauzală, interpretarea simbolică și expresia creativă. Ghidarea reflecției s-a realizat prin metode specifice: conversația reflexivă, întrebarea deschisă, dialogul euristic, verbalizarea și interpretarea simbolică. Astfel, reflecția devine mecanism mediator între experiență și cunoaștere, facilitând organizarea sensului și emergența dimensiunii axiologice. Utilizarea sistematică a seturilor de întrebări (Anexa 62) a permis trecerea progresivă de la observația concretă la valorizarea experienței, susținând convergența registrelor epistemice și internalizarea valorilor.

Internalizarea valorilor în cadrul implementării modelului pedagogic ÎEP este concepută ca dimensiune formativă explicită, integrată sistematic în activitățile experiențiale. Valorile sunt mediate pedagogic printr-un proces gradual, care include: integrarea în experiența concretă, reflecția asupra acesteia și transferul în comportamente observabile, validate prin indicatori axiologici (Anexa 63). Acest proces se realizează prin trei mecanisme complementare: experiența simbolică și socială, reflecția ghidată și stabilizarea comportamentală prin transfer. În plan operațional, acestea se concretizează în patru etape: integrarea valorilor în acțiune, medierea reflexivă, transferul comportamental și validarea prin indicatori observaționali. La nivelul

experienței concrete, valorile emerg în contexte cu semnificație socială, în care copilul participă activ și își asumă roluri sau acțiuni relevante. Reflecția ghidată permite interpretarea experienței și conștientizarea valorilor, prin întrebări deschise și dialog pedagogic. Transferul comportamental se realizează prin asumarea unor reguli sau angajamente aplicate în situații cotidiene, ceea ce conduce la stabilizarea comportamentelor valorizante. Metodele utilizate în raport cu etapele mecanismului pedagogic al internalizării valorilor – de la experiența concretă și reflecția experiențială până la asumarea valorilor și manifestarea comportamentelor valorizante sunt sistematizate în Anexa 64.

Operaționalizarea dimensiunii axiologice a fost realizată prin indicatori observaționali care vizează exprimarea emoțiilor, manifestarea comportamentelor prosociale, asumarea responsabilităților și transferul valorilor în viața cotidiană. Această structură a permis monitorizarea și integrarea dimensiunii axiologice în analiza experimentală. Analiza implementării evidențiază caracterul gradual al internalizării valorilor, structurat prin interacțiunea dintre experiență, reflecție și acțiune. Această dinamică oferă suport empiric privind emergența valorilor din procesul experiențial și stabilizarea lor prin comportamente observabile. Evaluarea procesului formativ a constituit ultima etapă a traseului metodologic, având ca scop analiza modului în care reperele psihopedagogice ale modelului se reflectă în activitățile desfășurate. Demersul evaluativ a fost realizat prin observație pedagogică longitudinală și monitorizarea indicatorilor experiențiali, fișele detaliate pentru G1 și G2 fiind prezentate în Anexele 65 și 66.

Tabelul 3.12. Dinamica paralelă a Grupului 1 și Grupului 2 pe baza *Fișei de observație pedagogică longitudinală*, la etapa de formare

Etape, activități ÎEP	G1	G2
1–5	0.8	0.7
6–10	1.4	1.2
11–15	1.8	1.6
16–20	2.2	2.0
21–25	2.7	2.5
26–30	3.0	3.0

Monitorizarea a evidențiat evoluția progresivă a participării experiențiale, a reflecției și a manifestărilor axiologice. Dinamica sintetică a celor trei indicatori – explorare activă, reflecție experiențială și comportamente valorizante – pe intervalele succesive ale programului formativ este prezentată în Anexa 67. Datele sintetice (Tabelul 3.12) indică o creștere constantă a nivelului reflecției în ambele grupuri, de la forme emergente la niveluri mai organizate, confirmând caracterul progresiv al acestui proces. În etapele inițiale, reflecția se manifestă predominant descriptiv, iar pe parcurs se dezvoltă capacitatea de verbalizare și interpretare. Spre final, ambele grupuri ating niveluri apropiate, indicând stabilizarea reflecției în contextul activităților experiențiale. Analiza observațiilor pedagogice evidențiază tendințe de progres în implicarea experiențială, dezvoltarea

reflecției și manifestarea comportamentelor axiologice. Pentru sistematizarea și interpretarea calitativă a acestor evoluții a fost utilizată ***Matricea de analiză a evoluției indicatorilor experiențiali*** **(MAEI)**, care corelează dimensiunile modelului cu indicatorii observaționali, manifestările identificate și tendințele evolutive (Anexa 68). Analiza a urmărit evidențierea dinamicilor pedagogice relevante pentru funcționarea modelului ÎEP, fără stabilirea unor relații statistice stricte.

Pentru aprofundarea dimensiunii epistemice a procesului formativ a fost utilizată **Fișa de configurare a *profilului epistemic individual al copilului* (PEIC)**, elaborată pe baza *Matricei registrelor epistemice* prezentate în Subcapitolul 2.3. Instrumentul a avut funcție de monitorizare pedagogică, nu de măsurare psihometrică, fiind utilizat pentru estimarea, pe o scală de la 0 la 2, a nivelului de activare a registrelor *empiric, artistic, proto-științific* și *mitic-simbolic* în situațiile experiențiale. Aplicarea PEIC a fost corelată cu situațiile-stimul, concepute ca micro-contexte care permit manifestarea și observarea diferitelor modalități de procesare a experienței, completând astfel observația pedagogică longitudinală printr-o perspectivă individualizată asupra modului în care copilul explorează, reprezintă, explică și interpretează experiența trăită (Anexa 69). Rezultatele evidențiază predominanța registrului empiric și caracterul emergent al registrului proto-științific, în acord cu particularitățile dezvoltării cognitive la vârsta preșcolară (Tabelul 3.13).

Tabelul 3.13. Activarea registrelor epistemice în activitățile de ÎEP

Registru epistemic	Grupul G1 (n=23) – media	Grupul G2 (n=22) – media	Interpretare pedagogică
Empiric	2.00	2.00	▪ registru dominant, asociat explorării directe și manipulării materialelor
Artistic	1.39	1.36	▪ registru frecvent activat prin desen, joc simbolic și expresie creativă
Proto-științific	0.83	0.68	▪ registru emergent, asociat explicațiilor intuitive și întrebărilor cauzale
Mitic-simbolic	0.74	0.73	▪ registru complementar, asociat interpretării simbolice și narative a experienței

Analiza sintetică a profilului epistemic evidențiază predominanța registrului empiric în ambele grupuri, confirmând rolul explorării directe în învățarea experiențială preșcolară (Anexa 70, 71). Activitățile au favorizat și activarea registrului artistic, prin expresie simbolică și creativă, în timp ce registrul proto-științific apare la nivel emergent, prin formularea unor explicații intuitive și relații cauzale simple. Registrul mitic-simbolic completează procesarea experienței prin interpretări narative și atribuirea de sens. Distribuția apropiată a valorilor între grupuri indică un profil epistemic comparabil și confirmă caracterul convergent al procesării experienței. Rezultatele obținute au oferit suport empiric pentru relevanța reperelor psihopedagogice ale modelului ÎEP, evidențiind modul în care experiența directă, reflecția și emergența valorilor se manifestă în

activitățile educaționale. Astfel, reperele se confirmă ca orientări conceptuale și metodologice relevante pentru organizarea învățării experiențiale. În această perspectivă, etapa de evaluare a evidențiat nu doar rezultatele intervenției, ci și mecanismele pedagogice prin care convergența epistemică, reflecția și internalizarea valorilor susțin funcționarea modelului ÎEP în activitatea copiilor.

În etapa de formare, **reperele psihopedagogice** au fost valorificate ca instrument conceptual de orientare și analiză a implementării modelului, reflectându-se în proiectarea activităților, organizarea situațiilor-stimul, facilitarea reflecției și susținerea internalizării valorilor. La nivel metodologic, aceste repere au fost operaționalizate prin: proiectarea situațiilor experiențiale autentice; activarea convergenței registrelor epistemice; stimularea reflecției prin întrebări ghidate; facilitarea internalizării valorilor în contexte sociale semnificative; și monitorizarea procesului prin indicatori de calitate.

Corespondența dintre reperele psihopedagogice ale modelului ÎEP și modalitățile de operaționalizare a acestora în experimentul formativ este sintetizată în Anexa 72. Pornind de la această corespondență metodologică, **analiza implementării modelului ÎEP** evidențiază modul în care reperele psihopedagogice se manifestă în organizarea procesului educațional la nivel ontologic, epistemologic și axiologic .

La *nivel ontologic,* reperele modelului au orientat organizarea situațiilor de învățare în jurul experienței trăite nemijlocit de copil. Activitățile proiectate au valorificat explorarea directă, manipularea materialelor, interacțiunea socială și implicarea afectivă, experiența constituind substratul existențial al procesului de învățare. În acest cadru, educatorul a avut rolul de organizator al contextelor experiențiale și de facilitator al interacțiunii copilului cu mediul educațional.

La *nivel epistemologic,* reperele modelului au ghidat organizarea situațiilor-stimul și a secvențelor de reflecție experiențială, orientate spre construirea sensului experienței trăite. În proiectarea activităților a fost urmărită activarea convergentă a registrelor epistemice – empiric, artistic, proto-științific și mitic-simbolic – astfel încât experiența copilului să fie procesată prin multiple modalități de interpretare și expresie. Reflecția experiențială a fost stimulată prin întrebări deschise, activități simbolice și situații de reluare interpretativă a experienței.

La *nivel axiologic*, reperele modelului au orientat organizarea situațiilor educaționale spre emergența și internalizarea valorilor experienței. Activitățile experiențiale au fost concepute astfel încât să permită copilului asumarea unor decizii, manifestarea unor comportamente valorizante și reflecția asupra sensului acțiunilor realizate. Procesul de valorizare a fost susținut prin feedback reflexiv, interacțiuni sociale semnificative și prin evaluarea formativă a comportamentelor observabile.

În această perspectivă, **reperele psihopedagogice ale modelului ÎEP** nu au fost utilizate ca instrumente de măsurare experimentală, ci ca structuri de orientare conceptuală și criterii de interpretare pedagogică a procesului formativ. Ele au oferit un cadru analitic pentru examinarea modului în care experiența copilului este organizată pedagogic, procesată reflexiv și transformată progresiv în orientare valorică, permițând analiza fidelității implementării modelului și identificarea condițiilor educaționale care susțin funcționarea învățării experiențiale în contextul educației preșcolare. În acest sens, reperele psihopedagogice ale modelului ÎEP îndeplinesc o funcție dublă: (1) pe de o parte, ele fundamentează conceptual organizarea procesului de învățare experiențială, iar pe de altă parte (2) oferă un cadru interpretativ pentru analiza rezultatelor experimentale și formularea concluziilor pedagogice ale cercetării.

Implementarea modelului pedagogic al ÎEP, realizată prin activitățile și situațiile educaționale descrise, a creat astfel cadrul pedagogic necesar pentru manifestarea convergenței registrelor epistemice, activarea reflecției experiențiale și emergența dimensiunii axiologice a învățării. În aceste condiții, analiza rezultatelor procesului formativ a permis interpretarea pedagogică a modului în care experiența trăită de copil este transformată progresiv în sens și orientare valorică.

Datele și observațiile sistematizate în această etapă au constituit baza analitică pentru etapa de control a experimentului pedagogic, în cadrul căreia sunt examinate comparativ modificările indicatorilor experiențiali și dinamica relațiilor dintre dimensiunile modelului ÎEP.

3.3. Analiza comparativă a rezultatelor experimentale și validarea modelului pedagogic ÎEP

Experimentul de control a constituit etapa finală a cercetării pedagogice, având rolul de a evalua impactul intervenției formative și de a verifica validitatea modelului pedagogic al învățării experiențiale preșcolare (ÎEP). În această etapă au fost re-aplicate instrumentele utilizate în etapa de constatare, în scopul comparării rezultatelor pre-experimentale și post-experimentale și al identificării modificărilor produse în structura dimensiunilor experiențiale ale învățării.

Demersul metodologic al etapei de control a urmărit analiza evoluției indicatorilor experiențiali și examinarea relațiilor structurale dintre *dimensiunile modelului pedagogic ÎEP — ontologică, epistemologic* și *axiologică* — în contextul implementării programului formativ bazat pe învățarea experiențială. În acest scop au fost analizate comparativ rezultatele obținute de grupurile experimentale și de grupurile de control, utilizând metode statistice descriptive, analize corelaționale și reprezentări grafice ale datelor, care au permis evidențierea dinamicii indicatorilor și interpretarea pedagogică a modificărilor observate.

Etapa de control a experimentului pedagogic a avut drept **scop** evaluarea impactului intervenției formative și validarea experimentală a modelului pedagogic al învățării experiențiale preșcolare. În acest context, analiza rezultatelor a fost realizată pe două direcții complementare.

Prima direcție a vizat examinarea dinamicii interne a grupurilor experimentale (G1 și G2)**,** prin compararea rezultatelor obținute la etapa de constatare și la etapa de control, ceea ce a permis evidențierea modificărilor produse în evoluția indicatorilor experiențiali ca urmare a implementării programului formativ. Această analiză reflectă dimensiunea longitudinală a demonstrației experimentale**,** prin care se urmărește evoluția în timp a acelorași subiecți educaționali în raport cu intervenția pedagogică realizată.

A doua direcție a analizei a urmărit compararea rezultatelor finale ale grupurilor experimentale (G1 și G2) cu cele ale grupurilor G3 și G4, care au participat doar la etapa de constatare și nu au fost implicate în etapa de formare. Această comparație permite realizarea unei demonstrații experimentale propriu-zise**,** bazate pe confruntarea rezultatelor obținute în grupurile supuse intervenției pedagogice cu cele înregistrate în grupurile care nu au beneficiat de programul formativ, oferind astfel un criteriu metodologic de verificare a efectului intervenției. Schema generală a experimentului a presupus participarea tuturor celor patru grupuri la etapa de constatare, implicarea grupurilor G1 și G2 în etapa de formare și evaluarea finală a tuturor grupurilor în etapa de control.

Prin combinarea *analizei longitudinale* cu *analiza comparativ-experimentală,* devine posibilă evidențierea atât a evoluției indicatorilor în cadrul grupurilor experimentale, cât și a diferențelor structurale generate de intervenția pedagogică, ceea ce permite validarea impactului modelului pedagogic al învățării experiențiale preșcolare asupra dezvoltării dimensiunilor experiențiale, epistemice, reflexive și axiologice ale învățării.

Prima direcție de analiză în cadrul etapei de control a vizat compararea rezultatelor obținute la nivelul implicării experiențiale și al funcționării cognitive și sociale a copiilor preșcolari, prin raportarea datelor înregistrate la etapa de constatare și la etapa finală a experimentului pedagogic. În acest scop au fost reaplicate instrumentele utilizate în etapa de constatare, respectiv BASC-2 TRS, evaluarea parentală complementară prin BASC - PRS, Screening-ul competențelor sociale – SCS-E 5/7, Screening-ul competențelor cognitive – SCC-E 5/7, precum și indicii sintetici ICE și ISE.

Analiza comparativă pre–post a urmărit identificarea modificărilor produse în nivelul implicării copiilor în activitățile experiențiale, precum și evoluția funcționării cognitive și sociale în contextul implementării modelului pedagogic al învățării experiențiale preșcolare. Datele obținute au fost prelucrate prin metode de analiză statistică descriptivă și comparativă, fiind examinate mediile indicatorilor, distribuțiile valorice și dinamica scorurilor înregistrate la nivelul grupurilor experimentale și al grupurilor de control.

În continuare sunt prezentate rezultatele comparative ale indicilor ICE și ISE, care reflectă evoluția implicării experiențiale și a funcționării socio-cognitive a copiilor în urma intervenției pedagogice bazate pe modelul ÎEP (Anexa 73).

Tabelul 3.14. Parametrii statistici descriptivi ISE

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 (SD_1) (SD_2)	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%)

Compararea rezultatelor obținute în etapa de constatare și în etapa de control evidențiază o creștere consistentă a mediilor indicilor experiențiali în grupurile experimentale. În Grupul 1 și Grupul 2 mediile indicilor ICE și ISE au crescut cu aproximativ 9–11 puncte, sugerând o evoluție pozitivă a implicării experiențiale, a funcționării cognitive și a competențelor sociale ale copiilor. În schimb, în grupurile G3 și G4, care nu au participat la intervenția pedagogică, se observă doar o creștere moderată a mediilor indicilor (≈ 2–4 puncte), ceea ce poate fi explicat prin maturizarea naturală a copiilor și prin experiențele educaționale obișnuite. Diferența dintre dinamica grupurilor experimentale și cea a grupurilor de comparație indică impactul programului formativ bazat pe Modelul pedagogic al ÎEP. Compararea parametrilor statistici ai indicelui social experiențial înregistrați în etapa de constatare și în etapa de control evidențiază o evoluție pozitivă a mediilor în toate grupurile investigate, însă amplitudinea acestei evoluții este mai accentuată în grupurile experimentale decât în grupurile de control.

În grupurile experimentale, media indicelui social experiențial a crescut de la $M_1 = 47,8$ la $M_1' = 60,8$ în Grupul 1 și de la $M_2 = 52,1$ la $M_2' = 64,3$ în Grupul 2, ceea ce indică o creștere de aproximativ 12–13 puncte. Această dinamică sugerează consolidarea competențelor sociale și a implicării experiențiale în contextul implementării modelului pedagogic al învățării experiențiale preșcolare.

Tabelul 3.15. Parametrii statistici descriptivi ICE pentru eșantionul experimental G1 și G2 și de control G3 și G4

Indicator statistic pentru ICE	GRUP 1 (n = 23)	GRUP 2 (n = 22)	GRUP 3 (n = 23)	GRUP 4 (n = 22)
Media (M_1) (M_2)	61,0	66,2	28,1	35,2
Deviația standard (SD_1) (SD_2)	24,9	16,8	12,1	15,4
Minim	5,0	15,0	4,0	1,0
Maxim	86,0	89,0	55,0	59,0
Valori negative	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

În schimb, în grupurile care nu au participat la intervenția pedagogică se observă doar o creștere moderată a mediilor indicelui social experiențial (≈ 3 puncte), ceea ce poate fi atribuit proceselor naturale de maturizare și experiențelor educaționale obișnuite din mediul preșcolar. Totodată, dispariția valorilor negative în etapa de control sugerează o stabilizare a comportamentelor adaptative și o reducere a manifestărilor dezadaptative în cadrul activităților educaționale.

Compararea parametrilor statistici descriptivi ai indicelui cognitiv experiențial înregistrați la etapa de constatare și la etapa de control evidențiază o creștere vizibilă a mediilor în grupurile experimentale. În Grupul 1 media indicelui ICE a crescut de la aproximativ $M_1 \approx 50,5$ la $M_1' \approx 61,0$, iar în Grupul 2 de la $M_2 \approx 57,4$ la $M_2' \approx 66,2$, ceea ce indică o creștere de aproximativ 9–11 puncte. Această evoluție sugerează consolidarea capacităților de explorare, investigare și organizare cognitivă a experienței în cadrul activităților educaționale bazate pe Modelul pedagogic ÎEP. În grupurile care nu au participat la intervenția pedagogică (G3 și G4), creșterea mediilor indicelui cognitiv experiențial este mult mai redusă (≈ 2–3 puncte), ceea ce poate fi explicat prin maturizarea cognitivă naturală a copiilor și prin experiențele educaționale obișnuite din mediul preșcolar. Diferența dintre dinamica grupurilor experimentale și cea a grupurilor de comparație indică impactul intervenției pedagogice asupra dezvoltării dimensiunii cognitive a învățării experiențiale (Anexa 74).

Tabelul 3.16. Compararea mediilor 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

Evidențiem evoluția mediilor indicilor experiențiali ICE și ISE între etapa de constatare și etapa de control a experimentului pedagogic în Tabelul 3.16. În grupurile experimentale (G1 și G2) se observă o creștere semnificativă a ambilor indicatori. Media indicelui cognitiv experiențial crește cu aproximativ 9–11 puncte, iar media indicelui social experiențial cu aproximativ 12–13 puncte. Această dinamică confirmă consolidarea capacităților de explorare, organizare cognitivă a experienței și dezvoltarea competențelor sociale ale copiilor în contextul implementării modelului pedagogic al învățării experiențiale preșcolare. În schimb, în grupurile de control (G3 și G4), care nu au participat la programul formativ, se înregistrează doar creșteri moderate ale mediilor indicilor (≈ 2–3 puncte), atribuibile proceselor naturale de maturizare și experiențelor educaționale obișnuite din mediul preșcolar.

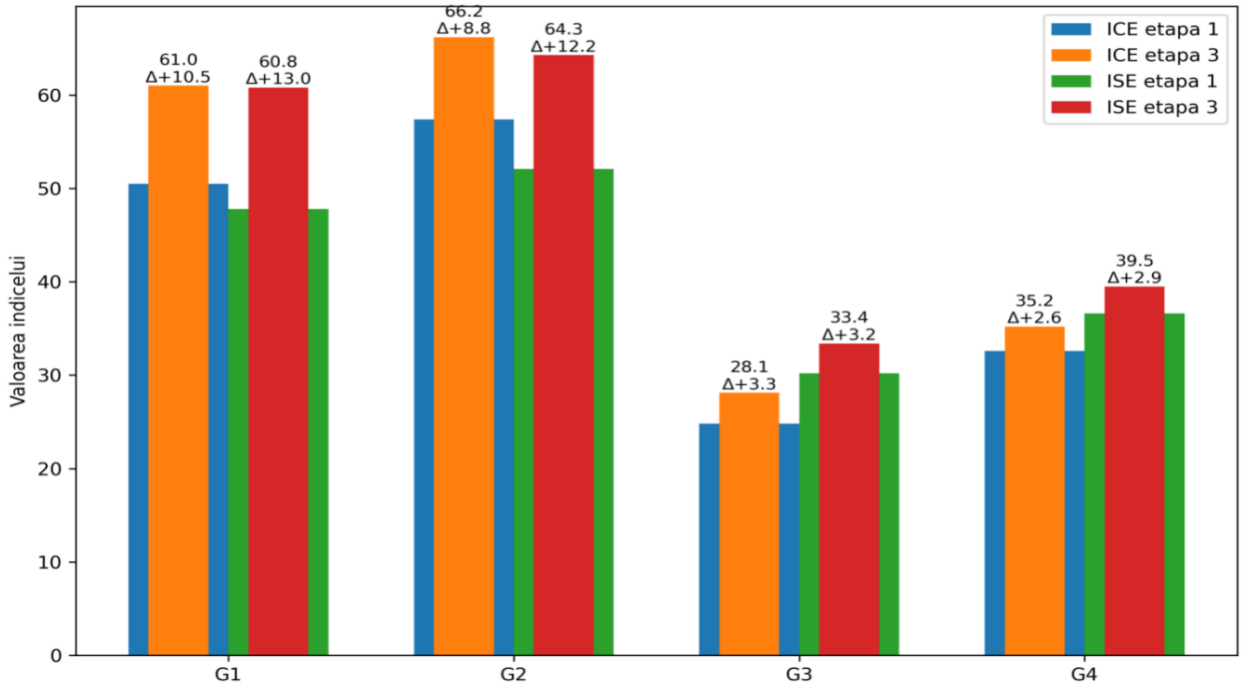


Figura 3.9. Sinteza evoluției ICE și ISE pe etape

Reprezentarea grafică de sinteză din Figura 3.9. 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.

Se constată trei aspecte:

— În primul rând, se observă dinamica longitudinală a grupurilor experimentale (G1 și G2), care înregistrează o creștere constantă a indicilor experiențiali între etapa de constatare și etapa de control. Această evoluție indică dezvoltarea progresivă a implicării experiențiale și a funcționării cognitive și sociale a copiilor în contextul implementării activităților experiențiale.

— În al doilea rând, diagrama evidențiază diferența experimentală dintre grupurile care au participat la intervenția pedagogică (G1 și G2) și grupurile care nu au fost implicate în etapa de formare (G3 și G4). Creșterea indicilor ICE și ISE este considerabil mai mare în grupurile experimentale, în timp ce grupurile G3 și G4 înregistrează doar evoluții moderate, explicabile prin dezvoltarea naturală a copiilor în perioada investigată.

— În al treilea rând, reprezentarea grafică confirmă *coerența internă a dimensiunilor modelului ÎEP*, întrucât evoluția indicelui cognitiv experiențial (ICE) este însoțită de o creștere

convergentă a indicelui social experiențial (ISE). Această corelație sugerează că dezvoltarea proceselor cognitive experiențiale este asociată cu consolidarea competențelor sociale și relaționale ale copiilor.

Analiza vizuală și statistică a datelor susține concluzia că implementarea modelului pedagogic al învățării experiențiale preșcolare produce efecte formative observabile, contribuind la dezvoltarea convergentă a dimensiunilor cognitive și sociale ale experienței de învățare.

Rezultatele aplicării ***Grilei de evaluare a implicării experiențiale*** la etapa de control evidențiază o evoluție diferențiată a nivelului implicării copiilor în activitățile educaționale (Anexa 75).

Tabelul 3.17. Comparația rezultatelor aplicării *Grilei de evaluare a implicării experiențiale* pe dimensiunile experiențială (E), epistemică (EP) și axiologică (AX) – etapa de control

Grup	Media E		Media EP		Media AX		Media Total	
	E1	**E3**	E1	**E3**	E1	**E3**	E1	**E3**
G1	15,4	**18,9**	14,3	**18,2**	12,3	**16,7**	51,57	**53,80**
G2	19,1	**21,4**	17,1	**20,2**	14,1	**18,3**	50,31	**59,90**
G3	17,65	**18,6**	16,00	**16,9**	13,00	**14,2**	46,65	**49,70**
G4	18,50	**19,8**	16,50	**17,4**	13,50	**15,0**	48,50	**52,20**

În grupurile experimentale G1 și G2, mediile obținute pe dimensiunile experiențială, epistemică și axiologică indică o creștere vizibilă a nivelului de implicare, reflectată și în sporirea scorului total al grilei. Evoluția este mai pronunțată în cazul dimensiunilor epistemică și axiologică, ceea ce sugerează consolidarea proceselor de reflecție asupra experienței și a orientării valorice a comportamentului copilului.

În contrast, grupurile G3 și G4, care nu au participat la intervenția pedagogică, înregistrează doar creșteri moderate ale scorurilor, explicabile prin dezvoltarea naturală a copiilor în perioada investigată. Diferența de amplitudine a progresului dintre grupurile experimentale și cele de control indică o evoluție mai accentuată în grupurile în care au fost organizate activități conform modelului pedagogic al învățării experiențiale preșcolare. Analiza comparativă a rezultatelor obținute prin *Grila de evaluare a implicării experiențiale* evidențiază evoluția nivelului de implicare al copiilor pe cele trei dimensiuni investigate – experiențială (E), epistemică (EP) și axiologică (AX) – între etapa de constatare (etapa 1) și etapa de control (etapa 3) a experimentului pedagogic.

Dimensiunea experiențială (E). Compararea rezultatelor indică o creștere a nivelului de implicare experiențială în toate grupurile investigate. Totuși, amplitudinea progresului este mai pronunțată în grupurile experimentale. În Grupul 1 media crește de la 15,4 la 18,9, iar în Grupul 2 de la 19,1 la 21,4, ceea ce reflectă o intensificare a participării active și a angajării copiilor în

activitățile experiențiale. În grupurile G3 și G4 se observă doar creșteri moderate (de la 17,65 la 18,6 și de la 18,50 la 19,8), explicabile prin evoluția naturală a dezvoltării copiilor.

Dimensiunea epistemică (EP). Rezultatele evidențiază o evoluție semnificativă în grupurile experimentale, în special în ceea ce privește capacitatea copiilor de a reflecta asupra experienței și de a construi sensuri cognitive. În Grupul 1 media crește de la 14,3 la 18,2, iar în Grupul 2 de la 17,1 la 20,2, ceea ce indică dezvoltarea dimensiunii reflexive și a proceselor de conceptualizare a experienței. În grupurile G3 și G4 progresul este redus (de la 16,0 la 16,9 și de la 16,5 la 17,4), confirmând caracterul formativ al intervenției pedagogice aplicate în grupurile experimentale.

Dimensiunea axiologică (AX). Cea mai evidentă evoluție se observă la nivelul dimensiunii axiologice, care reflectă emergența orientărilor valorice în activitatea copiilor. În Grupul 1 scorul mediu crește de la 12,3 la 16,7, iar în Grupul 2 de la 14,1 la 18,3, indicând consolidarea comportamentelor valorizante și a capacității de autoreglare axiologică în contextul activităților experiențiale. În grupurile G3 și G4 creșterea este mult mai moderată (de la 13,0 la 14,2 și de la 13,5 la 15,0), sugerând că dezvoltarea dimensiunii axiologice este stimulată în mod special prin organizarea pedagogică a experienței de învățare.

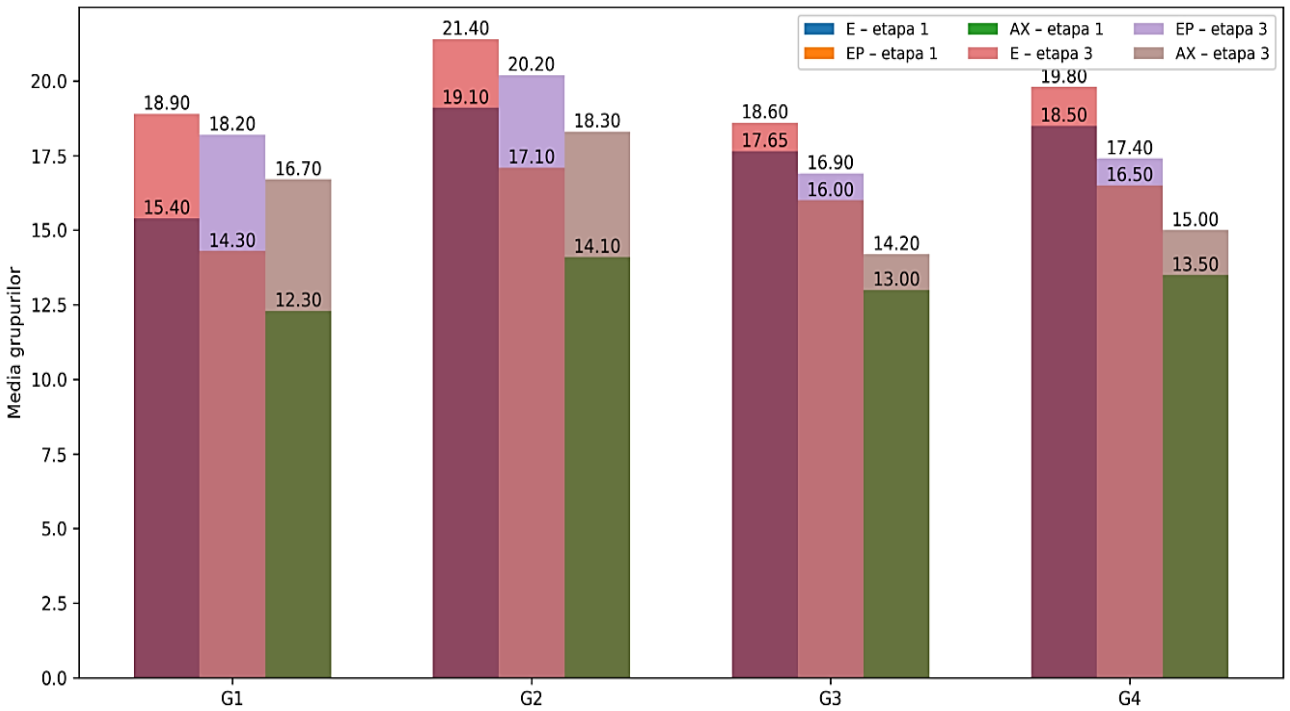


Figura 3.10. Dimensiunile implicării experiențiale (E, EP, AX) între etapa 1 și 3

Pentru evaluarea dinamicii convergenței registrelor epistemice, în etapa de control a fost reaplicată ***Fișa de analiză a registrelor epistemice observate*** (FARE), în condiții metodologice comparabile cu etapa de constatare. Evaluarea s-a realizat prin aceleași trei situații-stimul standardizate (S1–S3) pentru toate grupurile investigate, cu menținerea protocolului de aplicare și a

criteriilor de scorare, în vederea asigurării comparabilității rezultatelor între etapa de constatare (E1) și etapa de control (E3). *Situațiile-stimul* au urmărit activarea și articularea registrelor empiric, mitic-simbolic, artistic și proto-științific, precum și flexibilitatea inter-registru și integrarea convergentă a acestora. Descrierea situațiilor-stimul S1–S3, protocolul de aplicare și indicatorii urmăriți sunt prezentate în Anexa 76.

Analiza comparativă a rezultatelor FARE obținute pe baza situațiilor-stimul S1–S3 evidențiază o dinamică mai accentuată în grupurile experimentale. Media scorurilor FARE a evoluat de la aproximativ 17,2 la 20,2 puncte în G1 și de la 16,6 la 19,6 puncte în G2, corespunzând unui progres de aproximativ 3 puncte în fiecare grup. În grupurile de control, modificările au fost mai reduse: de la aproximativ 15,2 la 16,2 puncte în G3 și de la 15,5 la 16,6 puncte în G4, respectiv de aproximativ 1 punct. Rezultatele individuale pe S1–S3 la etapa de control și comparația E1–E3 sunt prezentate în Anexa 77.

Amplitudinea mai mare a progresului FARE în G1 și G2, comparativ cu G3 și G4, este compatibilă cu o consolidare mai pronunțată, în condițiile intervenției formative, a flexibilității inter-registru și a integrării convergente a registrelor epistemice. Rezultatele oferă un suport descriptiv pentru interpretarea evoluției dimensiunii epistemice a modelului ÎEP și pregătesc analiza relației dintre convergența registrelor epistemice, evaluată prin FARE, și procesarea reflexivă a experienței, evaluată prin FCDR.

Nivelul reflecției experiențiale manifestate de copiii preșcolari în raport cu experiențele educaționale trăite poate fi evaluat prin intermediul ***Fișei criterial-descriptive a reflecției*** **(FCDR)**, instrument experimental conceput pentru operaționalizarea etapei de *observație reflexivă* din modelul învățării experiențiale al lui D. A. Kolb, în corelație cu mecanismele de echilibrare cognitivă descrise de J. Piaget. Acest instrument – FCDR, aplicat la etapa de constatare, a fost reaplicat la etapa de control. Analiza comparativă a rezultatelor obținute prin FCDR între etapa de constatare și etapa de control evidențiază o dinamică pozitivă semnificativă a nivelului reflecției experiențiale în grupurile experimentale**,** comparativ cu grupurile care nu au participat la intervenția pedagogică (Tabelul 3.18).

Tabelul 3.18. Scorurile medii ale criteriilor de evaluare a reflecției experiențiale prin FCDR, la etapa de control

Nivel reflecție	G1 Media	Media standart	G2 Media	Media standart	G3 Media	Media standart	G4 Media	Media standart
Nivel 1 – Conștientizare	7.70	1.54	7.80	1.56	5.90	1.18	6.20	1.24
Nivel 2 – Analiza rezultatului	5.90	1.18	6.00	1.20	4.20	0.84	4.30	0.86
Nivel 3 – Ajustarea	3.90	0.78	4.10	0.82	2.10	0.42	2.70	0.54

Nivel 4 – Argumentarea	2.60	0.52	2.80	0.56	0.70	0.14	0.90	0.18
Nivel 5 – Transferul	1.90	0.38	2.00	0.40	0.30	0.06	0.20	0.04
Total	22.00	0.88	22.70	0.91	13.20	0.53	14.30	0.57

Această distribuție sugerează că intervenția pedagogică bazată pe modelul învățării experiențiale nu produce doar o intensificare a conștientizării experienței, ci facilitează structurarea reflecției ca mecanism de autoreglare și transfer**,** contribuind la trecerea de la descrierea experienței către explicație, argumentare și generalizare reflexivă**.** Dinamica longitudinală a reflecției experiențiale, evaluată prin FCDR, este prezentată în diagrama din Figura 3.11**.**

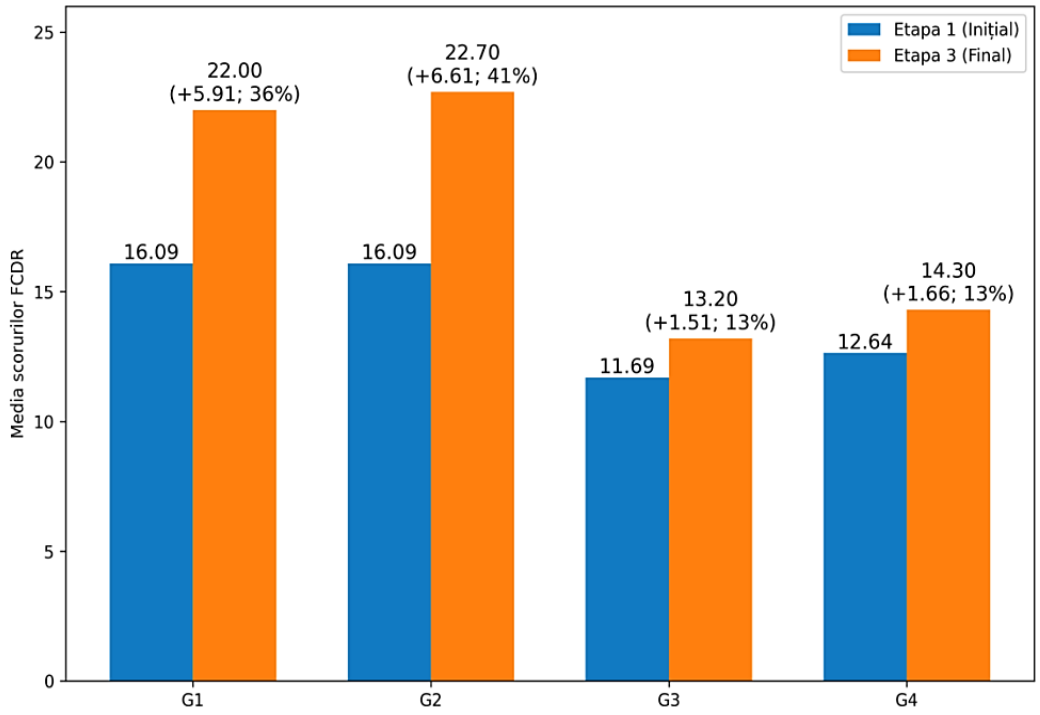


Figura 3.11. Dinamica longitudinală a reflecției experiențiale FCDR între etapa E 1 și E 3

Evaluarea dimensiunii axiologice la etapa de control a experimentului a fost realizată prin intermediul ***Fișei de observare a manifestărilor axiologice*** **(FOMA),** instrument criterial-descriptiv destinat identificării modului în care orientările valorice emergente se stabilizează în comportamente, verbalizări și decizii simple ale copiilor. Prin analiza celor patru registre axiologice – *afectiv-valoric, estetic, relațional* și *autovaloric* – instrumentul permite evidențierea progresului în internalizarea valorilor și compararea rezultatelor obținute la etapa de control cu profilul inițial constatat în etapa de constatare. Rezultatele obținute la etapa de control indică o creștere generală a scorurilor FOMA în toate grupurile investigate, însă amplitudinea progresului este diferențiată (Anexa 78).

Mediile obținute în grupurile experimentale ating valori de M = 13,1 (G1) și M = 12,5 (G2), ceea ce indică o consolidare vizibilă a manifestărilor axiologice în registrele afectiv-valoric, estetic, relațional și autovaloric. În schimb, grupurile de control înregistrează valori semnificativ mai reduse, M = 7,6 (G3) și M = 7,7 (G4), corespunzătoare unui nivel încă emergent al orientărilor valorice.

Tabelul 3.19. Indicatorii statistici ai rezultatelor FOMA, la etapa de control

Indicator statistic	Grup 1 (n=23)	Grup 2 (n=22)	Grup 3 (n=23)	Grup 4 (n=22)
Media totală (M)	13,1	12,5	7,6	7,7
Deviația standard (SD)	≈ 2,4	≈ 2,5	≈ 1,2	≈ 1,3
Scor minim	12	12	6	6
Scor maxim	18	18	8	8
Amplitudine (Max–Min)	6	6	2	2
Diferență medie între grupuri	–	0,6	5,5	0,1

Reaplicarea ***Analizei corelaționale între variabile agregate*** **(ACVA)** la etapa de control a experimentului pedagogic este justificată nu doar prin necesitatea reconfirmării coerenței structurale a modelului pedagogic ÎEP, demonstrată la etapa de constatare, ci mai ales prin posibilitatea de a examina modul în care intervenția educațională influențează configurația relațiilor dintre variabilele modelului**.** Dacă în faza inițială analiza corelațională a avut rolul de a verifica existența unei relaționări funcționale între dimensiunile cognitive, sociale, reflexive și axiologice, în etapa de control aceasta permite surprinderea dinamicii structurale a sistemului de variabile în condițiile implementării modelului pedagogic (Anexele 79-82).

Astfel, nu sunt urmărite doar modificările nivelurilor medii ale indicatorilor, ci și intensificarea, stabilizarea sau reconfigurarea relațiilor dintre variabilele agregate, ceea ce oferă indicii asupra gradului de integrare internă a modelului și asupra modului în care procesul formativ contribuie la consolidarea conexiunilor dintre diferitele dimensiuni ale învățării experiențiale. În acest sens, ACVA constituie un instrument relevant pentru evidențierea *transformărilor structurale produse de intervenția pedagogică*, completând analiza evoluției scorurilor printr-o perspectivă sistemică asupra funcționării modelului ÎEP.

La etapa de control a experimentului pedagogic, analiza ACVA s-a orientat prioritar spre examinarea relațiilor structurale centrale ale modelului pedagogic ÎEP**,** motiv pentru care s-au selectat pentru analiză doar corelațiile care reflectă lanțul funcțional al procesului de învățare experiențială:

- implicarea experiențială și convergența epistemică (ICEp ↔ EP);
- organizarea epistemologică și reflecția experiențială (EP ↔ FCDR);
- reflecția experiențială și internalizarea axiologică (FCDR ↔ FOMA);

- precum și relația dintre manifestarea contextuală a valorii și stabilizarea acesteia la nivel intern (AX ↔ FOMA).

Această selecție a permis urmărirea traseului structural al modelului – de la experiență la internalizarea valorii**,** evidențiind modul în care intervenția pedagogică consolidează conexiunile dintre dimensiunile cognitive, reflexive și axiologice ale învățării. În consecință, unele corelații analizate la etapa de constatare, care au avut un rol preponderent exploratoriu în verificarea inițială a coerenței modelului, nu au fost reluate în etapa de control. O astfel de selecție a permis evitarea redundanței analitice. În acest sens, cercetarea s-a concentrat asupra mecanismelor structurale esențiale ale modelului ÎEP, ceea ce ne-a permis evidențierea mai clară a modului în care intervenția pedagogică influențează integrarea experienței, reflecției și valorilor în procesul de învățare.

Analiza corelației dintre ***Indicele de convergență epistemică*** **(ICEp)** și ***Dimensiunea epistemică a implicării experiențiale*** **(EP)** evidențiază modul în care participarea copiilor la activități experiențiale este însoțită de procese de organizare și integrare cognitivă a experienței. În grupul experimental G2 se observă o tendință similară, dar mai pronunțată. Media dimensiunii epistemice este mai ridicată (EP = 20,2), iar media indicelui ICEp este de aproximativ 66. Nivelul ridicat al ambelor variabile indică o *convergență epistemică mai stabilă***,** ceea ce sugerează că implicarea experiențială intensă favorizează procesele de reflecție și organizare conceptuală a experienței. În acest grup, relația ICEp ↔ EP indică faptul că experiența trăită în activitatea didactică este transformată în *structuri cognitive coerente*, ceea ce confirmă rolul modelului pedagogic în stimularea dimensiunii reflexive a învățării.

În grupul de control G3 valorile medii ale dimensiunii epistemice sunt mai reduse (EP = 16,9), iar indicele ICEp prezintă valori semnificativ mai scăzute (media ≈ 28). Distribuția scorurilor indică o asociere mai slabă între implicarea experiențială și convergența epistemică. În acest context, activitățile desfășurate de copii conduc mai ales la participare și implicare situativă, fără a genera în mod sistematic procese de integrare cognitivă a experienței. Această situație sugerează existența unei *corelații slabe sau moderate*, caracteristică unui proces de învățare în care experiența nu este suficient valorificată la nivel reflexiv.

În grupul de control G4 se observă o situație similară cu cea din Grupul 3. Media dimensiunii epistemice este de 17,4, iar indicele ICEp are valori medii de aproximativ 35. Deși nivelul implicării experiențiale este relativ apropiat de cel al grupurilor experimentale, convergența epistemică rămâne mai redusă. Această diferență indică faptul că implicarea experiențială nu conduce automat la structurarea epistemică a experienței**,** în absența unor strategii pedagogice orientate spre reflecție și conceptualizare.

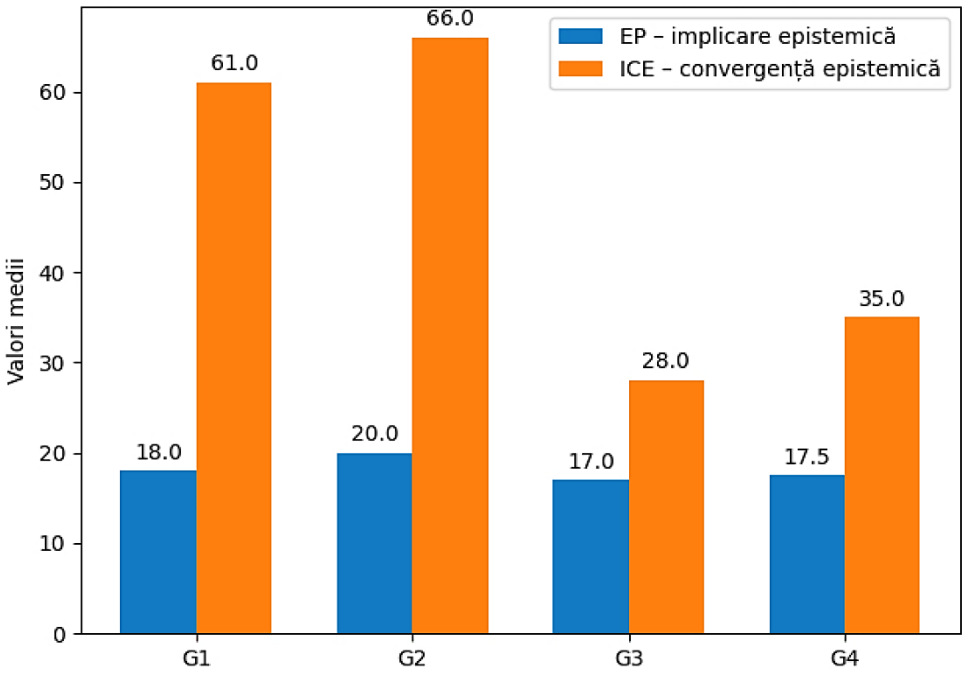


Figura 3.12. Compararea implicării epistemice (EP) și convergenței epistemice (ICEp) în grupurile experimentale și de control

Reprezentarea comparativă a valorilor medii pentru dimensiunea epistemică a implicării experiențiale (EP) și indicele de convergență epistemică (ICEp) evidențiază diferențe semnificative între grupurile experimentale și cele de control (Figura 3.12). În grupurile G1 și G2, valorile ridicate ale indicelui ICEp indică faptul că implicarea experiențială este însoțită de procese consistente de integrare cognitivă a experienței. În schimb, în grupurile de control G3 și G4, nivelul convergenței epistemice rămâne considerabil mai redus, ceea ce sugerează că experiența nu este transformată sistematic în structuri cognitive organizate. În grupurile de control, relația dintre cele două variabile este mai slabă, ceea ce sugerează că experiența rămâne predominant la nivelul participării situative. Prin urmare, rezultatele obținute susțin ipoteza potrivit căreia organizarea pedagogică a învățării experiențiale favorizează nu doar implicarea activă a copiilor în situațiile de învățare, ci și articularea și convergența diferitelor registre epistemice în procesul de interpretare și organizare a experienței trăite.

Evaluarea nivelului epistemologic al modelului pedagogic al învățării experiențiale (ÎEP) a fost realizată prin analiza relațiilor dintre trei variabile complementare: *dimensiunea epistemică a implicării experiențiale* (EP), care reflectă coerența și structurarea semantică a experienței; FARE, care surprinde convergența registrelor epistemice activate în procesul explicativ; și FCDR, care exprimă nivelul reflecției experiențiale. Analiza matricelor de corelații Pearson evidențiază o relație convergentă între aceste trei variabile, ceea ce confirmă existența unei organizări epistemologice coerente a experienței de învățare. În grupurile experimentale (G1 și G2), valorile ridicate ale dimensiunii epistemice (EP ≈ 18,2 și EP ≈ 20,2) sunt asociate cu scoruri

superioare ale convergenței registrelor epistemice (FARE) și cu niveluri mai înalte ale reflecției experiențiale (FCDR), indicând o corelație pozitivă stabilă între implicarea epistemică, convergența explicativă și reflecția asupra experienței. Această configurație sugerează că experiența didactică este transformată într-un proces de elaborare cognitivă în care copiii nu doar participă activ la situațiile de învățare, ci și interpretează și integrează semnificațiile acestora în structuri conceptuale coerente. În grupurile de control (G3 și G4), deși implicarea experiențială rămâne relativ apropiată ca nivel (EP ≈ 16,9 și EP ≈ 17,4), valorile asociate convergenței epistemice și reflecției experiențiale sunt mai reduse, ceea ce indică o structurare epistemologică mai slabă a experienței. Prin urmare, corelațiile dintre EP, FARE și FCDR confirmă faptul că Modelul pedagogic ÎEP favorizează articularea dintre participarea experiențială, reflecția asupra experienței și organizarea epistemică a cunoașterii, constituind un indicator relevant al eficienței epistemologice a intervenției pedagogice. Compararea celor două etape arată că intervenția pedagogică nu a modificat semnificativ arhitectura corelațională a variabilelor, ci a contribuit mai degrabă la stabilizarea și confirmarea relațiilor funcționale deja identificate la etapa de constatare.

Din perspectivă metodologică, această continuitate este importantă, deoarece indică faptul că Modelul pedagogic ÎEP nu produce distorsiuni structurale între variabile, ci acționează în interiorul unei configurații epistemice coerente, în care reflecția experiențială rămâne elementul central de articulare între organizarea cognitivă a experienței și convergența registrelor epistemice. Astfel, rezultatele etapei de control confirmă consistența și validitatea structurală a modelului**,** demonstrând că relațiile dintre variabile sunt stabile și reproductibile în condițiile aplicării intervenției educaționale.

În vederea determinării modului în care procesul reflexiv al copilului susține emergența și stabilizarea manifestărilor valorice în cadrul experiențelor educaționale, a fost evaluată relația dintre FCDR și FOMA**.** Analiza corelațională a acestor variabile la nivelul celor patru grupuri permite evidențierea impactului intervenției pedagogice asupra articulării dintre dimensiunea reflexivă a experienței și dimensiunea axiologică a comportamentului copilului. Pe baza datelor din tabelul ACVA (Anexele 79–82) pentru cele patru grupuri, relația dintre FCDR și FOMA, în etapa de control, evidențiază diferențe mai pronunțate între grupurile care au participat la intervenția formativă (G1, G2) și cele care nu au participat (G3, G4).

Tabelul 3.20. Relația dintre FCDR și FOMA la etapa de control

Grup	Tip grup	FCDR (reflecție experiențială)	FOMA (manifestări axiologice observabile)
G1	Experimental	20,1	14,5
G2	Experimental	19,3	14,2
G3	Control	16,1	7,5
G4	Control	16,2	7,2

Datele din Tabelul 3.20 evidențiază valori mai ridicate atât ale reflecției experiențiale (FCDR), cât și ale manifestărilor axiologice observabile (FOMA) în grupurile experimentale comparativ cu grupurile de control.Scorurile celor două instrumente sunt raportate separat, fără calcularea unui raport procentual FOMA/ FCDR, deoarece provin din instrumente cu scale și unități de măsură diferite. Relația dintre cele două constructe este interpretată prin analiza asocierii dintre variabile și prin dinamica lor paralelă, nu prin transformarea unuia într-un procent din celălalt.

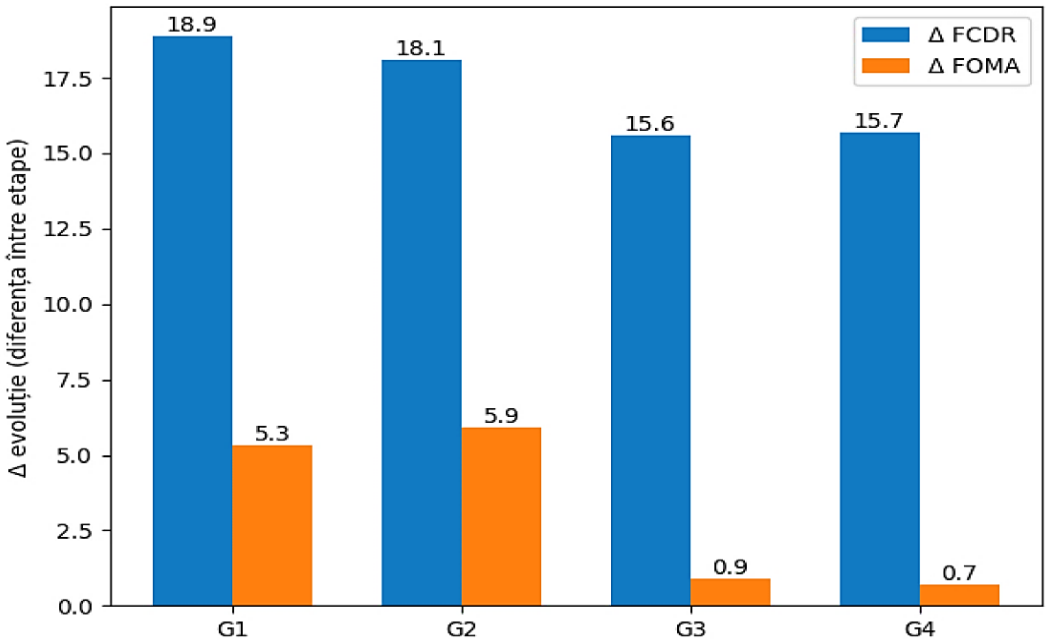


Figura 3.13. Dinamica relației dintre FCDR și FOMA la etapele experimentului pedagogic

În grupurile experimentale (G1 și G2), scorul brut total FCDR crește de la 16,09 puncte la E1 la 22,00 puncte în G1 și 22,70 puncte în G2 la E3; în grupurile de control, scorul brut total evoluează de la 11,69 la 13,20 puncte în G3 și de la 12,64 la 14,30 puncte în G4. În paralel, internalizarea axiologică (FOMA) crește de la 9,22 la 14,50 puncte în G1 și de la 8,27 la 14,20 puncte în G2, în timp ce în grupurile de control evoluția este mai redusă.

Compararea FCDR E1–E3 este realizată aici exclusiv pe aceeași metrică, respectiv scorul brut total, pentru a evita compararea scorurilor standardizate cu scorurile brute. Această distribuție a rezultatelor sugerează că dezvoltarea reflecției experiențiale nu conduce automat la emergența dimensiunii axiologice, ci necesită o mediere pedagogică specifică. Intervenția didactică aplicată în grupurile experimentale a facilitat transformarea reflecției asupra experienței în manifestări valorice stabile, ceea ce confirmă rolul reflecției experiențiale ca mecanism de articulare între dimensiunea cognitivă a experienței și interiorizarea valorilor. În concluzie, dinamica variabilelor analizate este compatibilă cu ipoteza că Modelul pedagogic ÎEP aplicat contribuie la consolidarea relației funcționale dintre reflecție și internalizarea axiologică, susținând ipoteza conform căreia experiența

educațională structurată reflexiv favorizează formarea și stabilizarea valorilor în comportamentul copilului.

Pentru a evidenția mai clar efectul intervenției pedagogice asupra variabilelor analizate, a fost utilizată o diagramă de tip Δ evoluție, care reprezintă diferența dintre valorile obținute la etapa de control și cele înregistrate la etapa de constatare. O astfel de reprezentare permite izolarea efectului evolutiv al intervenției didactice, eliminând influența nivelurilor inițiale ale variabilelor și facilitând compararea directă a progresului realizat în grupurile experimentale și în cele de control. Prin urmare, diagrama Δ oferă o imagine sintetică și relevantă a amplitudinii schimbărilor produse în urma aplicării modelului pedagogic, evidențiind contribuția acestuia la dezvoltarea reflecției experiențiale și la emergența dimensiunii axiologice. Rezultatele indică o creștere substanțială a FCDR în toate cele patru grupuri, valorile progresului fiind comparabile: +18,9 în G1, +18,1 în G2, +15,6 în G3 și +15,7 în G4. Aceste date sugerează că procesul educațional general contribuie la dezvoltarea capacităților reflexive ale copiilor, indiferent de apartenența la grupul experimental sau de control.

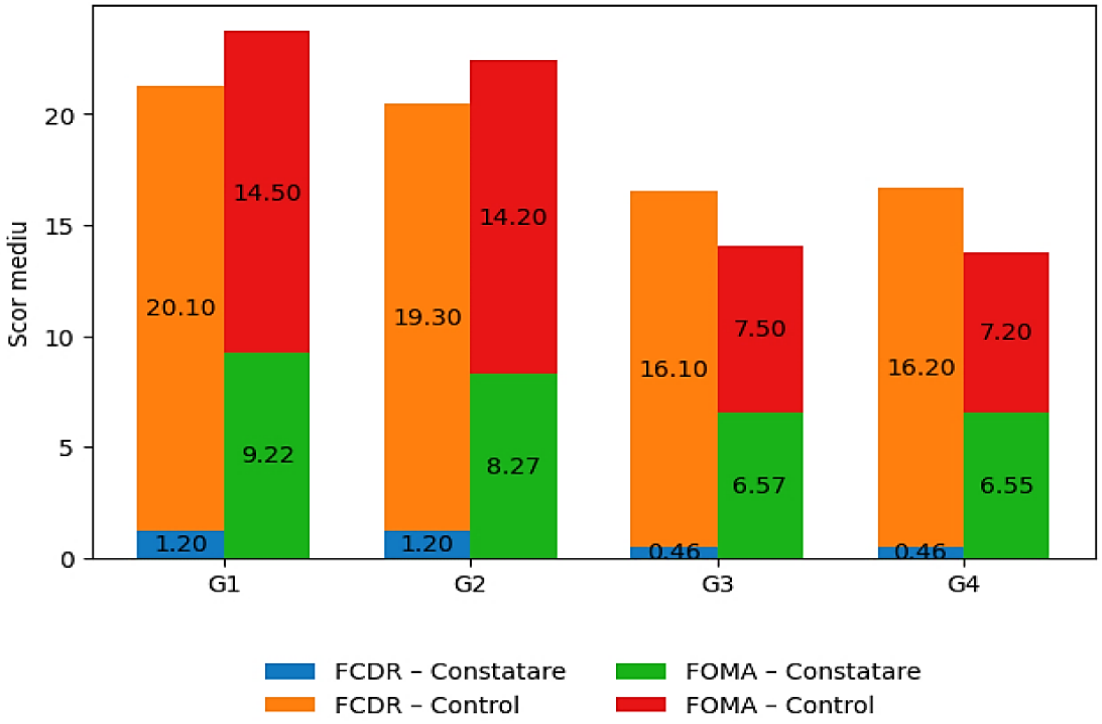


Figura 3.14. Reprezentarea grafică a Δ evoluției variabilelor FCDR și FOMA în grupurile experimentale și de control

Cu toate acestea, diferențele devin evidente la nivelul internalizării axiologice (FOMA). În grupurile experimentale se înregistrează o creștere considerabilă (+5,3 în G1 și +5,9 în G2), în timp ce în grupurile de control progresul este mult mai redus (+0,9 în G3 și +0,7 în G4). Această discrepanță indică faptul că, deși reflecția experiențială se dezvoltă în mod natural în procesul educațional, transformarea reflecției în comportamente și atitudini valorice depinde în mod decisiv

de intervenția pedagogică specifică. Prin urmare, diagrama Δ evoluție (Figura 3.14) evidențiază impactul pedagogic al modelului aplicat: în grupurile experimentale, reflecția experiențială se convertește într-o măsură semnificativ mai mare în internalizare axiologică, în timp ce în grupurile de control această conversie rămâne limitată.

Analiza relației dintre *manifestarea contextuală a valorii* (AX) și *internalizarea axiologică* (FOMA) la etapa de control evidențiază modul în care valorile exprimate în contextul activităților experiențiale se consolidează și se stabilizează la nivelul structurii interne a personalității copilului. Datele statistice indică faptul că, în grupurile experimentale (G1 și G2)**,** scorurile aferente dimensiunii AX sunt însoțite de valori mai ridicate ale indicatorului FOMA, ceea ce sugerează existența unei relații funcționale între manifestarea valorilor în situații concrete și procesul de interiorizare a acestora. În aceste grupuri, valorile exprimate în interacțiunile educaționale nu rămân doar comportamente contextuale, ci tind să fie integrate progresiv în sistemul axiologic al copilului. În schimb, în grupurile de control (G3 și G4)**,** deși manifestările valorice contextuale sunt prezente în cadrul activităților, nivelul internalizării axiologice rămâne relativ scăzut și mai puțin stabil. Această discrepanță indică faptul că exprimarea contextuală a valorilor nu conduce automat la interiorizarea lor, procesul necesitând o mediere pedagogică orientată spre reflecție, semnificare și consolidare experiențială. Prin urmare, rezultatele etapei de control confirmă că stabilizarea internă a valorilor (FOMA) depinde în mod semnificativ de modul în care experiențele educaționale sunt organizate și reflectate**,** intervenția pedagogică facilitând transformarea manifestărilor axiologice situate în comportamente valorice internalizate. Astfel, relația AX ↔ FOMA evidențiază trecerea de la nivelul contextual al valorii la nivelul stabilizării sale interne, confirmând rolul experienței reflectate în procesul de formare axiologică a copilului. Evoluția relației dintre manifestarea contextuală a valorii (AX) și internalizarea axiologică (FOMA) între etapa de constatare și etapa de control se evidențiază în tabelul de sinteză (Tabelul 3.21).

Tabelul 3.21. Compararea relațiilor AX ↔ FOMA la etapa de constatare și de control

Variabilă	Etapa de constatare	Etapa de control
AX – manifestarea contextuală a valorii	▪ manifestări valorice situate predominant la nivel comportamental, dependente de contextul activității	▪ manifestări valorice mai frecvente și mai coerente în situațiile experiențiale
FOMA – internalizarea axiologică	▪ nivel incipient de interiorizare; valorile sunt exprimate sporadic și rămân preponderent contextuale	▪ nivel mai stabil de interiorizare a valorilor, mai ales în grupurile experimentale
Relația AX ↔ FOMA	▪ relație emergentă, încă instabilă; manifestarea contextuală nu se convertește constant în interiorizare	▪ relație funcțională mai clară; manifestările valorice contextuale tind să se transforme în valori interiorizate

Compararea etapelor de constatare și de control evidențiază o accentuare a relației dintre manifestarea contextuală a valorii (AX) și internalizarea axiologică FOMA. Dacă la etapa de constatare această relație are un caracter predominant emergent, manifestările valorice fiind dependente de contextul situațional, la etapa de control se constată o configurare mai coerentă a conexiunii dintre cele două dimensiuni.

Valorile exprimate în cadrul activităților experiențiale devin mai frecvente și mai coerente la nivel comportamental, iar în grupurile experimentale acestea tind să fie interiorizate și integrate treptat în structura axiologică a copilului. În consecință, rezultatele indică o structurare mai coerentă și mai stabilă a dimensiunii axiologice interne, ceea ce confirmă rolul intervenției pedagogice în transformarea manifestărilor valorice contextuale în valori interiorizate și integrate în comportamentul copilului.

Pe baza mediilor variabilelor din matricea ACVA (Anexele 79-82) a fost construit ***profilul structural comparativ al modelului ÎEP la etapa de control***. Valorile medii utilizate pentru diagrama radar sunt prezentate în Tabelul 3.22.

Tabelul 3.22. Mediile variabilelor ACVA la etapa experimentului de control

Variabilă	Experimental (G1–G2)	Control (G3–G4)
E	≈20,1	≈19,2
EP	≈19,2	≈17,2
AX	≈17,5	≈14,6
FCDR	≈20,0	≈16,4
FOMA	≈15,0	≈7,5
ICE	≈63,5	≈31,5
ISE	≈62,0	≈36,5
FARE	≈20,0	≈16,2

În grupurile de control, profilul structural rămâne mai restrâns, ceea ce indică un nivel mai redus de convergență între dimensiunea epistemică, experiențială și axiologică.

Rezultatele experimentului referitoare la dinamica variabilelor agregate ale modelului pedagogic ÎEP sunt sintetizate în Tabelul 3.23.

Tabelul 3.23. Dinamica variabilelor ACVA (E1 → E3)

Variabilă	E1 (Constatare)	E3 (Control)	Δ E3–E1
E	19.02	20.10	1.08
EP	18.09	19.20	1.11
AX	14.26	17.50	3.24
FCDR	1.20	20.00	18.80
FOMA	9.22	15.00	5.78
ICE	47.35	63.50	16.15
ISE	49.15	62.00	12.85
FARE	16.94	20.00	3.06

Analiza comparativă a valorilor medii obținute la etapa de constatare și la etapa de control evidențiază nu doar existența unor creșteri cantitative, ci mai ales confirmarea logicii structurale a modelului pedagogic, care presupune transformarea experienței în cunoaștere structurată și în valori interiorizate prin intermediul reflecției experiențiale. Datele din Tabelul 3.23 indică o evoluție descriptivă pozitivă a tuturor variabilelor agregate în grupurile experimentale.

Pentru dimensiunile grilei *E–EP–AX*, mediile agregate G1–G2 evoluează astfel: E = 17,21 → 20,12 (Δ = +2,91), EP = 15,67 → 19,18 (Δ = +3,51), iar AX = 13,18 → 17,48 (Δ = +4,30). Reflecția experiențială, exprimată prin scorul brut total FCDR la ambele momente, crește de la 16,09 la 22,34 puncte (Δ = +6,25). FOMA evoluează de la 8,76 la 14,35 puncte (Δ = +5,60), ICE de la 53,87 la 63,54 (Δ = +9,67), ISE de la 49,90 la 62,51 (Δ = +12,61), iar FARE de la 16,91 la 19,91 puncte (Δ = +3,00). Aceste diferențe descriu o evoluție mai pronunțată a dimensiunilor reflexive, axiologice, cognitive și sociale în grupurile experimentale; interpretarea lor ca efect al intervenției necesită raportarea la diferențele dintre grupurile experimentale și cele de control și, pentru afirmații de semnificație statistică, la testele inferențiale corespunzătoare.

În același timp, *evoluția integrării sociale experiențiale* (ISE) cu 12,85 puncte indică faptul că procesele de reflecție și convergență epistemică se manifestă și la nivelul relațiilor sociale și al cooperării în cadrul activităților educaționale. În plan axiologic, *dimensiunea internalizării valorice* (FOMA) înregistrează o creștere de 5,78 puncte, sugerând că valorile manifestate inițial în contexte situaționale tind să se stabilizeze progresiv în sistemul axiologic intern al copilului. În mod complementar, *evoluția convergenței registrelor epistemice* (FARE) cu 3,06 puncte confirmă consolidarea structurii explicative a experienței.

Aceste rezultate evidențiază faptul că dinamica variabilelor nu este uniformă, ci reflectă mecanismul structural al modelului pedagogic ÎEP, în care transformarea experienței educaționale se realizează printr-un lanț formativ progresiv: *experiență → implicare epistemică → manifestare valorică → reflecție experiențială → convergență epistemică → internalizare axiologică***.** Complementar evaluărilor realizate în context educațional, BASC-2 Parent Rating Scales (PRS) a fost reaplicat în etapa de control părinților copiilor din grupurile G1–G4, menținând funcția de reper intercontextual stabilită în etapa de constatare.

Evaluarea parentală a permis **examinarea longitudinală a manifestărilor comportamentale și socio-emoționale ale copiilor** în mediul familial și raportarea acestora, la nivel complementar, la dinamica observată în contextul educațional. Rezultatele PRS sunt interpretate descriptiv ca sursă suplimentară de informație asupra evoluției profilurilor comportamentale și socio-emoționale, fără a fi integrate în calculul indicatorilor structurali ai modelului ÎEP. Rezultatele sintetice ale comparației dintre etapa de constatare (E1) și etapa de

control (E3) sunt prezentate în Anexa 83-84, iar datele individuale corespunzătoare grupurilor G1–G4 sunt prezentate în Anexele 85-86.

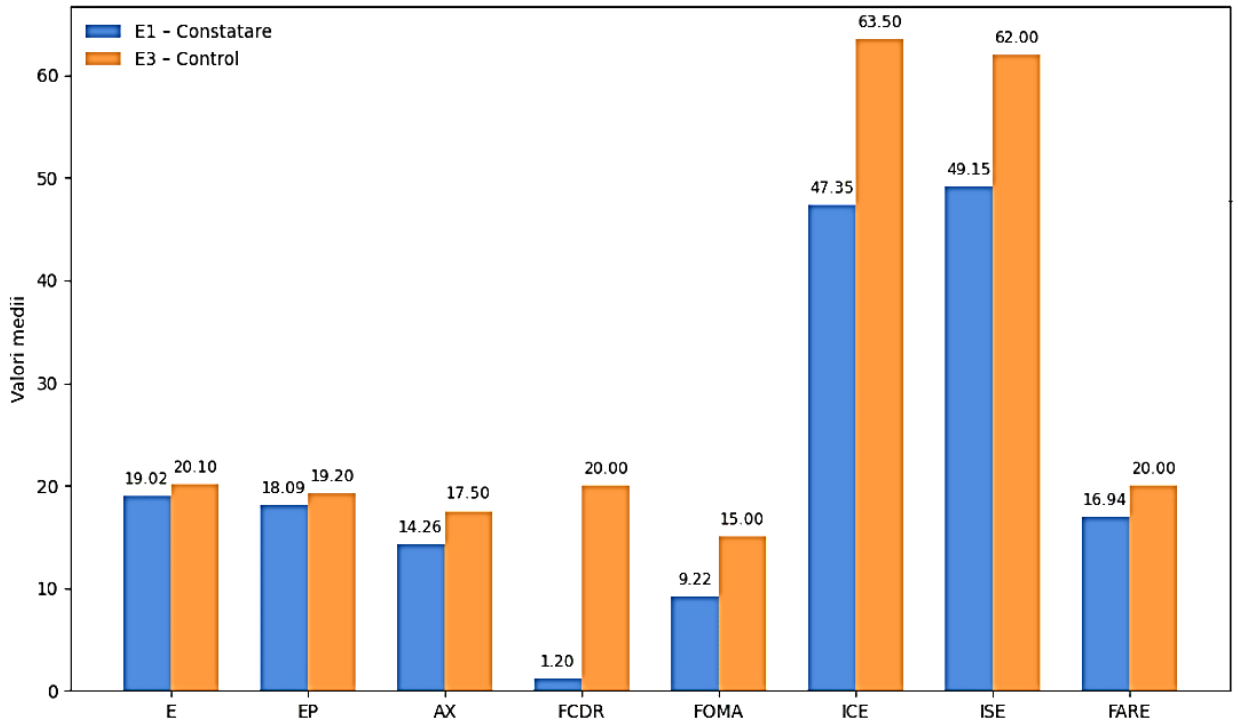


Figura 3.15. Compararea rezultatelor E 1 (etapa de constatare) și E 3 (etapa de control) pentru variabilele ACVA

Sinteza rezultatelor analizei comparative realizate la etapa de control evidențiază următoarele:

• Rezultatele obținute la etapa de control confirmă realizarea scopului experimental privind evaluarea impactului intervenției formative și validarea modelului pedagogic ÎEP, atât prin compararea rezultatelor pre–post, cât și prin analiza diferențelor dintre grupurile participante și neparticipante la intervenția pedagogică. Analiza dinamicii variabilelor agregate indică evoluții pozitive între etapa de constatare și etapa de control, cele mai pronunțate creșteri fiind înregistrate la nivelul reflecției experiențiale (ΔFCDR = +18,80), convergenței epistemice (ΔICE = +16,15) și integrării sociale experiențiale (ΔISE = +12,85), ceea ce confirmă eficiența modelului pedagogic aplicat.

• Compararea rezultatelor dintre grupurile experimentale (G1, G2) și grupurile de control (G3, G4) evidențiază diferențe semnificative în favoarea grupurilor participante la intervenția pedagogică, în special în dimensiunile reflexive și epistemice ale experienței educaționale. Astfel, progresul înregistrat în grupurile experimentale depășește nivelul evoluției naturale observate în grupurile de

control, confirmând rolul determinant al intervenției formative în dinamica indicatorilor experiențiali și axiologici.

• Referitor la obiectivul 10, privind analiza dinamicii indicatorilor experiențiali în grupurile experimentale prin compararea rezultatelor pre–post, mediile agregate ponderate G1–G2 indică evoluții pozitive pentru E (17,21 → 20,12; Δ = +2,91), EP (15,67 → 19,18; Δ = +3,51), AX (13,18 → 17,48; Δ = +4,30) și FOMA (8,76 → 14,35; Δ = +5,60). Aceste diferențe sunt descriptive și indică o dinamică favorabilă în grupurile experimentale.

• Referitor la obiectivul 11, comparația progresului experiențial, epistemic, reflexiv și axiologic trebuie interpretată prin raportarea dinamicii grupurilor experimentale la cea a grupurilor de control. Pentru grupurile experimentale agregate, ICE evoluează de la 53,87 la 63,54 (Δ = +9,67), ISE de la 49,90 la 62,51 (Δ = +12,61), iar FARE de la 16,91 la 19,91 (Δ = +3,00). ICE este Indicele cognitiv experiențial; convergența registrelor epistemice este evaluată prin FARE.

• Referitor la obiectivul 12, privind verificarea modificării relațiilor structurale dintre variabilele modelului pedagogic ÎEP, analiza corelațională realizată la etapa post-intervenție evidențiază o consolidare a relațiilor dintre dimensiunile epistemice, reflexive și axiologice ale experienței educaționale. Creșterea semnificativă a indicatorilor reflexivi și epistemici sugerează o structurare mai coerentă a relațiilor dintre variabilele modelului, confirmând mecanismul formativ prin care experiența educațională este transformată în cunoaștere convergentă și valori interiorizate.

• Referitor la obiectivul 13, evoluția dimensiunii reflexive este însoțită de creșterea FOMA (media agregată G1–G2: 8,76 → 14,35; Δ = +5,60), ceea ce susține existența unei asocieri între reflecția asupra experienței și dezvoltarea manifestărilor axiologice. Evoluția concomitentă a FCDR și FOMA evidențiază o asociere între procesarea reflexivă a experienței și manifestările axiologice observabile, cele două dimensiuni evoluând convergent în cadrul grupurilor experimentale.

• Analiza integrată a indicatorilor sintetici ai modelului evidențiază faptul că transformările cele mai pronunțate se produc la nivelul dimensiunilor reflexive și epistemice ale experienței educaționale, ceea ce confirmă ipoteza cercetării privind rolul central al reflecției experiențiale în procesul de structurare a cunoașterii și de interiorizare a valorilor.

• Rezultatele etapei de control susțin eficiența modelului pedagogic ÎEP, evidențiind în grupurile experimentale o dinamică mai accentuată a convergenței registrelor epistemice, a dimensiunii sociale a experienței și a manifestărilor axiologice observabile, în concordanță cu finalitățile formative ale modelului implementat.

3.4. Concluzii la capitolul 3

1. În capitolul 3 au fost realizate următoarele obiective ale cercetării**:** analiza profilului inițial al învățării experiențiale preșcolare în etapa de constatare; elaborarea și implementarea modelului

pedagogic al învățării experiențiale preșcolare în cadrul experimentului formativ; precum și 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. Structura experimentală organizată în trei etape – constatativă, formativă și de control – a permis investigarea sistematică a mecanismelor prin care experiența educațională poate fi transformată în cunoaștere structurată, reflecție asupra experienței și interiorizare axiologică.

2. Rezultatele studiului constatativ au evidențiat profilul inițial al dezvoltării experiențiale a copiilor și structura relațiilor dintre variabilele modelului. Analiza indicatorilor experimentali a demonstrat că experiența educațională se manifestă inițial predominant la nivelul dimensiunilor ontologice și empirice ale activității copilului, în timp ce dimensiunile reflexive și axiologice se manifestă într-o formă emergentă. De asemenea, analiza corelațională a evidențiat relații moderate între variabilele modelului, sugerând că procesele de reflecție și valorizare nu sunt încă stabil integrate în structura experienței educaționale. Aceste constatări au fundamentat necesitatea organizării pedagogice a experienței copilului într-un cadru metodologic capabil să stimuleze articularea relațiilor dintre experiență, reflecție și cunoaștere.
3. În etapa formativă, implementarea Modelului pedagogic ÎEP a permis organizarea unor situații educaționale centrate pe experiența copilului și orientate spre activizarea proceselor de reflecție asupra experienței trăite. Activitățile pedagogice au fost proiectate astfel încât să valorifice experiența personală a copilului ca punct de plecare al cunoașterii și să stimuleze formularea unor explicații progresiv mai coerente asupra realității. Rezultatele obținute evidențiază o creștere progresivă a implicării experiențiale și a convergenței epistemice, precum și o consolidare a manifestărilor valorice în cadrul activităților educaționale, demonstrând că experiența organizată pedagogic devine un mediu favorabil dezvoltării reflecției și interiorizării valorilor.
4. Analiza realizată în etapa de control a confirmat eficiența intervenției formative și a evidențiat dinamica pozitivă a variabilelor agregate ale modelului pedagogic. Compararea rezultatelor dintre etapa de constatare și etapa de control indică o evoluție pozitivă a tuturor dimensiunilor modelului, cele mai pronunțate transformări fiind înregistrate la nivelul reflecției experiențiale (ΔFCDR = +18,80), convergenței epistemice (ΔICE = +16,15) și integrării sociale experiențiale (ΔISE = +12,85). În același timp, analiza comparativă a rezultatelor dintre grupurile experimentale și cele de control evidențiază diferențe favorabile grupurilor participante la intervenția pedagogică, confirmând că progresul observat reprezintă efectul aplicării modelului pedagogic ÎEP.

5. Prin urmare, rezultatele experimentului pedagogic confirmă ipoteza cercetării și validează Modelul pedagogic ÎEP ca instrument metodologic capabil să integreze dimensiunile ontologică, epistemologică și axiologică ale procesului educațional. Rezultatele obținute demonstrează că organizarea pedagogică a experienței copilului într-un cadru reflexiv favorizează transformarea experienței trăite în cunoaștere convergentă, contribuie la consolidarea reflecției asupra experienței și facilitează interiorizarea valorilor, confirmând astfel rolul modelului ÎEP ca mecanism integrator al dimensiunilor cognitive, sociale și axiologice ale educației timpurii.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea realizată a contribuit la fundamentarea teoretico-metodologică a ÎEP, prin analiza și sistematizarea fundamentelor conceptuale și a cadrului normativ, examinarea dimensiunilor epistemică și axiologică din perspectiva convergenței tipurilor de cunoaștere și determinarea reperelor psihopedagogice care asigură valorificarea experienței copilului în procesul construirii sensului și constituirii valorilor. În baza reperelor psihopedagogice fundamentate teoretic, a fost elaborat Modelul pedagogic al învățării experiențiale preșcolare, implementat și validat experimental în cadrul cercetării. Rezultatele obținute au condus la formularea următoarelor concluzii generale:

1. În baza analizei evoluției teoriilor învățării experiențiale, de la fundamentările filosofice clasice la concepțiile psihopedagogice contemporane, au fost sistematizate fundamentele conceptuale și metodologice ale învățării prin experiență, evidențiindu-se rolul experienței directe, al acțiunii, reflecției și interacțiunii sociale în constituirea cunoașterii. Prin examinarea critică a contribuțiilor lui Aristotel, J.-J. Rousseau, J. Dewey, K. Lewin, J. Piaget, L. S. Vîgotski și D. A. Kolb, au fost identificate premisele teoretice și limitele explicative ale modelelor existente în raport cu particularitățile dezvoltării preșcolare. Un rezultat conceptual distinct îl constituie fundamentarea *câmpului cognitiv* ca spațiu de interacțiune dintre prehensiunea și transformarea experienței, în care se realizează organizarea reflexivă a cunoașterii și construirea sensului. Analiza comparativă a cadrului normativ și curricular al educației timpurii din Republica Moldova și România a permis identificarea principiilor învățării experiențiale reflectate explicit sau implicit în documentele de politici educaționale, precum și a insuficientei explicitări a mecanismelor epistemologice și axiologice de transformare a experienței în cunoaștere, sens și valori. În consecință, au fost argumentate necesitatea și direcțiile fundamentării unui sistem de repere psihopedagogice specifice învățării experiențiale preșcolare.

2. În baza examinării epistemologice și axiologice a învățării experiențiale preșcolare, a fost fundamentată *convergența tipurilor de cunoaștere* ca mecanism de integrare a registrelor epistemice în procesul construirii sensului experienței. Prin valorificarea concepției lui Vl. Pâslaru privind *pluralitatea formelor de cunoaștere*, au fost delimitate modalitățile de manifestare și articulare a registrelor empiric, artistic, mitico-simbolic și proto-științific în experiențele de învățare ale preșcolarilor. S-a determinat că *procesul de construire a sensului* în ÎEP presupune nu doar activarea sau alternarea acestor registre, ci integrarea lor într-o configurație epistemică coerentă, prin interacțiunea percepției, acțiunii, emoției, simbolizării și explicației. Totodată, a fost fundamentată *dimensiunea axiologică a învățării experiențiale*, prin evidențierea procesului de atribuire a semnificațiilor valorice experiențelor trăite și a internalizării progresive a valorilor în atitudinile, alegerile și comportamentele copilului. Prin aceste rezultate, au fost explicate relațiile

dintre pluralitatea cunoașterii, construirea sensului și constituirea valorilor, ca premise epistemologice și axiologice ale învățării experiențiale preșcolare.

3. În baza sintezei fundamentelor conceptuale, epistemologice, axiologice și psihopedagogice, au fost determinate și sistematizate reperele psihopedagogice ale ÎEP, care explicitează condițiile și mecanismele transformării experienței trăite în cunoaștere, sens și valoare. Sistemul reperelor determinate integrează valorificarea experienței directe, globale și senzorio-afective a copilului; organizarea contextelor educaționale autentice și securizante; medierea reflexivă a experienței; convergența tipurilor de cunoaștere în construirea sensului; emergența și internalizarea progresivă a valorilor; precum și susținerea autoreglării și a devenirii copilului ca subiect al propriei învățări. Un rezultat teoretico-metodologic distinct îl constituie determinarea *rolului reflecției ca mecanism integrator transversal*, prin care experiența este conștientizată, interpretată și reorganizată, facilitând construirea sensului și constituirea semnificațiilor valorice. Reperele psihopedagogice au fost articulate cu *nivelurile ontologic, epistemologic și axiologic* ale ÎEP, evidențiindu-se interdependența dintre particularitățile experienței copilului, medierea pedagogică și condițiile mediului educațional. Sistemul reperelor psihopedagogice determinat constituie rezultatul teoretico-metodologic central al cercetării, oferind fundamentul pentru elaborarea modelului pedagogic și pentru organizarea procesului educațional în perspectiva transformării experienței în cunoaștere, sens și valoare.

4. În baza fundamentelor teoretico-metodologice și a reperelor psihopedagogice determinate, a fost elaborat *Modelul pedagogic* ÎEP, structurat pe dimensiunile normativă, structurală și procesuală și fundamentat pe reinterpretarea și dezvoltarea concepției învățării experiențiale a lui D. A. Kolb. Prin construcția modelului a fost realizată extinderea perspectivei asupra transformării experienței în cunoaștere, prin articularea *nivelurilor ontologic, epistemologic și axiologic*, care explică devenirea preșcolarului ca subiect experiențial – de la trăirea nemijlocită și organizarea reflexivă a cunoașterii la construirea sensului și constituirea semnificațiilor valorice. Un element definitoriu al dezvoltării modelului îl constituie *fundamentarea internalizării progresive a valorilor* ca finalitate axiologică a învățării experiențiale preșcolare, prin care semnificațiile construite și valorizate reflexiv se integrează treptat în atitudinile, alegerile și comportamentele copilului, contribuind la devenirea acestuia ca subiect valoric. În arhitectura modelului a fost integrat *câmpul cognitiv*, ca spațiu conceptual al tranziției dintre experiența nemijlocită și organizarea reflexivă a cunoașterii. O contribuție originală a modelului constă în reconceptualizarea reflecției, dincolo de statutul său de moment distinct al ciclului experiențial kolbian, ca proces continuu, recurent și evolutiv, care însoțește transformarea experienței în cunoaștere, sens și valoare, și ca mecanism integrator transversal, prin care sunt articulate experiența trăită, *convergența tipurilor de cunoaștere*, construirea sensului și constituirea semnificațiilor valorice. Această reinterpretare a

permis evidențierea *funcțiilor epistemologice și axiologice ale reflecției*, precum și adaptarea manifestărilor sale progresive la particularitățile dezvoltării preșcolare. La nivel normativ, au fost formulate șase *principii specifice ÎEP*, iar la nivel procesual au fost structurate patru etape interdependente – pregătirea, proiectarea, implementarea și evaluarea experienței de învățare –, corelate cu ciclul experiențial kolbian și adaptate particularităților dezvoltării preșcolare. Originalitatea modelului rezidă în articularea mecanismelor experiențiale, epistemologice, reflexive și axiologice într-o construcție pedagogică integratoare, care oferă un cadru conceptual și metodologic pentru proiectarea, realizarea și evaluarea învățării experiențiale preșcolare.

5. Elaborarea Modelului pedagogic ÎEP a fost completată prin fundamentarea dimensiunii sale operaționale, concretizată în elaborarea și sistematizarea indicatorilor de calitate ai învățării experiențiale preșcolare, corelați cu etapele procesuale și cu nivelurile ontologic, epistemologic și axiologic ale modelului. Indicatorii au permis transpunerea reperelor psihopedagogice în manifestări observabile ale implicării experiențiale, procesării reflexive, organizării cunoașterii, convergenței epistemice, construirii sensului și valorizării experienței copilului. Reconceptualizarea reflecției a fost transpusă în plan operațional prin delimitarea a *patru niveluri progresive ale manifestării reflexive* – situativ-emoțională, relațională emergentă, organizatoare și autoreglatoare incipientă –, precum și prin stabilirea a cinci *criterii de evaluare*: conștientizarea acțiunii, analiza rezultatului, ajustarea conduitei, argumentarea alegerii și transferul reflexiv. Totodată, a fost conceptualizat *profilul epistemic individual al copilului* (PEIC), ca instrument de reprezentare și analiză a configurației și articulării registrelor de cunoaștere, și a fost introdus *indicele de convergență epistemică* (ICEp), pentru exprimarea sintetică a gradului de echilibru dintre acestea. Prin elaborările realizate, a fost constituit un cadru conceptual-operațional de principii, etape, indicatori și instrumente, care permite monitorizarea progresului experiențial și fundamentarea deciziilor pedagogice diferențiate, facilitând valorificarea reperelor psihopedagogice ale învățării experiențiale preșcolare în practica educațională.

6. În contextul realizării 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 preșcolarului ca subiect al experienței, cunoașterii și devenirii valorice. Validarea *Modelului pedagogic ÎEP* a fost realizată în baza implementării, pe parcursul unui an de învățământ preșcolar, a unui program formativ constituit din 30 de secvențe didactice și situații-stimul, elaborate în concordanță cu reperele psihopedagogice determinate și orientate spre dezvoltarea reflecției, convergenței tipurilor de cunoaștere, construirii sensului și manifestărilor axiologice ale

preșcolarilor. Studiul experimental a evidențiat progrese în dezvoltarea implicării experiențiale, organizării epistemice, convergenței tipurilor de cunoaștere și procesării reflexive, precum și în manifestarea unor atitudini și comportamente valorizante, interpretate ca *indicatori ai emergenței și internalizării progresive a valorilor.* Analiza comparativă a rezultatelor grupurilor experimentale și de control, completată prin *Analiza corelațională a variabilelor agregate* (ACVA), a evidențiat dinamica favorabilă a componentelor modelului și a oferit suport empiric pentru examinarea relațiilor dintre experiența trăită, reflecție, convergența tipurilor de cunoaștere, construirea sensului și constituirea valorilor. Rezultatele experimentale au susținut validarea funcționalității și eficacității Modelului pedagogic ÎEP în contextul educațional investigat, prin evidențierea progreselor în manifestările experiențiale, epistemice, reflexive și axiologice ale preșcolarilor. Astfel, cercetarea experimentală a oferit argumente empirice în sprijinul ipotezei cercetării și al relevanței reperelor psihopedagogice fundamentate teoretic, demonstrând potențialul modelului de a orienta organizarea învățării experiențiale preșcolare spre construirea sensului și valorizarea experienței copilului.

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 stimulativ, 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 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.
4. *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.
5. *Cadrul de referință al educației timpurii din Republica Moldova*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Coord. naț.: Angela Cutasevici, Valentin Crudu; experți-coord. naț.: Vladimir Guțu, Maria Vrânceanu. Chișinău: Lyceum, 2018. 76 p. ISBN 978-9975-3285-4-8.
6. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Ediția a IV-a, revăzută. Iași: Polirom, 2006. 315 p. ISBN 973-46-0175-X.
7. CHICU, V.; DANDARA, O.; SOLCAN, A. [et al.]. *Psihopedagogia centrată pe copil*. Coord. Vladimir Guțu. Chișinău: CEP USM, 2008. 175 p. ISBN 978-9975-70-810-4.
8. 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.
9. 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.
10. CUCOȘ, C. *Educația: Iubire, edificare, desăvârșire*. Iași: Polirom, 2008. 230 p. ISBN 978-973-46-1038-9.
11. CUCOȘ, C., *Pedagogie*. Ediția a IV-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2014. 672 p. ISBN 978-973-46-9955-1.
12. *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.

13. *Curriculum pentru educație 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.
14. DEWEY, J. *Experiență și educație*. Traducere de Ileana Dascălu. București: Editura Universității din București, 2021. 120 p. ISBN 978-606-16-1229-1.
15. *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.
16. DURKHEIM, É. *Formele elementare ale vieții religioase*. Iași: Polirom, 1995. 424 p. ISBN 973-97108-5-9.
17. **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.
18. **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.
19. **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 „Alecu 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.
20. **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.

21. **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.
22. **ENACHE, A.** Experiential Learning in Preschool Age. In: *Patrimoniul cultural de ieri – implicații în dezvoltarea societății durabile de mâine:* 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. Iași–Chișinău: „Print-Caro" SRL, 2021, pp. 97–98. ISSN 2558-894X.
23. **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.
24. **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.
25. **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.
26. **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.
27. **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 „Alecu Russo" din Bălți. Bălți, 2026, pp. 55–64. [ISBN în curs de atribuire]
28. **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.

29. **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.
30. **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.
31. **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.
32. **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.
33. **ENACHE, A.** The Processuality of Experiential Learning in Preschool. In: *Journal of Romanian Literary Studies*. 2023, nr. 35, pp. 887–897. ISSN 2248-3004.
34. **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.
35. GÎNJU, S. *Fundamente psihopedagogice ale educației timpurii*. Chișinău: CEP USM, 2014. 160 p. ISBN 978-9975-71-574-4.
36. GÎNJU, S. Repere ale învățării prin experiență în educația timpurie. În: *Didactica Pro...*, 2018, nr. 4 (110), pp. 25–29. ISSN 1810-6455.
37. 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.
38. GUȚU, V.; SILISTRARU, N.; PLATON, C. et al. *Teoria și metodologia curriculum-ului universitar: Pedagogia universitară în dezvoltare*. Coord. șt. Vladimir Guțu. Chișinău: CEP USM, 2003. 235 p. ISBN 9975-70-346-1.

39. GUȚU, Vl. Metode didactice – mijloc de realizare a continuității și interacțiunii între cicluri de învățământ superior. În: *Studia Universitatis Moldaviae*. Seria Științe ale Educației. 2019, nr. 9 (129), pp. 57–62. ISSN 1857-2103.
40. 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.
41. ISAC, I. Un precursor al transdisciplinarității – Ștefan Lupașcu. În: *NOEMA*. 2002, vol. I, nr. 1, pp. 106–116.
42. JOIȚA, E. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Polirom, 2002. 243 p. ISBN 973-681-100-X.
43. 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.
44. KANT, I. *Prolegomene la orice metafizică viitoare care se va putea înfățișa drept știință*. Traducere de Mircea Flonta și Thomas Kleininger; studiu introductiv și note de Mircea Flonta. Ediția a IV-a. București: Humanitas, 2015. 264 p. ISBN 978-973-50-4788-7.
45. *Legea educației naționale nr. 1 din 5 ianuarie 2011*. România. Parlamentul. În: Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 18 din 10 ianuarie 2011.
46. *Legea învățământului preuniversitar nr. 198 din 4 iulie 2023*. România. Parlamentul. În: Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 613 din 5 iulie 2023.
47. *Legea nr. 272 din 21 iunie 2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului*. România. Parlamentul. În: Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 557 din 23 iunie 2004.
48. *Micul dicționar academic* (MDA). Academia Română. Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti". Ediția a II-a. Vol. I–II. București: Univers Enciclopedic, 2010. 3200 p. ISBN 978-606-8162-26-3.
49. MORARI, M. Evoluția conceptului de reflecțiune artistică. În: *Studiul artelor și culturologie: istorie, teorie, practică*, 2014, nr. 3(23), pp. 19–28. ISSN 2345-1408.
50. MORARI, M. Reflecțiunea artistică ca element al culturii muzicale a elevilor. În: *Didactica Pro*, 2014, nr. 1(83), pp. 15–19. ISSN 1810-6455.
51. MORARI, M.; CURTESCU, M.; URSU, Z. *Educaţie timpurie prin arte: Monografie colectivă*. Chișinău: Pontos, 2022. 167 p. ISBN 978-9975-72-698-6.
52. MORARI, M.; **ENACHE, A.** Metode și instrumente de investigare a învățării experiențiale preșcolare. În: *Akademos*. 2026, nr. 3 (82). pp. ISSN 1857-0461. E-ISSN: 2587-3687

53. 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.
54. MORARI, M.; PÂSLARU, Vl. (coord.). *Educația artistică în preşcolaritate: ghid teoretico-metodologic*. Chișinău: Pontos, 2016. 248 p., ISBN 978-9975-51-787-4.
55. NEACȘU, I., *Metode și tehnici de învățare eficientă: fundamente și practici de succes*. Iași: Polirom, 2015. 320 p., ISBN 978-973-46-5146-7.
56. NEACȘU, I., *Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă: ipoteze, conexiuni, mecanisme*. Iași: Polirom, 2019. 192 p., ISBN 978-973-46-7849-5.
57. NICOLESCU, B. *Transdisciplinaritatea*. Traducere de Horia Vasilescu. Iași: Polirom, 1999. 180 p. ISBN 973-683-234-1.
58. PASCARI, V. *Funcționalitatea integralității și continuității în educația copiilor: monografie*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2021. 232 p. ISBN 978-9975-157-96-4.
59. PÂNIȘOARĂ, G. (coord). *Psihologia învățării. Cum învață copiii și adulții?*. Iași: Polirom, 2019. 294 p. ISBN 978-973-46-7725-2.
60. PÂNIȘOARĂ, I.-O. *Enciclopedia metodelor de învățământ*. Iași: Polirom, 2022. 405 p. ISBN 978-973-46-8701-5.
61. PÂSLARU, Vl. *Epistemele educației moderne: reactualizare, redefinire*. Chișinău: Pontos, 2023. 524 p. ISBN 978-9975-72-708-3.
62. PÂSLARU, Vl. Tipurile de cunoaștere umană vs educația artistic-estetică. În: *Univers Om*, 2015, nr. 7, pp. 13-15
63. PÂSLARU, Vl. Valoare și educație axiologică: definiție și structurare. În: *Didactica Pro*, 2006, nr. 1 (35), pp. 5-10. ISSN 1810-6455.
64. PESTALOZZI, J. H. *Cum îşi învaţă 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.
65. 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.
66. PIAGET, J. *Naşterea inteligenţei la copil*. Traducere din limba franceză de Dan Răutu. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973. 435 p.
67. PIAGET, J. *Psihologia inteligenței*. Traducere din limba franceză de Dan Răutu. București: Editura Științifică, 1965. 224 p.
68. PIAGET, J.; INHELDER, B. *Psihologia copilului*. Traducere de Liviu Papuc. Ediția a II-a. Chișinău: Cartier, 2011. 160 p. ISBN 978-9975-79-719-1.

69. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978. 784 p. (Colecția „Dicționarele Albatros”).
70. *Profilul de formare al absolventului*. România. Ministerul Educației. Aprobat prin Ordinul ministrului educației nr. 6.731 din 28 noiembrie 2023. În: Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 1099 din 6 decembrie 2023.
71. ROUSSEAU, J.-J. *Emil sau despre educație*. Traducere, studiu introductiv, note și comentarii de Dimitrie Todoran. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973. 468 p.
72. STAN, L. (coord.). *Dezvoltarea copilului și educația timpurie*. Iași: Polirom, 2016. 312 p., ISBN 978-973-46-5669-1.
73. STAN, L. *Pedagogia preșcolarității și școlarității mici*. Iași: Polirom, 2014. 296 p. ISBN 978-973-46-4434-6.
74. *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani* (varianta revăzută/dezvoltată). Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Editura Lyceum, 2019. 92 p. ISBN 978-9975-3285-6-2.
75. *Strategia de dezvoltare „Educația 2030” și Programul de implementare a acesteia pentru anii 2023–2025.* Republica Moldova. Guvernul. Aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 114 din 7 martie 2023. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2023, nr. 134–137, art. 289.
76. VÎGOTSKI, L. S. *Opere psihologice alese*. Vol. II: Gîndire și limbaj. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972. 312 p.
77. ZLATE, M. *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Polirom, 1999. 528 p. ISBN 973-683-278-3.

În limba engleză:

78. *Access to Early Childhood Education and Care in Europe 2022/2023*. Eurydice – Facts and Figures. Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2023. European Commission/EACEA/Eurydice. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2023. ISBN 978-92-9488-582-1. DOI: 10.2797/460687
79. ALLPORT, G. W. *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961. 593 p.
80. BANDURA, A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977. 247 p.
81. BARNES, M. E. The student as teacher educator in service-learning. În: *Journal of Experiential Education*, 2016, vol. 39, nr. 3, pp. 238–253. DOI: 10.1177/1053825916643831
82. BEARD, C.; WILSON, J. P. *Experiential Learning: A Practical Guide for Training, Coaching and Education.* 4th ed. London: Kogan Page, 2018. 376 p. ISBN 978-0-7494-8304-3.

83. BERGSTEINER, H.; AVERY, G. C. The twin-cycle experiential learning model: Reconceptualising Kolb's theory. În: *Studies in Continuing Education*, 2014, vol. 36, nr. 3, pp. 257–274. DOI: 10.1080/0158037X.2014.904782
84. BERGSTEINER, H.; AVERY, G. C.; NEUMANN, R. Kolb's experiential learning model: Critique from a modelling perspective. În: *Studies in Continuing Education*, 2010, vol. 32, nr. 1, pp. 29–46. DOI: 10.1080/01580370903534355
85. BLUMER, H. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1969. 208 p. ISBN 978-0-13-879924-3.
86. BOURDIEU, P. *The Logic of Practice*. Translated by Richard Nice. Stanford, CA: Stanford University Press, 1990. 333 p. ISBN 978-0-8047-1727-4.
87. BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. 2nd ed. London: Sage Publications, 1990. 254 p. ISBN 978-0-8039-8320-5
88. BREUNIG, M. Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis. În: *Journal of Experiential Education*, 2005, vol. 28, nr. 2, pp. 106–122. DOI: 10.1177/105382590502800205
89. 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.
90. BRUNER, J. S. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986. 201 p. ISBN 978-0-674-00366-8.
91. BRUNER, J. S. *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. 224 p. ISBN 978-0-674-17953-0.
92. BRUNER, J. S. *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960. 97 p. ISBN 9780674710015.
93. 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
94. *Cambridge Dictionary*. *Convergence* [online]. Cambridge University Press & Assessment. Disponibil: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/convergence [Accesat 23.06.2026].
95. CANTOR, P.; LERNER, R. M.; PITTMAN, K. J.; CHASE, P. A.; GOMPERTS, N. *Whole-Child Development, Learning, and Thriving: A Dynamic Systems Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. 96 p. DOI: 10.1017/9781108954600. ISBN 978-1-108-94956-9.
96. COLMAN, A. M. *A Dictionary of Psychology*. 4th ed. Oxford: Oxford University Press, 2015. xii + 883 p. ISBN 978-0-19-965768-1.

97. *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030).* Consiliul Uniunii Europene. În: Official Journal of the European Union, 2021, C 66, pp. 1–21.
98. *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.
99. DARLING-HAMMOND, L.; et al. Implications for educational practice of the science of learning and development. În: *Applied Developmental Science*, 2020, vol. 24, nr. 2, pp. 97–140. DOI: 10.1080/10888691.2018.1537791
100. DEWEY, J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company, 1916. 434 p.
101. DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: The Macmillan Company, 1938. 116 p.
102. 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=LeTaAAAAMAAJ&redir_esc=y [Accesat: 26 aprilie 2026].
103. *Doing Better for Children. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).* Paris: OECD Publishing, 2009. 192 p. ISBN 978-92-64-05934-4. DOI: 10.1787/9789264059344-en.
104. DURKHEIM, É. *Education and Sociology*. Translated and with an Introduction by Sherwood D. Fox; Foreword by Talcott Parsons. New York: The Free Press, 1956. 163 p.
105. *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.
106. FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 2000. 218 p. ISBN 9780826412768.
107. *Global Education Monitoring Report 2021/2: Non-state Actors in Education: Who Chooses? Who Loses?* UNESCO. Paris: UNESCO, 2021. xiii, 572 p. ISBN 978-92-3-100506-0. ISSN 2618-0685.
108. GUILFORD, J. P. *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1967. 538 p. ISBN 9780070251359.

109. HARTMANN, H. *Ego Psychology and the Problem of Adaptation. Translated by David Rapaport.* New York: International Universities Press, 1958. xi, 121 p. (Journal of the American Psychoanalytic Association, Monograph Series, no. 1).
110. HEDEGAARD, M. *Learning and Child Development: A Cultural-Historical Study*. Aarhus: Aarhus University Press, 2002. 250 p. ISBN 978-87-7288-920-7.
111. HEIDEGGER, M. *Being and Time*. (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). Harper Perennial Modern Classics. ISBN 978-0061575594. 2008. 589 p. ISBN 9780061575594
112. HENRIKSEN, D.; MISHRA, P.; FISSER, P. Infusing Creativity and Technology in 21st Century Education: A Systemic View for Change. În: *Educational Technology & Society*, 2016, vol. 19, nr. 3, pp. 27–37. ISSN 1436-4522
113. 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.
114. HORNBY, A. S.; LEA, Diana; BRADBERY, Jennifer. *Oxford Advanced Learner's Dictionary.* 10th ed. Oxford: Oxford University Press, 2020. 1820 p. ISBN 978-0-19-479849-5
115. *How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine*. Washington, DC: The National Academies Press, 2018. 346 p. ISBN 978-0-309-45964-5. DOI: 10.17226/24783.
116. HUBEL, D. H.; WIESEL, T. N. *Brain and Visual Perception: The Story of a 25-Year Collaboration*. New York: Oxford University Press, 2005. 729 p. ISBN 978-0-19-517618-6.
117. 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.
118. ILLERIS, K. Transformative learning and identity. În: *Journal of Transformative Education*, 2014, vol. 12, nr. 2, pp. 148–163. DOI: 10.1177/1541344614548423
119. IMMORDINO-YANG, M. H. *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. The Norton Series on the Social Neuroscience of Education. New York: W. W. Norton & Company, 2015. 208 p. ISBN 978-0393709827.
120. IMMORDINO-YANG, M. H.; DARLING-HAMMOND, L.; KRONE, C. R. Nurturing Nature: How Brain Development Is Inherently Social and Emotional, and What This Means for Education. În: *Educational Psychologist*, 2019, vol. 54, nr. 3, pp. 185–204. DOI: 10.1080/00461520.2019.1633924.
121. 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

122. JARVIS, P. Transformative Learning and Experience: Contemporary Perspectives. În: *International Journal of Lifelong Education*, 2020, vol. 39, nr. 5–6, pp. 553–566. DOI: 10.1080/02601370.2020.1810755
123. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Eurydice Report. European Commission/EACEA/Eurydice. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019. ISBN 978-92-9492-974-7. DOI: 10.2797/894279.
124. KIM, M. C.; HANNAFIN, M. J. Scaffolding problem solving in technology-enhanced learning environments (TELEs): Bridging research and theory with practice. În: *Computers & Education*, 2011, vol. 56, nr. 2, pp. 403–417. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.08.024.
125. KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. În: *Academy of Management Learning & Education*. 2005, vol. 4, nr. 2, pp. 193–212. DOI: 10.5465/amle.2005.17268566.
126. 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.
127. KUHN, D.; PARK, S. Epistemological Understanding and the Development of Intellectual Values. In: *International Journal of Educational Research*, 2005, Vol. 43, Issues 3–4, pp. 111–124. DOI: 10.1016/j.ijer.2006.05.003
128. LAEVERS, F. Experiential Education: Making Care and Education More Effective Through Well-Being and Involvement. În: 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]
129. *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].
130. LEHMANN, T. Student teachers' knowledge integration across conceptual borders: the role of study approaches, learning strategies, beliefs, and motivation. În: *European Journal of Psychology of Education*, 2022, vol. 37, nr. 4, pp. 1189–1216. DOI: 10.1007/s10212-021-00577-7.
131. 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.
132. LEWIN, K. *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*. Edited by Dorwin Cartwright. New York: Harper & Brothers, 1951. xx, 346 p.

133. 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.
134. MANN, K.; GORDON, J.; MACLEOD, A. Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. In: *Advances in Health Sciences Education*, 2009, vol. 14, nr. 4, pp. 595–621. DOI: 10.1007/s10459-007-9090-2
135. MEAD, G. H. *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Edited by Charles W. Morris. Chicago: University of Chicago Press, 1934. xxxviii, 401 p. Disponibil: https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.275359 [Accesat: 23 iunie 2026]
136. MERRIAM, S. B. The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory. In: *Adult Education Quarterly*, 1999, vol. 49, nr. 3, pp. 134–145. DOI: 10.1177/074171369904900302
137. MERRIAM-WEBSTER. *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary*. 11th ed. Springfield, MA: Merriam-Webster, 2003. 1664 p. ISBN 9780877798095.
138. MORARI, M. Conceptual Framework for Non-Algorithmic Education in STEAM Education: Toward Metacognitive Strategies. In: *Metacognition and Successful Learning Strategies in Higher Education*. Hershey, USA: IGI Global, 2017, pp. 201–218. DOI: 10.4018/978-1-5225-2218-8.ch010. ISBN 9781522522188.
139. 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
140. 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.
141. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford Learner's Dictionaries. Oxford: Oxford University Press, 2024. Disponibil: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com [Accesat: 26 aprilie 2026].
142. PAVLOV, I. P. *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex*. Translated by G. V. Anrep. Oxford: Oxford University Press, 1927. 430 p. ISBN 978-0486437991.
143. PIAGET, J. *The Construction of Reality in the Child*. London: Routledge, 1999. 386 p. ISBN 9780415210003.
144. PIAGET, J. *The Origins of Intelligence in Children*. Translated by Margaret Cook. 2nd ed. New York: International Universities Press, 1952. 419 p.

145. 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
146. *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.
147. 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.
148. 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
149. ROGERS, C. R. FREIBERG, H. J. *Freedom to Learn*. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill, 1994. 406 p. ISBN 978-0-02-403121-1
150. ROGERS, C. R. *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin, 1995. 420 p. ISBN 9780395755310.
151. ROGERS, R. R. Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. In: *Innovative Higher Education*. 2001, vol. 26, nr. 1, pp. 37–57. DOI: 10.1023/A:1010986404527.
152. ROGOFF, B. *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press, 2003. 434 p. ISBN 9780195131331.
153. SANDOVAL, W. A.; REISER, B. J. Explanation-driven inquiry: Integrating conceptual and epistemic scaffolds for scientific inquiry. In: *Science Education*. 2004, vol. 88, nr. 3, pp. 345–372. DOI: 10.1002/sce.10130.
154. SKINNER, B. F. *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan, 1953. 461 p.
155. *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Paris: OECD Publishing, 2021. 172 p. ISBN 978-92-64-88865-4. DOI: 10.1787/f47a06ae-en.
156. STERNBERG, R. J. A Theory of Adaptive Intelligence and Its Relation to General Intelligence. In: *Journal of Intelligence*. 2019, vol. 7, nr. 4, art. 23. DOI: 10.3390/jintelligence7040023.
157. STERNBERG, R. J. Adaptive Intelligence: Intelligence Is Not a Personal Trait but Rather a Form of Developing Competence. In: *Journal of Intelligence*, 2021, vol. 9, nr. 4, art. 58. pp. 1-13. DOI: 10.3390/jintelligence9040058
158. STRATTON, G. M. Some Preliminary Experiments on Vision Without Inversion of the Retinal Image. In: *Psychological Review*, 1896, vol. 3(6), pp. 611–617. DOI: 10.1037/h0072918.
159. *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2022: Overview of Major Reforms since 2015*. Eurydice Background Report. European

Commission/EACEA/Eurydice. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. 54 p. ISBN 978-92-9488-106-9. ISSN 2599-8846. DOI: 10.2797/479169.

160. *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.
161. VANDENBOS, G. R. (ed.-in-chief). *APA Dictionary of Psychology*. 2nd ed. Washington, DC: American Psychological Association, 2015. xv + 1204 p. ISBN 978-1-4338-1944-5.
162. 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
163. 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.
164. WEISBERG, D. S.; HIRSH-PASEK, K.; GOLINKOFF, R. M.; KITTREDGE, A. K.; KLAHR, D. Guided Play: Principles and Practices. In: *Current Directions in Psychological Science*. 2016, vol. 25, nr. 3, pp. 177–182. DOI: 10.1177/0963721416645512.
165. WERTHEIMER, M. *Productive Thinking*. New York: Harper & Brothers, 1959. 302 p. Disponibil: https://books.google.md/books?id=c1N9AAAAMAAJ&redir_esc=y [Accesat: 19.03.2026]
166. 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]
167. WILSON, E. O. *Consilience: The Unity of Knowledge*. New York: Vintage Books, 1999. 367 p. ISBN 978-0-679-76867-8.
168. 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.
169. ZOSH, J.M.; HIRSH-PASEK, K.; GOLINKOFF, R. M.; et al. Learning Through Play: A Review of the Evidence. In: *Educational Psychology Review*, 2018, vol. 30, nr. 2, pp. 1–34. DOI: 10.1007/s10648-017-9415-1

În limba franceză:

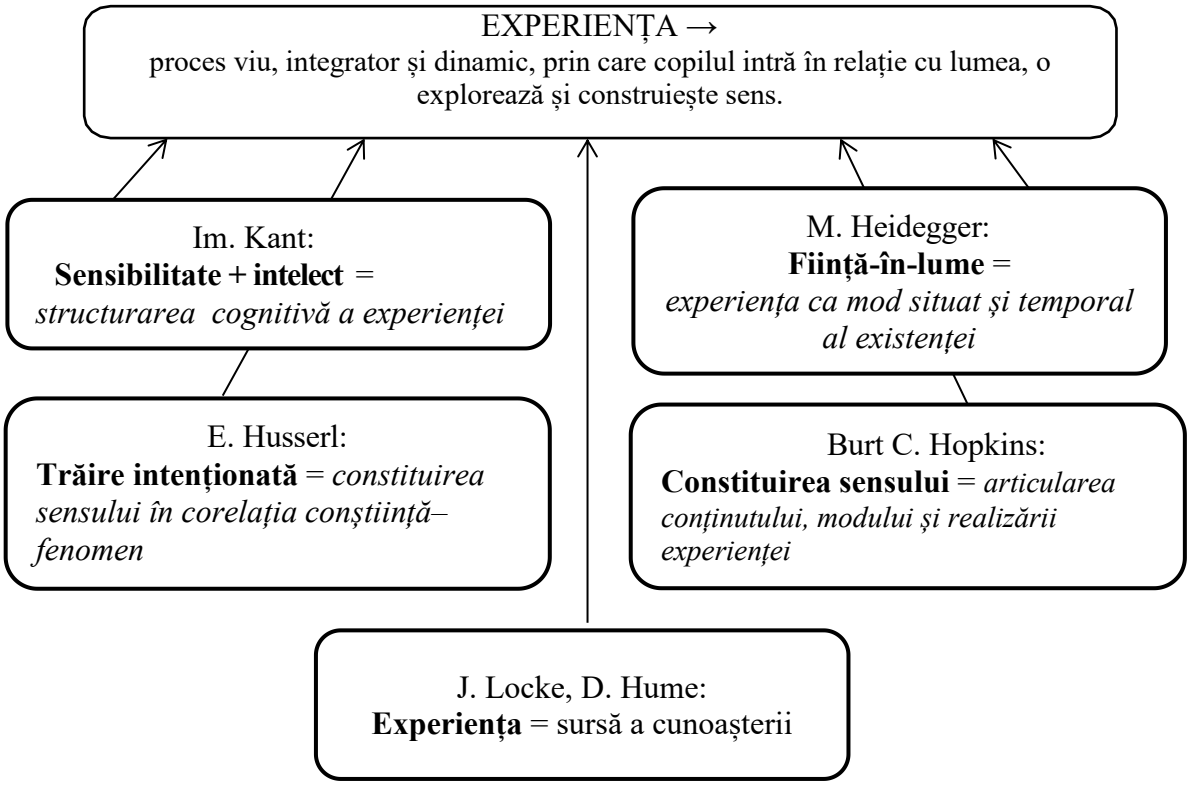
170. FRÖBEL, F. W. A. *L'éducation de l'homme*. Traduit de l'allemand par la baronne de Crombrugghe. Bruxelles: Ferdinand Claassen, libraire-éditeur, 1861. 396 p.

În limba rusă:

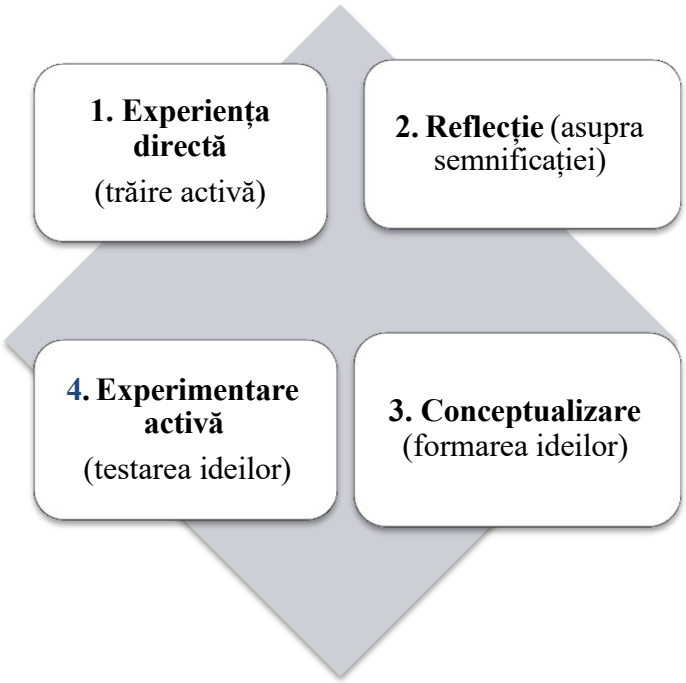
171. МОЛЧАНОВ, В. И. (MOLCHANOV, V. I.) *Исследования по феноменологии сознания*. Москва: Издательский дом «Территория будущего», 2007. 456 с. ISBN 5-91129-041-3.

ANEXE

Anexa 1. Structura conceptului de „experiență” în învățarea preșcolară, din perspectivă filosofică



Anexa 2. Modelul ciclului experiențial, după J. Dewey



Anexa 3. Sinteza principiilor învățării preșcolare în teoria lui J. Piaget

Ideea / Principiul	***Sursa (cartea de referință)***	***Valoare pentru învățarea experiențială preșcolară***
Învățarea este un proces activ de construire a cunoașterii prin interacțiune cu mediul	Piaget, J. (1973). *To Understand is to Invent*, p. 20	Fundamentează ideea că învățarea se produce activ, prin implicare și interacțiune, nu prin transmitere pasivă.
Copilul este subiect activ al propriei învățări	Piaget, J. (1973). *To Understand is to Invent*, p. 20	Susține centralitatea copilului în procesul educațional, ceea ce implică activități bazate pe explorare și autonomie.
Stadiul preoperațional (2–7 ani): gândire intuitivă, egocentrism cognitiv, învățare prin acțiune	Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children,* p. 121	Contribuie la adaptarea activităților la specificul gândirii preșcolarului, axate pe simboluri și acțiuni concrete.
Învățarea are la bază procesele de asimilare, acomodare și echilibrare	Piaget, J. (1977). *The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures*, p. 15	Oferă un cadru explicativ pentru procesele prin care copilul integrează și restructurează experiențele trăite.
Cunoașterea se construiește prin acțiune directă asupra mediului	Piaget, J. (1977). *The Development of Thought*, p. 15	Sprijină conceperea unor activități bazate pe manipulare, experimentare și învățare activă.
Jocul simbolic este un mijloc fundamental de dezvoltare cognitivă la preșcolari	Ginsburg, K. R. (2007). *Pediatrics*, 119(1), pp. 182–191	Justifică utilizarea jocului simbolic ca mijloc esențial de învățare experiențială la această vârstă.
Învățarea trebuie să fie adaptată nivelului de dezvoltare mentală al copilului	Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*, p. 27	Indică necesitatea proiectării activităților în funcție de ritmul și stadiul de dezvoltare al copilului.
Copilul învață mai mult făcând singur decât primind informații	Piaget, J. (1973). *To Understand is to Invent*, p. 22	Încurajează organizarea de contexte în care copilul să acționeze singur, să exploreze și să experimenteze.
Educatorul trebuie să structureze situații astfel încât copilul să descopere singur	Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*, p. 30	Stabilește rolul educatorului ca facilitator al descoperirii, nu ca furnizor de informații.
Cunoașterea este o elaborare activă a subiectului	Piaget, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*, p. 56	Validează caracterul activ și personal al învățării, oferind un fundament pentru metode centrate pe experiență.
Adultul nu transmite cunoașterea, ci ajută copilul să o construiască	Duckworth, E. (2006). *The Having of Wonderful Ideas*, pp. 7, 42, 48	Întărește ideea că învățarea este o construcție proprie a copilului, cu sprijinul unui adult ghid.
Erorile copilului sunt etape naturale în procesul de învățare	Piaget, J. (1973). *To Understand is to Invent*, p. 22	Recunoaște valoarea pedagogică a erorii, ca parte firească a construcției cognitive.
Activitatea educațională trebuie să pornească de la interesele copilului	Piaget, J. (1988). *Psychologie et pédagogie*, p. 95	Orientează planificarea activităților în funcție de interesele copilului, favorizând implicarea autentică.

Anexa 4. Sinteza fundamentelor teoretice și a implicațiilor metodologice ale teoriei lui L. S. Vîgotski în învățarea preșcolară

Idei teoretice fundamentale	***Idei metodologice aplicabile***	***Valoare pedagogică , referințe***
Învățarea este un proces social, interactiv și cultural.	Activitățile de învățare trebuie să implice colaborare, jocuri de grup și sarcini comune.	Valorifică interacțiunea copil-adult/colegi ca motor al dezvoltării cognitive, în: Vîgotski, L. S. *Mind in Society*, 1978, p. 57.
Zona proximei dezvoltări (ZPD) definește potențialul de învățare al copilului cu sprijinul adultului.	Proiectarea activităților provocatoare, dar accesibile cu ajutorul adultului sau altor copii.	Fundamentează conceptul de „scaffolding" și intervenție educațională timpurie, în: Vîgotski, L. S., *Mind in Society*, 1978, p. 86.
Limbajul este instrumentul psihologic esențial al dezvoltării cognitive.	Integrarea reflecției verbale: povestiri, dialoguri, jocuri de rol, descrierea acțiunilor.	Sprijină gândirea, autoreglarea și înțelegerea prin limbaj, în : Vîgotski, L. S., *Thought and Language*, 1986, p. 89.
Limbajul interior sprijină autoreglarea și planificarea acțiunii.	Exersarea vorbirii cu sine în timpul activităților individuale sau în perechi.	Asigură suport cognitiv în activitățile de rezolvare de sarcini, în: Vîgotski, L. S., *Mind in Society*, 1978, p. 32.
Învățarea precede și stimulează dezvoltarea psihică.	Activități progresive, care nu așteaptă dezvoltarea, ci o modelează: jocuri cognitive, proiecte creative.	Justifică intervențiile educaționale timpurii, în: Vîgotski, L. S., *Mind in Society,* 1978, p. 90.
Jocul simbolic permite copilului să acționeze dincolo de nivelul actual de dezvoltare.	Folosirea jocului creativ, jocului de rol și al explorărilor imaginative ca medii educaționale.	Jocul favorizează autoreglarea și gândirea abstractă incipientă, în: Vîgotski, L. S., *Mind in Society*, 1978, p. 102.
Învățarea are loc în contexte sociale semnificative și cultural mediate.	Crearea unui mediu educativ ancorat în cultura copilului și în activitățile sale cotidiene.	Copiii învață prin participare ghidată, în: Rogoff, B., *The Cultural Nature of Human Development*, 2003, p. 284.
Educația eficientă creează provocări intelectuale afectiv-cognitive.	Activitățile trebuie să implice emoțional copilul și să stimuleze curiozitatea.	Învățarea și dezvoltarea copilului în context social, în: Hedegaard, M., *Learning and Child Development in Social Context*, 1990, p. 76.

Anexa 5. Ordinea dezvoltării cognitive după J. Bruner

Tipul de cunoaștere ca	*Cum se manifestă*	*Perioada predominantă*	*Mesaj cheie*
Cunoaștere enactivă	Copilul învață prin acțiune. Manipulează, mișcă, atinge, explorează cu propriul corp.	Primii ani de viață	„A ști înseamnă a face.”
Cunoaștere iconică	Copilul reprezintă realitatea prin imagini, desene, forme vizuale.	Perioada preșcolară	„A ști înseamnă a vedea.”
Cunoaștere simbolică	Copilul utilizează limbajul, simboluri matematice, semne logice pentru a gândi și a comunica.	Sfârșitul preșcolarității și întreaga viață	„A ști înseamnă a desemna.”

Anexa 6. Principii ale educației timpurii identificate în cadrul normativ din Republica Moldova și România

Republica Moldova	România
▪ Principiul centrării pe copil și pe bunăstarea acestuia	▪ Principiul copilului ca participant activ la învățare
▪ Principiul dezvoltării holistice a copilului	▪ Principiul dezvoltării integrate a domeniilor de dezvoltare
▪ Principiul învățării active, prin joc, explorare și experiență	▪ Principiul învățării prin implicare, interacțiune și explorare
▪ Principiul respectării ritmurilor individuale de dezvoltare	▪ Principiul respectării individualității și a ritmurilor proprii de dezvoltare
▪ Principiul valorificării mediului educațional și al relațiilor	▪ Principiul rolului mediului și al relațiilor educaționale
▪ Principiul continuității și coerenței educaționale	▪ Principiul continuității învățării și dezvoltării
▪ Principiul evaluării formative și orientative	▪ Principiul evaluării formative, centrate pe progres
▪ Principiul integrării educației formale, nonformale și informale	▪ Principiul corelării contextelor educaționale

Anexa 7. Conceptualizarea învățării experiențiale în documentele curriculare ale educației timpurii: analiză comparativă România – Republica Moldova

Criterii de analiză	România – Curriculum pentru educație timpurie [CET, 2019]	Republica Moldova – Cadrul de referință al educației timpurii [CRET, 2025]
Menționarea directă a învățării experiențiale	Sintagma nu apare explicit; este sugerată prin joc, explorare și „învățare prin experiment și exersare" [CET, p. 8–9]	Termenul „învățare experiențială" este menționat explicit și inclus în lista tipurilor de învățare [CRET, p. 54]
Statutul epistemologic al experienței	Experiența este tratată ca mijloc didactic, nu ca sursă epistemică explicit formulată [CET, p. 8]	Experiența este recunoscută ca fundament al învățării, prin acțiune și reflecție [CRET, p. 52–55]
Ciclul experiențial [D. A. Kolb]	Nu este conceptualizat; apar secvențe implicite [experimentare–exersare–reflecție] [CET, p. 8–9]	Nu este descris formal, dar elementele sunt recognoscibile [experiență – reflecție – acțiune]
Articularea tipurilor de învățare	Accent pe învățare integrată prin joc și explorare, fără explicitarea convergenței	Tabel explicit al tipurilor de învățare, cu învățarea experiențială ca nucleu transversal [CRET, p. 54]
Dimensiunile experienței / dezvoltării copilului	Dezvoltare globală recunoscută [cognitivă, socio-emoțională, fizică, creativă], fără corelare explicită cu experiența	Dimensiuni explicite [fizică, cognitivă, socio-emoțională, morală, estetică, spirituală], activate prin experiență [CRET, p. 29, 55]
Rolul copilului în învățare	Copilul este subiect activ, cu inițiativă [CET, p. 8–9]	Copilul este subiect al experienței și partener al propriei deveniri [CRET, p. 52, 55]
Rolul educatorului	Educator facilitator al jocului și explorării	Educator mediator al experienței și susținător al reflecției [CRET, p. 36, 52]
Mediul educațional ca spațiu al experienței	Mediu organizat stimulativ [centre de interes] [CET, p. 9]	Mediu definit explicit ca factor activ al învățării experiențiale [CRET, p. 36, 55]
Modalități practice asociate	Joc, explorare, observare, microexperimente [CET, p. 8–9]	Joc, explorare multisenzorială, manipulare, acțiune, reflecție ghidată [CRET, p. 54]
Evaluarea învățării	Evaluare descriptivă, observațională	Evaluare formativă și holistică, integrată în experiență [CRET, p. 63–64]
Dimensiunea axiologică [sens, valori]	Valori menționate implicit [stare de bine, bucurie], fără conceptualizare [CET, p. 3–4]	Valori prezente la nivel de principii, dar neintegrate explicit ca dimensiune a experienței
Formarea Sinelui / sens personal	Sugestii în zona socio-emoțională, fără tematizare explicită [CET, p. 18]	Sugerat prin centrarea pe copil și experiențe semnifi

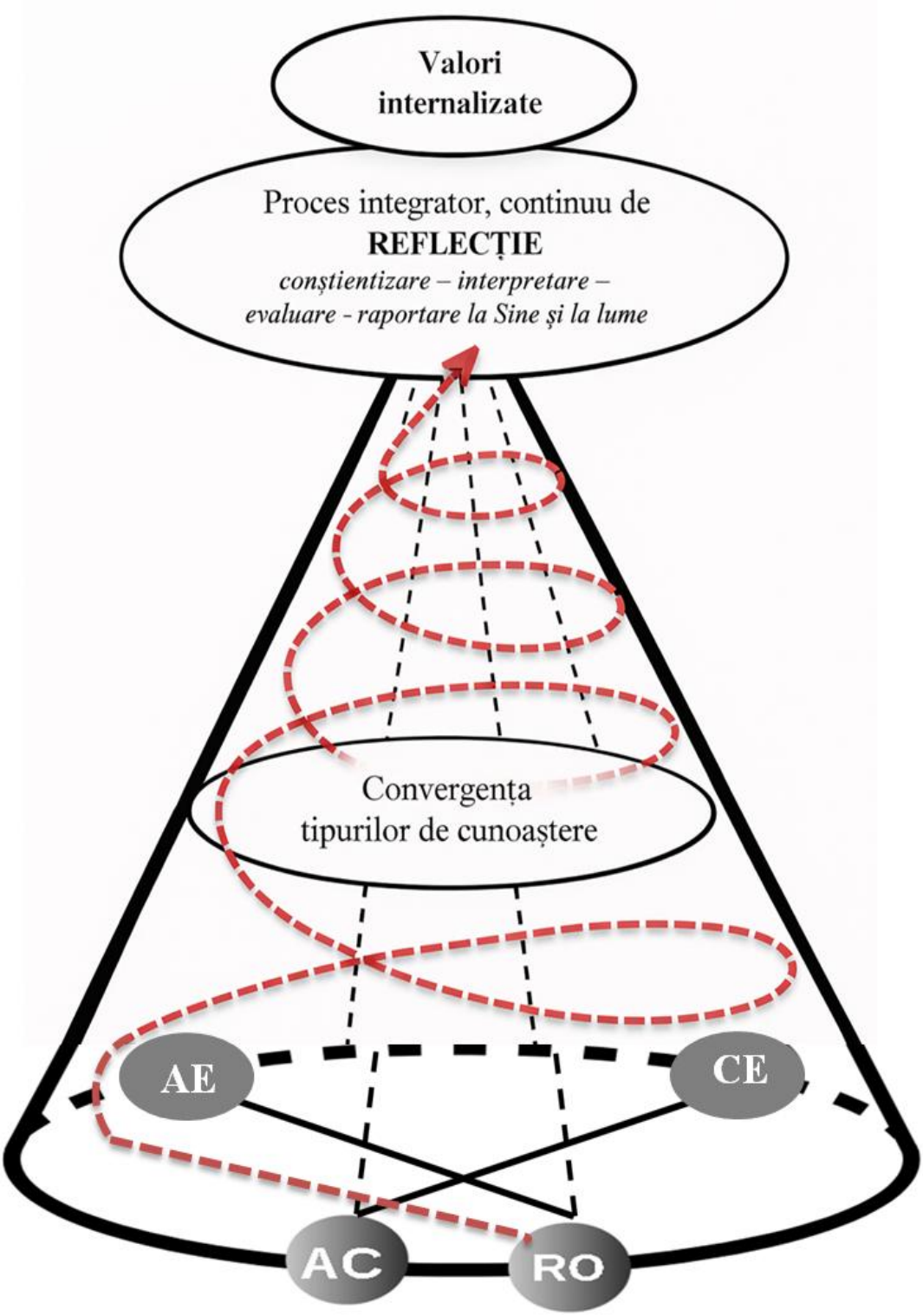
Anexa 8. Tipuri de conceptualizare a reflecției în literatura de specialitate

Autor / Paradigmă (sursă)	Tip de definire a reflecției	Formulare reprezentativă	Funcția dominantă	Relevanță pentru preșcolaritate
Im. KANT (1781/1998)	Metacognitivă / transcendentală	reflecția = *raportare la condițiile cunoașterii*	diferențiere și organizare a reprezentărilor	fundament teoretic al organizării experienței
E. Husserl (1976; 1973)	Fenomenologică	reflecția = *revenire asupra trăirii ca obiect al conștiinței*	constituirea sensului	reflecție imediată, afectivă, non-discursivă
J. Dewey (1972; 1976)	Pragmatică / educațională	reflecția = *gândire activă asupra experienței*	transformarea experienței în învățare	bază pentru învățare experiențială
J. Piaget (1952; 1970; 1976)	Genetic-cognitivă	reflecția = *reorganizare a acțiunii prin interiorizare*	echilibrare cognitivă	reflecție acțională, preverbală
L. S. Vîgotski (1971)	Socio-culturală	reflecția = *mediere prin limbaj și interacțiune*	interiorizare și semnificare	rolul limbajului și al dialogului
V. I. Molchanov (2007)	Fenomenologică contemporană	reflecția = *corelare a surselor cunoașterii*	unificare și organizare	integrarea experienței în sens coerent
D. A. Kolb (1984)	Experiențială	reflecția = *observație asupra experienței*	mediere experiență–conceptualizare	etapă reinterpretată ca proces
Kolb & Kolb (2005)	Holistică / dinamică	reflecția = *conferire de sens experienței*	integrare și autoreglare	învățare ca proces continuu
I. Isac (2005)	Transdisciplinară	reflecția = *integrare a nivelurilor realității*	unitate de sens	educație integrală
M. Morari (2014a; 2014b)	Artistică / educațională	reflecția = *valorizare a experienței prin expresie*	semnificare și expresivitate	reflecție simbolică și creativă
Cercetarea de față (2026)	Integrativă (propunere proprie)	reflecția = *proces integrator al experienței*	convergență și valorizare	nucleu al învățării experiențiale preșcolare

Anexa 9. Fundamentarea teoretică a convergenței tipurilor de cunoaștere în ÎEP

Element conceptual	Fundament în teoria lui D. Kolb	Reinterpretare pentru preșcolaritate	Contribuție proprie
Ciclul experiențial (CE–RO–AC–AE)	Modelul clasic al învățării experiențiale: experiență concretă → observație reflexivă → conceptualizare abstractă → experimentare activă (KOLB, 1984)	Etapele sunt reconceptualizate ca funcții psihopedagogice interdependente, adaptate dezvoltării preșcolare	Configurarea ciclului într-o **structură conică progresivă**, care exprimă evoluția epistemică și axiologică
Procese divergente și convergente	Polaritatea experiență–conceptualizare și acțiune–reflecție	Corelare explicită cu teoria inteligenței (J.P.Guilford): divergență = explorare; convergență = organizare	Integrarea cadrului D. A. Kolb– J. P. Guilford pentru explicarea genezei sensului în educația timpurie
Experiența concretă	Punct de pornire al învățării	Experiența este holistică, afectivă, ludică și contextualizată	Definirea experienței ca *spațiu al pluralității epistemice*, nu ca simplă trăire
Observația reflexivă (RO)	Etapă de analiză a experienței	Reinterpretată ca moment de inițiere a organizării experienței	Conceptualizarea RO ca *declanșator al convergenței epistemice*
Conceptualizarea (AC)	Formarea conceptelor	Conceptualizare intuitivă, simbolică, preverbală	Definirea AC ca *zonă de stabilizare a sensului convergent*
Experimentarea activă (AE)	Aplicarea cunoașterii în acțiune	Validare practică și interiorizare a experienței	Reinterpretarea AE ca *mecanism de consolidare axiologică*
Convergența tipurilor de cunoaștere	Implicită în dinamica ciclului	Deducție epistemologică din interacțiunea etapelor	Definirea convergenței ca *proces central al învățării experiențiale preșcolare*
Spațiul de convergență a sensului	Nespecificat conceptual	Sugerat prin transformarea experienței în cunoaștere	Introducerea conceptului de „spațiu de convergență a sensului”
Reflecția (proces integrator)	Asociată observației reflexive (RO)	Extinsă funcțional asupra întregului ciclu	Reconfigurarea reflecției ca *proces transversal, recurent și integrator*
Dinamica spiralată a învățării	Implicită în caracterul ciclic	Reluarea experienței la niveluri superioare	Modelarea evoluției sensului prin *spirală ascendentă reflexivă*
Autoreglarea învățării	Adaptare și ajustare comportamentală	Corelată cu reflecția, nu cu controlul extern	Definirea autoreglării ca *efect al reflecției integratoare*
Valori internalizate (orizont axiologic)	Dimensiune implicită	Rezultat al învățării semnificative	Introducerea conceptului de *orizont axiologic* ca rezultat emergent al convergenței

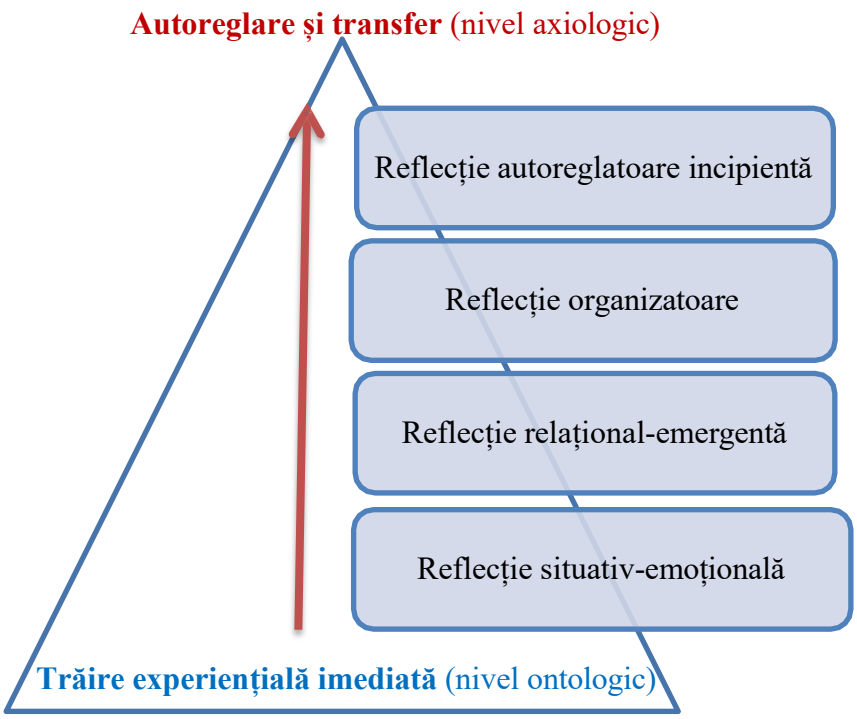
Anexa 10. Reflecția ca element integrator continuu al învățării experiențiale preșcolare



Anexa 11. Principiile specifice ÎEP

Principiul	*Dimensiunea*	*Funcția în model (caracterizare sintetică)*	*Mecanism psihopedagogic*	*Efect formativ*
Valorizarea experienței trăite	Ontologică	Fundamentează învățarea în experiența directă a copilului, conferind autenticitate și relevanță procesului de cunoaștere	Acțiune, explorare, interacțiune senzorio-afectivă	Ancorarea în realitate și semnificativitatea învățării
Caracterul procesual al învățării	Epistemologică	Asigură dinamica transformării experienței în sens, cunoaștere și valoare, în acord cu ritmurile dezvoltării	Trăire – reflecție emergentă – semnificare – interiorizare	Dezvoltare graduală și structurare progresivă a cunoașterii
Reflecția ca mecanism integrator	Epistemologică	Mediază reorganizarea experienței și transformarea acesteia în cunoaștere, articulând nivelurile modelului	Verbalizări, gesturi, joc simbolic, reacții emoționale	Construirea sensului și integrarea experienței
Convergența tipurilor de cunoaștere	Epistemologică	Integrează formele de cunoaștere într-o experiență unitară, evitând fragmentarea	Interacțiunea sincretică a percepției, emoției, imaginației și limbajului	Construirea sensului global al experienței
Orientarea axiologică a învățării	Axiologică	Direcționează învățarea spre internalizarea valorilor emergente din experiență	Trăire emoțională, relații sociale, reflecție asupra acțiunii	Formarea valorilor și dezvoltarea personală
Centrarea pe copil ca subiect al devenirii	Ontologică–axiologică	Plasează copilul în centrul învățării, susținând rolul activ în construirea sensului și a identității	Inițiativă, implicare activă, exprimare personală	Autonomie, autoreglare și dezvoltarea identității

Anexa 12. Gradualitatea manifestării reflecției în preșcolaritate în cadrul modelului ÎEP



Anexa 13. Indicatorii de calitate aferenți etapei de pregătire a experienței de învățare

Indicatorii etapei de pregătire: *- susțin autoreglarea inițială a procesului de învățare experiențială,* *- asigură calitatea trăirii experienței concrete* *- creează premisele necesare pentru reflecția emergentă și construirea sensului în etapele următoare.*	
Indicator de calitate	***Descriptor observațional***
1. Organizarea mediului experiențial	Mediul este accesibil, securizat și stimulativ; spațiul și materialele invită la explorare liberă și interacțiune directă
2. Adecvarea și diversitatea materialelor	Materialele (jucării, consumabile, echipamente, machete) sunt potrivite vârstei, variate și funcționale, permițând explorarea senzorială și acțională
3. Respectarea normelor de securitate	Materialele și activitățile sunt utilizate în condiții de siguranță; copilul este protejat și sprijinit în explorare
4. Declanșarea interesului și curiozității	Copilul manifestă interes spontan, se apropie de material, explorează fără solicitare directă
5. Reacția emoțională inițială	Copilul exprimă mirare, bucurie sau entuziasm prin mimică, gesturi sau verbalizări simple
6. Implicarea activă în explorare	Copilul manipulează obiecte, repetă acțiuni, testează posibilități în mod autonom
7. Climatul emoțional securizant	Copilul se simte în siguranță, acceptat și încurajat să exploreze fără teama de greșeală
8. Rolul mediator al educatorului	Educatorul facilitează experiența prin stimulare discretă, întrebări deschise și susținerea inițiativei copilului
9. Implicarea resurselor externe (unde este cazul)	Prezența persoanelor-resursă sau a contextelor autentice îmbogățește experiența și sporește motivația copilului

Anexa 14. Indicatorii de calitate aferenți etapei de proiectare a experienței de învățare

Indicatorii etapei de proiectare: *– susțin emergența reflecției asupra experienței trăite;* *– facilitează construirea sensului experiențial;* *– creează condiții pentru trecerea de la trăire la înțelegere.*		
Nr.	**Indicator de calitate**	**Descriptor observațional**
1.	*Configurarea situațiilor reflexive*	Sunt create contexte de reluare a experienței prin dialog, joc, desen, mișcare
2.	*Stimularea verbalizării simple*	Copilul este încurajat să spună ce a făcut, ce a observat, ce a simțit
3.	*Exprimarea emoțională conștientizată*	Copilul își exprimă emoțiile legate de experiență prin cuvinte, gesturi, mimică
4.	*Formularea întrebărilor deschise*	Educatorul utilizează întrebări care stimulează reflecția, nu răspunsuri corecte
5.	*Compararea experiențelor*	Copilul relaționează experiența trăită cu situații similare
6.	*Reluarea simbolică a experienței*	Experiența este reinterpretată prin joc de rol, desen, construcții
7.	*Ritmul reflecției adaptat copilului*	Reflecția se desfășoară fără presiune temporală sau cognitivă
8.	*Rolul ghidajului pedagogic*	Educatorul susține reflecția fără a o dirija rigid
9.	*Climat favorabil exprimării*	Copilul se exprimă liber, fără teama de greșeală sau evaluare

Anexa 15. Indicatorii de calitate aferenți etapei de implementare a experienței de învățare

Indicatorii etapei de implementare: *– susțin organizarea cognitivă a experienței;* *– favorizează convergența tipurilor de cunoaștere;* *– stabilizează sensul experiențial.*		
Nr.	**Indicator de calitate**	**Descriptor observațional**
1.	*Formularea sensurilor intuitive*	Copilul exprimă generalizări simple („așa se întâmplă când…")
2.	*Stabilirea relațiilor cauzale*	Copilul identifică legături simple între acțiuni și rezultate
3.	*Integrarea experienței în reprezentări*	Experiența este transpusă în desen, poveste, construcție, joc
4.	*Convergența tipurilor de cunoaștere*	Sunt valorificate simultan dimensiuni empirice, artistice, științifice
5.	*Utilizarea limbajului experiențial*	Copilul folosește cuvinte, simboluri și gesturi pentru a exprima sensuri
6.	*Clarificarea progresivă a experienței*	Copilul își reorganizează înțelegerea prin dialog și acțiune
7.	*Sprijinirea gândirii intuitive*	Educatorul încurajează formularea ipotezelor fără corectare prematură
8.	*Continuitatea experienței*	Activitățile sunt conectate între ele prin sens și semnificație
9.	*Participarea activă a copilului*	Copilul se implică conștient în activități cu sens

Anexa 16. Indicatorii de calitate aferenți etapei de evaluare a experienței de învățare

Indicatorii etapei de evaluare: *– susțin transferul experienței în contexte noi;* *– favorizează autoreglarea învățării;* *– evidențiază emergența valorilor.*		
Nr.	**Indicator de calitate**	**Descriptor observațional**
1.	*Aplicarea experienței în contexte noi*	Copilul utilizează experiența în situații similare sau diferite
2.	*Transferul sensurilor dobândite*	Copilul face legături între experiențe anterioare
3.	*Ajustarea comportamentelor*	Copilul își modifică acțiunile în funcție de rezultate
4.	*Manifestarea inițiativei*	Copilul propune soluții, idei sau acțiuni proprii
5.	*Autoreglarea emergentă*	Copilul își controlează treptat comportamentul și reacțiile
6.	*Decizia simplă orientată valoric*	Copilul alege acțiuni în acord cu reguli și valori emergente
7.	*Cooperarea cu ceilalți*	Copilul colaborează, respectă rândul, manifestă empatie
8.	*Rolul evaluativ al educatorului*	Educatorul observă, susține și oferă feedback formativ
9.	*Continuitatea ciclului de învățare*	Evaluarea conduce la inițierea unor noi experiențe

Anexa 17. Model de analiză a *Profilului epistemic individual al copilului* în activități ÎEP

Registru epistemic	Indicatori observaționali	Scor (0–3)	Nivel reflexiv (1–5)	Pondere %	Observații
Empiric	explorare, manipulare, testare				
Artistic	expresivitate, simbolizare				
Științific	relații cauzale, clasificare				
Mitic-religios	narativizare, metaforizare				

Anexa 18. Fișă informativă *Indicele de convergență epistemică* (ICEp)

Definiție și scop: Indicele de convergență epistemică (ICEp) măsoară gradul de echilibru al distribuției scorurilor între cele patru registre de cunoaștere: empiric (E), artistic (A), științific (Ș) și mitic-religios (M). ICEp nu evaluează performanța într-un registru separat, ci modul în care acestea sunt distribuite relativ uniform, reflectând convergența epistemologică ca principiu structural al modelului ÎEP.

Roluri în cercetare: ICEp poate fi utilizat ca:

– indicator al nivelului epistemologic al modelului ÎEP;
– variabilă dependentă în experimentul pedagogic;
– predictor al emergenței dimensiunii axiologice.

Principiu de calcul: Convergența epistemică este definită ca echilibru între registrele de cunoaștere. Cu cât scorurile obținute la cele patru registre sunt mai apropiate între ele, cu atât convergența este mai ridicată. Dominanța unui registru și subreprezentarea celorlalte indică un nivel scăzut de convergență. Astfel, indicele reflectă dispersia relativă a scorurilor, nu nivelul lor absolut.

Scală de evaluare: Fiecare registru este evaluat pe o scală ordinală 0–3: E (empiric), A (artistic), Ș (științific), M (mitic-religios).

Etapele de calcul

Interval de valori ICEp $\in [0, 1]$

Pasul 1. Calculul mediei scorurilor

$$x = \frac{E = A = Ș = M}{4}$$

Media exprimă nivelul general al activării epistemice.

Pasul 2. Calculul abaterilor absolute față de medie
Pentru fiecare registru se calculează: $|x_i - \bar{x}|$, unde: x_i reprezintă scorul fiecărui registru.

Se obține suma abaterilor absolute: $\Sigma |x_i - \bar{x}|$

Această sumă exprimă gradul de dezechilibru.

Pasul 3. Formula indicelui individual de convergență epistemică a preșcolarului

$$ICEp = 1 - \frac{\Sigma |x_i - \bar{x}|}{Dmax}$$

unde: Dmax reprezintă abaterea maximă posibilă pe scala utilizată.

Pe scala 0–3, abaterea maximă apare în configurația extremă (3,0,0,0), iar valoarea constantă utilizată este: D max = 4,5

Prin normalizare, ICEp ia valori între 0 și 1.

Interpretarea valorilor ICEp

Interval ICEp	Nivel al convergenței
0,00 – 0,30	convergență scăzută
0,31 – 0,60	convergență medie
0,61 – 0,80	convergență bună
0,81 – 1,00	convergență foarte ridicată

Valori apropiate de 1 indică o distribuție echilibrată a registrelor.

Interpretare

- 0,00 – 0,30 → convergență scăzută
- 0,31 – 0,60 → convergență medie
- 0,61 – 0,80 → convergență bună
- 0,81 – 1,00 → convergență foarte ridicată

Notă interpretativă
Valorile apropiate de 1 indică o distribuție echilibrată a registrelor de cunoaștere și un nivel ridicat al convergenței epistemice.

Anexa 19. Matricea de configurare a *Profilului epistemologic individual al preșcolarului* (5–6 ani): registre de cunoaștere, indicatori observaționali și niveluri reflexive

Registru epistemic	Manifestări specifice (5–6 ani)	Indicatori observaționali
EMPIRIC (copilul învață prin a face)	▪ Cunoaștere prin acțiune directă; ▪ Explorare senzorial-motorie prin manipulare; Experimentare directă.	▪ manipulează obiectele pentru a vedea „ce se întâmplă”; ▪ repetă acțiuni pentru a verifica un rezultat; ▪ compară prin atingere, mișcare, miros, sunet; ▪ schimbă strategia când ceva „nu merge”; ▪ testează variante (mai tare/mai încet, mai sus/mai jos); ▪ explorează materiale diferite fără teamă; ▪ formulează afirmații de tip: „hai să încercăm”; ▪ observă diferențe concrete între obiecte sau situații; ▪ investighează spontan mediul înconjurător; ▪ folosește corpul ca instrument de explorare (mișcare, gest).
ARTISTIC (copilul învață prin a exprima)	▪ Exprimare simbolică prin desen, joc, muzică; ▪ Cunoaștere prin expresie simbolică și afectivă.	▪ exprimă experiența prin desen, modelaj, joc simbolic; ▪ folosește metafore simple („norul e trist”); ▪ dramatizează situații sau transformă obiecte în simboluri; ▪ variază tonul vocii pentru a transmite emoție; ▪ inventează povești sau dialoguri; ▪ creează ritmuri sau mișcări expresive; ▪ asociază muzica sau imaginea cu stări afective; ▪ își personalizează creațiile („aici e casa mea”); ▪ modifică intenționat forma/culoarea pentru efect expresiv; ▪ manifestă plăcere estetică vizibilă.
ȘTIINȚIFIC (proto-științific: copilul învață prin a explica)	Cunoaștere prin relaționare, organizare și explicație cauzală; Formulare de relații cauzale intuitive.	▪ formulează întrebări de tip „de ce?”; ▪ oferă explicații simple pentru fenomene; ▪ clasifică obiecte după criterii (culoare, mărime); ▪ anticipează rezultatul unei acțiuni; ▪ observă relații de tip cauză–efect; ▪ compară situații și identifică asemănări/diferențe; ▪ face predicții („cred că se va topi”); ▪ utilizează noțiuni spațiale și temporale corect; ▪ corectează explicația după feedback; ▪ urmărește logica unei demonstrații simple.
MITIC-RELIGIOS (simbolic-narativ: copilul învață prin a da sens)	Cunoaștere prin sens, poveste; Atribuire de sens/ simbolică. Construiește narațiuni explicative, personifică fenomene.	▪ personifică fenomene („soarele doarme”); ▪ explică lumea prin poveste; ▪ creează scenarii imaginare coerente; ▪ atribuie intenții obiectelor; ▪ caută sensuri („de ce s-a întâmplat?”); ▪ utilizează simboluri recurente; ▪ manifestă interes pentru teme existențiale simple; ▪ combină realul cu imaginarul fără confuzie; ▪ creează explicații metaforice pentru necunoscut; ▪ integrează valori în narațiune (bine/rău, corect/incorect).

Anexa 20. Corelarea variabilelor investigate cu dimensiunile modelului pedagogic ÎEP, metodele și instrumentele utilizate în etapa de constatare

Nr.	Variabila investigată	Dimensiunea modelului	Metoda	Instrument utilizat	Tip date
1.	Funcționare cognitivă experiențială	Ontologic–funcțional	Evaluare psihometrică standardizată + analiză statistică descriptivă	BASC-2 TRS SCC-E 5/7 → Indice cognitiv experiențial (ICE)	Cantitativ
2.	Funcționare socială experiențială	Ontologic–relațional	Evaluare psihometrică standardizată + analiză statistică descriptivă	BASC-2 TRS SCS-E 5/7 → Indice social experiențial (ISE)	Cantitativ
3.	Implicare experiențială	Ontologic (nivel experiențial)	Observație sistematică criterial-descriptivă	Grila de indicatori experiențiali (extinsă pe dimensiunea epistemică și axiologică)	Cantitativ + calitativ
4.	Organizarea sensului (cunoaștere)	Epistemologic	Observație + analiză de produs	Dimensiunea epistemologică din Grila experiențială	Mixt
5.	Convergența tipurilor de cunoaștere	Epistemologic (zona convergenței)	Analiză criterială și configurativă	FARE – Fișa de analiză a registrului epistemic	Cantitativ
6.	Reflecție experiențială	Mecanism transversal	Observație + micro-interviu	FCDR – Fișa criterial-descriptivă a reflecției (niveluri progresive)	Cantitativ + calitativ
7.	Manifestări axiologice emergente	Axiologic	Observație criterială	FOMA – Fișa de observare a manifestărilor axiologice	Cantitativ
8.	Orientare axiologică generală	Axiologic (structural)	Observație sistematică integrată	Dimensiunea axiologică din grila experiențială	Mixt
9.	Relații corelaționale între variabilele modelului	Structural-integrativ	Analiză inferențială și corelațională (Pearson)	Matrice de corelație (ICE, ISE, FARE, FCDR, FOMA)	Cantitativ
10.	Interdependența nivelurilor modelului (ontologic–epistemologic–reflexiv–axiologic)	Structural (model sistemic)	Analiza corelației între variabile agregate (ACVA)	Matrice structurală a variabilelor agregate	Cantitativ
11.	Reprezentarea relațiilor dintre variabile	Configurațional	Modelare și reprezentare grafică	Scatter plot, heatmap, diagrame bidimensionale	Mixt

Anexa 21. Rezultatele statistice G1 la aplicarea BASC-2 TRS 6/11, SCC-E 5/7 și Screening-ul SCS-E 5/7 (PEDa), la etapa de constatare

Nr. d/o	*Inițialele numelui copilului*	**(PEDa)** Indice educaț. cognitiv	**(PEDa)** Indice educaț. social	Hiperactivitate	Agresivitate	Prob.conduită	Anxietate	Depresie	Somatizare	Probleme de atenție	Probleme de învățare	Atipicabilitate	Adaptabilitate	Abilități sociale	Leadership	Abilități de învățare	Comunicare funcțională
1.	O.G.I.	71	74	30	44	45	35	30	25	58	60	50	30	40	29	38	35
2.	V.M.	96	94	25	25	25	25	25	25	26	28	25	66	65	60	68	65
3.	T.T.C.	93	96	25	25	25	25	25	25	25	25	25	62	62	59	64	60
4.	S.F.	98	96	27	25	25	25	25	25	25	25	25	62	61	57	63	60
5.	O.Y.	27	36	25	34	30	25	25	25	70	72	60	30	25	30	25	30
6.	M.M.G.	81	85	25	25	30	45	40	30	50	55	37	55	58	50	60	58
7.	M.E.A.	100	92	25	25	25	25	25	25	25	25	25	60	64	60	64	64
8.	M.A.	95	93	29	25	25	25	25	25	25	25	25	60	68	60	66	65
9.	M.C.	88	90	36	30	32	30	25	25	44	48	26	60	64	59	62	60
10.	L.V.	66	89	25	25	55	58	38	32	60	62	67	39	28	25	38	28
11.	D.R.	97	100	25	25	25	25	25	25	27	25	25	64	70	60	69	68
12.	D.A.	95	97	30	27	25	25	25	27	25	25	25	68	68	57	68	70
13.	C.A.	98	96	32	30	25	25	25	25	25	25	25	64	60	60	66	70
14.	C.A.M.	101	100	30	25	25	25	25	25	25	25	25	68	66	63	70	68
15.	C.V.	100	98	25	25	25	25	25	25	25	25	25	70	64	60	72	68
16.	B.V.	49	59	58	52	60	64	60	30	70	68	42	30	44	30	40	30
17.	B.A.	72	82	70	60	61	55	40	30	62	68	41	30	46	30	38	40
18.	T.Z.	79	92	25	25	26	28	25	25	30	32	27	45	59	38	49	47
19.	F.T.M.	90	94	25	25	25	25	28	25	32	33	25	58	60	50	56	52
20.	P.E.	88	98	25	25	25	25	30	25	25	26	25	60	60	49	50	60
21.	F.B.	97	92	25	25	25	25	25	25	25	25	25	61	60	60	69	70
22.	A.A.	88	92	28	25	25	29	26	25	34	38	28	59	64	50	53	61
23.	A.P.	100	96	25	25	25	25	26	25	25	25	25	29	68	64	60	70

Anexa 22. Rezultatele statistice G2 la aplicarea BASC-2 TRS 6/11, SCC-E 5/7 și Screening-ul SCS-E 5/7 (PEDa), la etapa de constatare

Nr. d/o	*Inițialele numelui copilului*	**(PEDa)** Indice educaț. cognitiv	**(PEDa)** Indice educaț. social	Hiperactivitate	Agresivitate	Prob.conduită	Anxietate	Depresie	Somatizare	Probleme de atenție	Probleme de învățare	Atipicabilitate	Adaptabilitate	Abilități sociale	Leadership	Abilități de învățare	Comunicare funcțională
1.	P.N.T.	96	96	25	25	25	25	25	25	25	29	25	25	67	66	59	69
2.	T.A.M.	98	92	25	25	25	25	25	25	29	25	25	25	65	66	62	65
3.	Z.A.M.	98	94	32	30	25	25	25	25	25	25	25	25	70	68	60	62
4.	S.M.A.	94	85	25	25	25	34	25	25	32	30	25	25	60	58	59	64
5.	S.R.A.	94	98	25	25	25	27	26	25	26	26	30	25	66	64	59	60
6.	Ș.G.L.	93	89	41	32	34	34	30	28	30	30	25	25	59	60	57	64
7.	Z.A.G.	83	71	36	38	35	65	60	62	55	58	25	32	44	39	30	48
8.	A.L.D.	98	81	30	25	25	42	38	34	30	25	34	30	46	59	58	62
9.	A.R.L.	100	91	60	40	38	31	28	25	30	30	25	25	57	58	55	64
10.	A.B.	64	71	55	50	55	62	58	61	60	60	25	38	36	39	25	39
11.	A.A.I.	94	91	30	30	25	34	25	25	30	35	40	25	62	60	58	60
12.	B.A.A.	99	89	32	30	30	25	25	25	28	30	25	25	60	62	59	64
13.	B.B.A.	98	87	50	31	30	25	25	25	33	29	25	25	60	59	60	66
14.	B.R.Ș.	96	70	62	64	60	40	30	25	58	50	25	25	40	42	39	60
15.	C.R.E	84	67	68	60	60	62	60	61	58	58	25	25	40	44	40	60
16.	D.R.C.	100	98	25	25	25	25	25	25	25	25	30	25	64	69	65	72
17.	A.A.	92	93	25	25	25	30	25	25	45	48	25	30	62	68	59	60
18.	M.A.M.	96	89	25	25	27	30	30	25	25	25	25	38	60	60	60	62
19.	M.Z.D.	95	88	28	37	35	30	25	25	29	26	25	25	62	63	60	64
20.	M.I.E.	101	94	30	25	25	25	25	25	25	25	25	25	66	64	60	66
21.	I.P.G.	93	87	34	25	30	25	25	25	30	28	25	25	60	60	58	65
22.	D.M.A.	98	92	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	68	69	62	70

Anexa 23. Rezultatele statistice G3 la aplicarea BASC-2 TRS 6/11, SCC-E 5/7 și Screening-ul SCS-E 5/7 (PEDa), la etapa de constatare

Nr. d/o	*Inițialele numelui copilului*	**PEDa** - Indice educaț. cognitiv	**PEDa** - Indice educaț. social	Hiperactivitate	Agresivitate	Prob.conduită	Anxietate	Depresie	Somatizare	Probleme de atenție	Probleme de învățare	Atipicabilitate	Adaptabilitate	Abilități sociale	Leadership	Abilități de învățare	Comunicare funcțională
1.	A.P.	82	78	34	30	32	35	30	28	38	40	30	55	58	54	60	58
2.	B.C.A.	90	85	38	32	35	36	30	30	40	42	32	52	54	50	58	55
3.	A.N	88	82	40	34	38	36	32	30	45	48	35	50	52	48	55	52
4.	D.E.	92	88	30	28	30	30	25	25	32	34	28	60	62	58	64	62
5.	C.A.	72	65	55	50	52	48	40	32	60	62	45	45	44	42	48	46
6.	C.O.	95	90	28	25	25	28	25	25	30	30	25	62	64	60	66	64
7.	E.R.	93	87	32	28	30	30	25	25	34	35	27	60	61	58	63	62
8.	D.V.	70	68	58	52	55	50	45	35	62	65	48	42	40	38	45	44
9.	G.V	78	72	48	45	46	42	38	30	55	58	40	48	46	44	50	48
10.	G.R.	90	86	30	28	30	32	28	25	34	35	28	60	62	59	65	63
11.	I.V.A.	68	60	62	58	60	55	48	38	65	68	50	40	38	35	42	40
12.	I.V.	74	70	50	46	48	45	40	30	58	60	42	46	44	40	48	45
13.	J.C.A.	85	80	35	30	32	34	30	28	38	40	30	55	56	52	58	56
14.	L.R.	91	85	30	28	30	30	25	25	32	34	28	60	60	57	63	60
15.	M.D.G.	76	70	52	48	50	45	40	32	60	62	44	45	44	40	48	46
16.	M.E.	75	55	70	60	62	58	50	40	68	70	55	38	36	34	40	38
17.	P.I.	92	90	28	25	25	28	25	25	30	30	25	65	68	66	70	68
18.	R.D.	80	75	40	35	38	36	30	28	45	48	35	50	52	48	55	52
19.	S.S.	72	60	68	65	70	62	54	40	70	72	52	40	38	35	42	40
20.	S.S.M.	88	82	38	32	35	34	30	28	40	42	32	55	54	50	58	55
21.	B.V.	85	80	45	40	42	40	35	30	50	52	38	50	52	48	55	52
22.	A.Ș.	78	72	60	55	58	55	45	35	62	65	48	42	40	38	45	44
23.	P.A.N.	70	55	62	65	60	58	45	38	68	70	52	38	36	34	40	38

Anexa 24. Rezultatele statistice G4 la aplicarea BASC-2 TRS 6/11, SCC-E 5/7 și Screening-ul SCS-E 5/7 (PEDa), la etapa de constatare

Nr. d/o	*Inițialele numelui copilului*	**PEDa** - Indice educaț. cognitiv	**PEDa** - Indice educaț. social	Hiperactivitate	Agresivitate	Prob.conduită	Anxietate	Depresie	Somatizare	Probleme de atenție	Probleme de învățare	Atipicabilitate	Adaptabilitate	Abilități sociale	Leadership	Abilități de învățare	Comunicare funcțională
1.	P.A.C.	88	84	32	28	30	30	25	25	34	35	28	58	60	56	62	60
2.	P.S.M.	95	90	28	25	25	28	25	25	30	30	25	65	68	64	70	68
3.	P.E.M.	92	88	30	28	30	30	25	25	32	34	28	60	62	58	64	62
4.	P.E.A.	90	85	30	28	30	30	25	25	32	34	28	58	60	56	62	60
5.	N.A.	82	75	40	35	38	36	30	28	45	48	35	50	52	48	55	52
6.	M.M.G.	94	88	30	28	30	30	25	25	32	34	28	62	64	60	66	64
7.	T.D.A.	84	78	45	40	42	40	35	30	50	52	38	48	50	46	54	50
8.	V.A.N.	78	65	68	70	65	60	50	40	70	72	55	42	40	38	45	44
9.	M.P.D.	86	80	35	30	32	32	28	25	38	40	30	55	56	52	58	56
10.	L.R.	91	88	28	25	25	28	25	25	30	30	25	64	66	62	68	66
11.	E.A.	89	82	35	30	32	32	28	25	38	40	30	55	56	52	58	56
12.	E.E.	76	70	55	50	52	48	40	32	60	62	45	45	44	42	48	46
13.	D.O.M.	92	88	28	25	25	28	25	25	30	30	25	62	64	60	66	64
14.	D.P.	90	85	30	28	30	30	25	25	32	34	28	58	60	56	62	60
15.	C.D.G.	93	90	28	25	25	28	25	25	30	30	25	64	66	62	68	66
16.	C.L.Ș.	74	65	50	48	50	45	40	32	60	62	45	45	44	42	48	46
17.	C.A.G.	85	78	40	35	38	36	30	28	45	48	35	50	52	48	55	52
18.	C.A.F.	88	82	42	38	40	38	32	30	48	50	36	52	54	50	56	54
19.	C.A.D.	72	68	55	52	55	50	42	35	62	65	48	40	38	35	42	40
20.	B.L.	90	86	30	28	30	30	25	25	32	34	28	60	62	58	64	62
21.	B.E.M.	78	70	60	55	58	55	45	35	65	68	50	45	44	42	48	46
22.	Z.S.	94	92	28	25	25	28	25	25	30	30	25	66	69	65	72	70

Anexa 25. Rezultatele statistice individuale BASC-2 PRS, Grupului experimental 1 (n = 23 părinți), la etapa de constatare

Nr. d/o	*Cod părinte*	Hiperactivitate	Agresivitate	Prob.conduită	Anxietate	Depresie	Somatizare	Probleme de atenție	Probleme de învățare	Atipicabilitate	Adaptabilitate	Abilități sociale	Leadership	Abilități de învățare	Comunicare funcțională
1.	P01-G1	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	68	68	60	72
2.	P02-G1	25	25	25	25	25	25	30	27	25	25	65	66	62	65
3.	P03-G1	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	70	70	68	70
4.	P04-G1	25	25	25	27	25	25	30	28	25	25	68	60	55	66
5.	P05-G1	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	66	64	59	60
6.	P06-G1	35	32	30	30	30	28	27	26	25	25	60	64	55	64
7.	P07-G1	36	30	35	58	50	40	50	56	30	38	48	50	35	50
8.	P08-G1	30	25	25	35	30	25	25	25	25	27	45	60	50	70
9.	P09-G1	40	30	36	30	25	25	30	27	25	25	55	60	58	66
10.	P10-G1	50	40	50	54	40	32	50	50	25	25	40	40	30	40
11.	P11-G1	32	27	27	25	25	25	30	32	25	25	60	63	60	68
12.	P12-G1	30	25	25	25	25	25	25	25	25	25	66	66	60	70
13.	P13-G1	40	26	28	25	25	25	27	30	25	25	62	60	58	66
14.	P14-G1	36	40	40	31	29	25	42	30	25	25	50	52	50	64
15.	P15-G1	50	40	42	30	25	25	49	50	25	25	50	55	50	64
16.	P16-G1	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	65	70	70	72
17.	P17-G1	25	25	25	28	25	25	38	45	25	25	65	70	61	60
18.	P18-G1	25	25	25	30	27	25	25	25	25	40	62	58	60	68
19.	P19-G1	27	30	30	25	25	25	29	27	25	25	65	60	60	68
20.	P20-G1	34	25	28	25	25	25	25	25	25	25	65	68	62	70
21.	P21-G1	30	25	28	25	25	25	32	30	25	25	62	60	60	66
22.	P22-G1	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	70	70	60	71
23.	P23-G1	32	38	40	30	30	25	50	55	44	40	40	45	30	44

Anexa 26. Rezultatele statistice individuale BASC-2 PRS, Grupului experimental 2 (n = 22 părinți), la etapa de constatare

Nr. d/o	*Cod părinte*	Hiperactivitate	Agresivitate	Prob.conduită	Anxietate	Depresie	Somatizare	Probleme de atenție	Probleme de învățare	Atipicabilitate	Adaptabilitate	Abilități sociale	Leadership	Abilități de învățare	Comunicare funcțională
1.	P01-G2	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	68	70	70	70
2.	P02-G2	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38
3.	P03-G2	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	68	60	55	65
4.	P04-G2	26	32	30	25	25	25	66	70	60	60	30	30	25	30
5.	P05-G2	25	25	29	38	30	25	40	45	30	35	54	60	55	60
6.	P06-G2	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	64	65	60	65
7.	P07-G2	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	65	70	65	68
8.	P08-G2	30	25	25	28	25	25	46	40	25	25	64	65	60	65
9.	P09-G2	25	25	38	56	30	25	54	50	40	60	30	30	28	44
10.	P10-G2	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	70	72	63	70
11.	P11-G2	26	25	25	25	25	25	25	25	25	25	65	70	60	70
12.	P12-G2	29	25	25	25	25	25	25	25	25	25	66	64	55	70
13.	P13-G2	28	25	25	25	25	25	25	25	25	25	69	65	64	70
14.	P14-G2	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	70	66	64	72
15.	P15-G2	50	27	44	50	30	27	62	62	32	25	55	60	50	65
16.	P16-G2	50	29	30	44	30	25	50	58	30	30	52	50	44	56
17.	P17-G2	25	25	25	30	25	25	28	25	25	30	60	62	55	58
18.	P18-G2	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	64	65	70	70
19.	P19-G2	25	25	25	25	25	25	25	27	25	25	64	59	62	64
20.	P20-G2	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	68	70	70	70
21.	P21-G2	30	25	25	25	26	25	28	25	25	25	60	65	60	60
22.	P22-G2	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	70	66	65	68

Anexa 27. Rezultatele statistice individuale BASC-2 PRS, Grupului de control 3 (n = 23 părinți), la etapa de constatare

Nr. d/o	*Cod părinte*	Hiperactivitate	Agresivitate	Prob.conduită	Anxietate	Depresie	Somatizare	Probleme de atenție	Probleme de învățare	Atipicabilitate	Adaptabilitate	Abilități sociale	Leadership	Abilități de învățare	Comunicare funcțională
1.	P01-G3	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38
2.	P02-G3	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
3.	P03-G3	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
4.	P04-G3	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41
5.	P05-G3	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
6.	P06-G3	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43
7.	P07-G3	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
8.	P08-G3	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
9.	P09-G3	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46
10.	P10-G3	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47
11.	P11-G3	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
12.	P12-G3	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49
13.	P13-G3	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
14.	P14-G3	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51
15.	P15-G3	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52
16.	P16-G3	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53
17.	P17-G3	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54
18.	P18-G3	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55
19.	P19-G3	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56
20.	P20-G3	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57
21.	P21-G3	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58
22.	P22-G3	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
23.	P23-G3	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60

Anexa 28. Rezultatele statistice individuale BASC-2 PRS, Grupului de control 4 (n = 22 părinți), la etapa de constatare

Nr. d/o	*Cod părinte*	Hiperactivitate	Agresivitate	Prob.conduită	Anxietate	Depresie	Somatizare	Probleme de atenție	Probleme de învățare	Atipicabilitate	Adaptabilitate	Abilități sociale	Leadership	Abilități de învățare	Comunicare funcțională
1.	P01-G4	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43
2.	P02-G4	30	25	28	29	26	25	30	28	25	25	65	65	60	70
3.	P03-G4	30	26	28	25	25	25	25	25	25	25	65	68	65	70
4.	P04-G4	30	28	36	44	30	25	40	38	25	25	66	64	45	60
5.	P05-G4	30	25	25	32	28	25	25	25	25	25	60	54	40	55
6.	P06-G4	60	44	50	38	30	30	62	60	55	50	50	54	25	60
7.	P07-G4	25	25	25	25	25	26	25	25	25	25	66	70	62	68
8.	P08-G4	30	25	25	28	26	25	33	30	25	25	60	60	50	59
9.	P09-G4	60	40	60	55	48	28	60	60	30	25	40	50	30	40
10.	P10-G4	35	28	30	48	40	30	38	40	25	29	68	59	55	66
11.	P11-G4	34	25	25	43	38	25	36	42	25	30	50	50	35	55
12.	P12-G4	40	28	38	36	30	30	32	30	25	25	65	65	70	60
13.	P13-G4	44	30	32	25	25	25	25	25	28	25	70	66	65	70
14.	P14-G4	30	25	25	28	25	25	25	25	25	28	64	65	64	68
15.	P15-G4	40	27	25	30	25	25	30	32	25	25	58	60	55	50
16.	P16-G4	30	38	30	36	28	25	40	40	25	32	50	60	45	60
17.	P17-G4	29	36	25	25	25	25	45	55	30	30	50	45	45	50
18.	P18-G4	30	25	25	25	25	25	32	38	25	28	55	55	50	62
19.	P19-G4	36	25	25	28	25	25	29	25	25	25	60	60	58	68
20.	P20-G4	28	25	25	28	25	25	25	25	25	25	70	68	65	70
21.	P21-G4	55	38	44	45	30	25	50	46	25	25	64	60	68	68
22.	P22-G4	25	25	25	32	28	25	30	30	25	29	60	60	62	64

Anexa 29. Formula de calcul și operaționalizarea indicilor ICE și ISE

1. Fundamentarea indicilor sintetici. În vederea evaluării nivelului funcționării cognitive și sociale relevante pentru învățarea experiențială preșcolară, au fost construiți doi indici sintetici:

- **Indicele cognitiv experiențial (ICE)**
- **Indicele social experiențial (ISE)**

Acești indici au rolul de a integra variabilele măsurate prin instrumente psihometrice standardizate într-o structură sintetică, facilitând analiza comparativă a profilului inițial și a progresului în cadrul experimentului pedagogic.

2. Descrierea scalelor utilizate. Calculul indicilor se bazează pe scoruri standardizate de tip **T-score**, obținute prin aplicarea următoarelor instrumente:

- **BASC-2 TRS (Behavior Assessment System for Children)**
- **Screening-ul competențelor cognitive (SCC-E 5/7)**
- **Screening-ul competențelor sociale (SCS-E 5/7)**

Caracteristicile scorurilor T:
Media: **M = 50**
Deviația standard: **SD = 10**
Interval uzual: **20–80**
Interpretare generală:
scoruri **> 50** → nivel peste medie
scoruri **< 50** → nivel sub medie

3. Formula de calcul a indicelui cognitiv experiențial (ICE). Indicele cognitiv experiențial reflectă raportul dintre competențele cognitive și dificultățile de învățare.
Formula:

$$\textbf{ICE} = \frac{\text{Abilități de învățare} + \text{Ind. cognitiv}}{2} - \text{Probleme de învățare}$$

4. Formula de calcul a indicelui social experiențial (ISE). Indicele social experiențial reflectă echilibrul dintre competențele sociale și comportamentele dezadaptative.

$$\boldsymbol{ISE} = \frac{Ab.sociale + Leaderschip + Adaptab. + In.\ educ.cognitiv}{4} - \frac{Retragere + Agresivitate}{2}$$

5. Pașii de calcul.
5.1. Pașii de calcul pentru Indicele cognitiv experiențial (ICE). Calculul indicelui cognitiv experiențial (ICE) se realizează prin integrarea scorurilor standardizate aferente competențelor cognitive și dificultăților de învățare, parcurgând următorii pași:
a. Colectarea datelor. Se preiau scorurile standardizate (T) pentru variabilele:

- abilități de învățare;
- indice cognitiv;
- probleme de învățare.

b. Determinarea nivelului competențelor cognitive. Se calculează media aritmetică a scorurilor corespunzătoare competențelor cognitive (abilități de învățare și indice cognitiv), pentru a obține o valoare sintetică a funcționării cognitive adaptative.

c. Corectarea în raport cu dificultățile. Din valoarea medie a competențelor cognitive se scade scorul aferent problemelor de învățare, în vederea evidențierii echilibrului dintre resurse și dificultăți.
d. Obținerea indicelui ICE. Rezultatul final reprezintă indicele cognitiv experiențial (ICE), care exprimă raportul dintre competențele cognitive și dificultățile de învățare ale copilului.

5.2. Paşii de calcul pentru ***Indicele social experiențial (ISE).*** Calculul indicelui social experiențial (ISE) vizează integrarea competențelor sociale şi a comportamentelor dezadaptative, fiind realizat prin următorii paşi:
a. Colectarea datelor. Se preiau scorurile standardizate (T) pentru variabilele:

- abilități sociale;
- leadership;
- adaptabilitate;
- indice educațional cognitiv;
- retragere;
- agresivitate.

b. Determinarea nivelului competențelor sociale. Se calculează media aritmetică a variabilelor care reflectă competențele sociale (abilități sociale, leadership, adaptabilitate, indice educațional cognitiv), obținându-se o valoare sintetică a funcționării sociale adaptative.
c. Determinarea nivelului comportamentelor dezadaptative. Se calculează media scorurilor corespunzătoare variabilelor de retragere și agresivitate, care exprimă dificultățile de adaptare socială.
d. Corectarea prin raportare la dificultăți. Din valoarea competențelor sociale se scade media comportamentelor dezadaptative, pentru a evidenția echilibrul dintre adaptare și dezadaptare.
e. Obținerea indicelui ISE. Rezultatul final reprezintă indicele social experiențial (ISE), care reflectă nivelul global al funcționării sociale a copilului.

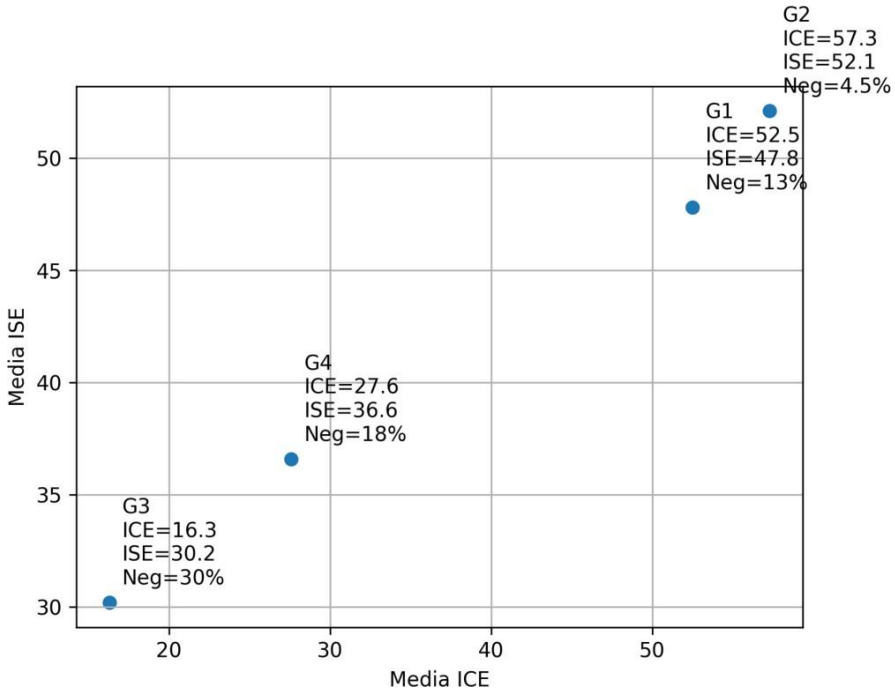
Anexa 30. Rezultatele ICE și ISE la copiii din Grupul 1 și Grupul 2 (etapa de constatare a experimentului)

Nr. d/o	*Inițiale numelui copilului*	*Indicele pentru Grup 1*		*Inițiale numelui copilului*	*Indicele pentru Grup 2*	
		ICE	*ISE*		*ICE*	*ISE*
1	O.G.I.	24.5	29.25	P.N.T.	63.0	69.75
2	V.M.	68.0	67.75	T.A.M.	67.5	67.75
3	T.T.C.	66.0	66.00	Z.A.M.	66.5	69.50
4	S.F.	68.0	65.25	S.M.A.	62.0	63.25
5	O.Y.	-45.5	-22.50	S.R.A.	63.5	65.00
6	M.M.G.	38.0	43.25	Ș.G.L.	60.0	53.50
7	M.E.A.	69.5	68.25	Z.A.G.	27.5	18.25
8	M.A.	68.0	69.50	A.L.D.	65.5	51.75
9	M.C.	51.0	58.00	A.R.L.	72.5	57.00
10	L.V.	21.0	15.25	A.B.	-15.5	-7.25
11	D.R.	70.5	71.50	A.A.I.	58.5	59.75
12	D.A.	69.0	68.25	B.A.A.	64.0	61.00
13	C.A.	69.5	67.75	B.B.A.	64.5	62.25
14	C.A.M.	73.0	71.50	B.R.Ș.	42.5	25.00
15	C.V.	73.5	73.25	C.R.E.	33.0	18.50
16	B.V.	-21.5	-17.50	D.R.C.	70.0	71.50
17	B.A.	-29.0	-23.00	A.A.	57.0	60.50
18	T.Z.	48.0	46.50	M.A.M.	65.5	64.50
19	F.T.M.	56.5	56.25	M.Z.D.	64.5	63.25
20	P.E.	56.5	58.00	M.I.E.	78.0	70.25
21	F.B.	70.5	69.75	I.P.G.	61.5	59.25
22	A.A.	51.5	55.75	D.M.A.	67.5	69.75
23	A.P.	72.5	72.50			

Anexa 31. Rezultatele ICE și ISE la copiii din Grupul 3 și Grupul 4, etapa de constatare

Nr. d/o	*Inițiale numelui copilului*	*Indicele pentru Grup 3*		*Inițiale numelui copilului*	*Indicele pentru Grup 4*	
		ICE	*ISE*		*ICE*	*ISE*
1	A.P.	31	36,00	P.A.C	40	44,75
2	B.C.A.	32	39,75	P.S.M.	52,5	53,75
3	A.N	23,5	36,75	P.E.M.	44	48,00
4	D.E.	44	46,75	P.E.A.	42	46,75
5	C.A.	-2	20,75	N.A.	20,5	36,50
6	C.O.	50,5	44,00	M.M.G.	46	49,00
7	E.R.	43	39,75	T.D.A	17	30,50
8	D.V.	-7,5	13,00	V.A.N	-10,5	-2,00
9	G.V	6	28,25	M.P.D.	32	40,25
10	G.R.	42,5	34,75	L.R.	49,5	50,75
11	I.V.A	-13	10,25	E.A.	33,5	42,25
12	I.V.	1	24,75	E.E.	0	18,75
13	J.C.A.	31,5	35,50	D.O.M.	49	29,50
14	L.R.	43	42,25	D.P.	42	44,75
15	M.D.G.	0	27,50	C.D.G.	50,5	50,75
16	M.E	-7,5	12,00	C.L.Ș.	-1	22,75
17	P.I.	51	49,25	C.A.G.	22	37,00
18	R.D.	19,5	24,75	C.A.F.	22	36,25
19	S.S.	-15	4,50	C.A.D	-8	17,75
20	S.S.M.	31	36,75	B.L.	43	38,75
21	B.V.	18	30,00	B.E.M	-5	8,50
22	A.Ș.	-3,5	19,75	Z.S.	53	54,75
23	P.A.N.	-15	5,50			

Anexa 32. Relația dintre ICE și ISE la etapa de constatare



Interpretarea relației bidimensională dintre media *Indicelui cognitiv experiențial* (ICE) și media *Indicelui social experiențial* (ISE) pentru cele patru grupuri la etapa de constatare:

- Pe axa orizontală (X) este reprezentată media ICE, reflectând nivelul funcționării cognitive educaționale, iar pe axa verticală (Y) este reprezentată media ISE, indicând nivelul competențelor sociale adaptative.
- Fiecare punct din plan corespunde unui grup (G1, G2, G3, G4) și este etichetat cu valorile exacte ale mediilor și procentul valorilor negative (indicator al vulnerabilității). Vizual, distribuția punctelor urmează o tendință ascendentă de la stânga-jos spre dreapta-sus, ceea ce sugerează o relație pozitivă între ICE și ISE: grupurile cu nivel cognitiv mai ridicat tind să prezinte și un nivel social mai ridicat. Nu se observă puncte izolate sau poziționări atipice (de exemplu, ICE ridicat cu ISE foarte scăzut), ceea ce indică o coerență structurală între dimensiuni.
- Din perspectiva echivalenței inițiale, figura arată că, deși grupurile experimentale (G1, G2) sunt poziționate în zona superioară a graficului, iar grupurile de control (G3, G4) în zona inferioară, distanțele dintre puncte sunt graduale și nu polarizate. Nu există rupturi vizuale majore sau clustere antagonice, ci o distribuție progresivă. Această configurație susține ideea unei ierarhizări moderate, nu a unei diferențe structurale radicale între eșantioane.
- Procentul valorilor negative (indicat în etichete) oferă un al doilea nivel de interpretare: punctele asociate cu procente mai mari de vulnerabilitate sunt poziționate mai jos pe axa ISE și mai la stânga pe axa ICE, consolidând coerența dintre reprezentarea grafică și datele statistice. Astfel, figura nu doar confirmă valorile numerice din tabele, ci evidențiază vizual convergența dintre dimensiunea cognitivă și cea socială și susține interpretarea că, la etapa de constatare, grupurile prezintă diferențe de nivel, dar nu discontinuități structurale, ceea ce permite o analiză comparativă validă în etapa formativă.

Anexa 33. Grilă de evaluare a implicării experiențiale (Model adaptat după F. Laevers, cu extensie epistemic-axiologică)

Date de identificare

- Numele copilului: _____
- Grupa: _____
- Vârsta: _____ ani
- Data evaluării: _____
- Activitatea observată: _____
- Evaluator: _____

I. DIMENSIUNEA EXPERIENȚIALĂ *(Calitatea implicării în activitate)*

Nr.	Indicator	1	2	3	4	5	Scor
1	Concentrarea atenției	☐	☐	☐	☐	☐	___
2	Energie și vitalitate	☐	☐	☐	☐	☐	___
3	Persistență în sarcină	☐	☐	☐	☐	☐	___
4	Complexitatea explorării	☐	☐	☐	☐	☐	___
5	Satisfacția afectivă	☐	☐	☐	☐	☐	___

Scor parțial *Dimensiune experiențială*_____ / 25

II. EXTENSIE EPISTEMICĂ *(Construcția sensului)*

Nr.	Indicator	1	2	3	4	5	Scor
6	Verbalizarea / simbolizarea experienței	☐	☐	☐	☐	☐	___
7	Stabilirea relațiilor (cauză–efect)	☐	☐	☐	☐	☐	___
8	Transfer între contexte	☐	☐	☐	☐	☐	___
9	Integrarea experiențelor	☐	☐	☐	☐	☐	___
10	Formularea explicațiilor personale	☐	☐	☐	☐	☐	___

Scor parțial *Dimensiune epistemică*_____ / 25

III. EXTENSIE AXIOLOGICĂ *(Emergența valorii și autoreglarea valorică)*

Nr.	Indicator	1	2	3	4	5	Scor
11	Exprimarea preferințelor argumentate	☐	☐	☐	☐	☐	___
12	Manifestări de empatie	☐	☐	☐	☐	☐	___
13	Interiorizarea regulilor	☐	☐	☐	☐	☐	___
14	Autoreglare emoțională	☐	☐	☐	☐	☐	___
15	Coerența comportament–valoare	☐	☐	☐	☐	☐	___

Scor parțial *Dimensiune axiologică*_____ / 25

SCOR TOTAL

Scor total general_____ / 75

INTERPRETAREA SCORURILOR

Interval	Nivel global al implicării experiențiale
15–30	Nivel scăzut (implicare superficială)
31–45	Nivel moderat (implicare funcțională)
46–60	Nivel bun (implicare intensă)
61–75	Nivel înalt (implicare profundă, integrativă)

SCALA DE APRECIERE

1 – Activitate superficială / dispersie

2 – Implicare fluctuantă

3 – Implicare funcțională (adecvată situației)

4 – Implicare intensă și concentrată

5 – Implicare profundă, autoreglată și integrativă

INSTRUCȚIUNI DE APLICARE:

- Observația se realizează pe durata unei activități experiențiale (20–30 minute).
- Evaluarea se bazează pe comportamente observabile.
- Se recomandă două observații în zile diferite pentru fidelitate.

Anexa 34. Procedura de calcul a scorurilor în cadrul Grilei de evaluare a implicării experiențiale

1. Calculul scorului pe dimensiune

Pentru fiecare copil, scorul aferent unei dimensiuni (experiențială, epistemică sau axiologică) se determină prin însumarea valorilor acordate celor cinci indicatori specifici dimensiunii respective, fiecare indicator fiind evaluat pe o scală ordinală de la 1 la 5.

Scordim=∑i=15IndicatoriScor_{dim} = \sum_{i=1}^{5} Indicator_iScordim=i=1∑5Indicatori

$$Scor_{dim} = \sum_{i=1}^{5} Indicator_i$$

unde:

IndicatoriIndicator_iIndicatori reprezintă scorul acordat indicatorului iii

ScordimScor_{dim}Scordim reprezintă scorul total al dimensiunii

Scorul maxim posibil pentru o dimensiune este de 25 de puncte.

2. Calculul scorului total al implicării experiențiale

Scorul total al implicării experiențiale se obține prin agregarea scorurilor celor trei dimensiuni:

$$Scor_{total} = Scor_{exp} + Scor_{epist} + Scor_{axiol}$$

unde:

ScorexpScor_{exp}Scorexp – dimensiunea experiențială

ScorepistScor_{epist}Scorepist – dimensiunea epistemică

ScoraxiolScor_{axiol}Scoraxiol – dimensiunea axiologică

Scorul maxim total este de 75 de puncte.

3. Calculul mediei la nivel de grup

Pentru analiza la nivel de grup, se calculează media aritmetică a scorurilor individuale:

$$M = \frac{\sum_{j=1}^{n} Scor_j}{n}$$

unde:

ScorjScor_jScorj reprezintă scorul total al copilului jjj

nnn reprezintă numărul de participanți

4. Calculul progresului procentual

În etapa de control, dinamica evolutivă se determină prin calculul progresului procentual:

$$Progres\% = \frac{Scor_{final} - Scor_{inițial}}{Scor_{inițial}} \times 100$$

Această formulă permite evaluarea creșterii relative a performanței în urma intervenției educaționale.

Anexa 35. FARE - Model de evaluare a convergenței tipurilor de cunoaștere la preșcolari (5–6 ani)

1. Date de identificare
Cod copil: _____
Grup: GE / GC
Vârsta: _____ ani
Data aplicării: _____
Situația-stimul: S1 / S2 / S3
Evaluator: _____

2. Scală unitară de scor (valabilă pentru toate situațiile)
0 – absent / nerelevant
1 – răspuns minimal, stereotip
2 – răspuns contextualizat
3 – răspuns coerent, articulat logic (adecvat vârstei)

A. Registru empiric		S1 (scor 0-3)	S2 (scor 0-3)	S3 (scor 0-3)
Cod	Descriptor operațional			
A1	Identificarea elementelor observabile			
A2	Descrierea schimbării			
A3	Precizarea stării actuale			

B. Registru mitic-simbolic		S1 (scor 0-3)	S2 (scor 0-3)	S3 (scor 0-3)
Cod	Descriptor operațional			
B1	Atribuire intențională / animistă			
B2	Construcție narativă coerentă			
B3	Personificare / simbolizare			

C. Registru artistic		S1 (scor 0-3)	S2 (scor 0-3)	S3 (scor 0-3)
Cod	Descriptor operațional			
C1	Reprezentare grafică / expresivă			
C2	Metaforizare cromatică			
C3	Transpunere senzorială (sunet, mișcare)			

D. Registru proto-științific		S1 (scor 0-3)	S2 (scor 0-3)	S3 (scor 0-3)
Cod	Descriptor operațional			
D1	Identificarea relației cauză–efect			
D2	Explicație logică incipientă			
D3	Predicție ipotetică			

3. Indicatori sintetici
F – Flexibilitate inter-registru (0–3)
0 – activare unică a unui registru

1 – alternanță limitată (2 registre, dependent de ghidaj)
2 – alternanță funcțională (≥2 registre, relativ autonomă)
3 – mobilizare spontană a ≥3 registre
Scor F: _____

4. Integrare convergentă (0–4)
0 – răspunsuri fragmentare, fără legături semantice
1 – conexiuni parțiale între două registre
2 – articulare minim coerentă între observație și explicație
3 – integrare coerentă între observație, simbolizare și cauzalitate
4 – convergență stabilă, unitară, cu coerență semantică clară
Scor I: _____

5. Calcul scor
Total itemi A–D (max 36): _____
Flexibilitate (max 3): _____
Integrare (max 4): _____
Scor total FARE (max 43): _____

6. Scală unitară de scor (itemi A–D)

0 – absent / nerelevant
1 – răspuns minimal, stereotip
2 – răspuns contextualizat
3 – răspuns coerent, articulat logic (adecvat vârstei)

7. Nivel de convergență epistemică

Interval scor	Nivel
0–12	Convergență absentă
13–20	Convergență emergentă
21–30	Convergență funcțională
31–43	Convergență integrată

Nivel obținut: _____

8. Observații calitative ale evaluatorului

_____
_____
_____
_____

Scală unitară de scor (valabilă pentru toate situațiile):
0 – absent / nerelevant
1 – răspuns minimal, stereotip
2 – răspuns contextualizat
3 – răspuns coerent, articulat logic (adecvat vârstei)

Anexa 36. Codificarea itemilor de scorare rapidă pentru FARE

1. Codificare itemi pentru scorare rapidă la S1 – „Gheața care se topește”.

A. Registru empiric	**B. Registru mitic-simbolic**
A1 – Identificarea elementelor observabile (gheață, apă) **A2** – Descrierea schimbării (topire, scurgere) **A3** – Precizarea stării actuale	**B1** – Atribuire intențională („gheața vrea…”) **B2** – Micro-narațiune despre fenomen **B3** – Personificare / simbolizare
C. Registru artistic	**D. Registru proto-științific**
C1 – Reprezentare grafică sugerată **C2** – Metaforizare cromatică **C3** – Transpunere senzorială (sunet, mișcare)	**D1** – Relație cauză–efect (căldură–topire) **D2** – Explicație logică incipientă **D3** – Predicție ipotetică („ce s-ar întâmpla dacă o punem la frig?”)

2. Codificare itemi pentru scorare rapidă la S2 – „Copacul rupt de furtună”.

A. Registru empiric	**B. Registru mitic-simbolic**
A1 – Identificarea elementelor din imagine (copac, vânt, cer) A2 – Descrierea evenimentului (rupere, cădere) A3 – Starea actuală a copacului	B1 – Atribuire intențională („vântul a vrut…”) B2 – Construirea unei micro-narațiuni B3 – Personificare / simbolizare a furtunii
C. Registru artistic	**D. Registru proto-științific**
C1 – Reprezentare grafică a scenei C2 – Metaforizare cromatică (culoarea furtunii) C3 – Transpunere senzorială (sunetul furtunii)	D1 – Relație cauză–efect (vânt–rupere) D2 – Explicație logică incipientă (vânt puternic) D3 – Predicție ipotetică („ce s-ar fi întâmplat fără vânt?”)

3. Codificare itemi pentru scorare rapidă la S3 - „Planta care revine la viață”

A. Registru empiric	**B. Registru mitic-simbolic**
A1 – Identificarea diferențelor între imagini A2 – Descrierea transformării A3 – Starea actuală a plantei	B1 – Atribuire intențională („planta a vrut…”) B2 – Micro-narațiune despre schimbare B3 – Personificare / simbolizare
C. Registru artistic	**D. Registru proto-științific**
C1 – Reprezentare grafică a transformării C2 – Metaforizare cromatică (verde, viață) C3 – Transpunere senzorială (sunetul schimbării)	D1 – Relație cauză–efect (apă–revigorare) D2 – Explicație logică incipientă D3 – Predicție ipotetică („ce s-ar întâmpla fără apă?”)

Flexibilitate și integrare:
F – Flexibilitate inter-registru (0–3)
I – Integrare convergentă (0–4)

Anexa 37. Situații-stimul standardizate pentru aplicarea FARE (model de evaluare a convergenței tipurilor de cunoaștere la preșcolari 5–6 ani)

Aplicații metodice:

- durată maximă 12–15 minute/situație;
- ordine contrabalansată între copii;
- aplicare identică la etapa de control;
- înregistrare audio pentru codare ulterioară;
- scorare de către doi evaluatori independenți.

Obiective specifice

1- Identificarea registrului epistemic dominant activat de copil (empiric, mitic-simbolic, artistic sau proto-științific) în raport cu situația-stimul.

2 - Evaluarea gradului de complexitate a fiecărui registru explicativ, prin analiza nivelului descriptiv, simbolic și cauzal al răspunsurilor formulate.

3 - Determinarea flexibilității inter-registru, respectiv capacitatea copilului de a alterna între registre diferite de interpretare a realității.

4 - Evaluarea gradului de integrare convergentă, prin identificarea coerenței semantice dintre observație, reprezentare simbolică și explicație cauzală.

5 - Stabilirea nivelului inițial și final al convergenței epistemice, în vederea analizei progresului în cadrul experimentului pedagogic.

6 - Corelarea rezultatelor obținute prin FARE cu indicatorii implicați în modelul învățării experiențiale (E–EP–AX, ICE, ISE), pentru validarea constructului teoretic propus.

Pentru a asigura validitatea internă a măsurării convergenței epistemice și pentru a reduce influența particularităților tematice asupra activării registrelor explicative, au fost elaborate trei situații-stimul complementare, echilibrate din punct de vedere experiențial și epistemologic.
Situațiile solicită, în mod echivalent, mobilizarea registrelor empiric, mitic-simbolic, artistic și proto-științific.

SITUAȚIA-STIMUL 1

Fenomen natural observabil: „Gheața care se topește”

Fundament epistemologic: Activează predominant registrul empiric și proto-științific, permițând însă emergența registrelor simbolic și artistic.

Procedură: (1) Copilului i se prezintă un cub de gheață într-un recipient transparent. (2) Se solicită observarea directă timp de 3–5 minute. (3) Se aplică protocolul FARE.

Indicatori urmăriți:

- descrierea schimbării fizice;
- explicarea cauzală (căldură, temperatură);
- eventuale explicații animiste;
- simbolizarea fenomenului.

Justificare: Situația permite evaluarea modului în care copilul articulează observația concretă cu explicația cauzală și cu eventualele proiecții simbolice.

Titlu: Gheața care se topește

Tip: fenomen natural observabil

Scop evaluativ: activarea registrelor empiric și proto-științific, cu posibilitate de emergență simbolică

Materiale necesare: cub de gheață, recipient transparent. Instrucțiune standard pentru copil: „Privește atent ce se întâmplă cu această gheață. Spune-mi ce vezi.”
Condiții: aplicare individuală, fără intervenții suplimentare**.**
Interdicții: nu se oferă explicații sau sugestii.

Timp de observare: 3–5 minute

Tabel: Protocol de întrebări standardizate:

A. Registru empiric	**B. Registru mitic-simbolic**
– Ce vezi? – Ce s-a schimbat? – Cum arată acum?	— Cine face să se întâmple asta? — Crezi că gheața vrea ceva? — Dacă ar fi o poveste, ce s-ar spune?
C. Registru artistic	**D. Registru proto-științific**
— Cum ai desena ce s-a întâmplat? — Ce culoare are topirea? — Dacă ar fi un sunet, cum ar suna?	– De ce se topește gheața? – Ce face să se schimbe? – Ce s-ar întâmpla dacă o punem la frig?

Durată totală: 10–12 minute.

SITUAȚIA-STIMUL 2
Situație narativă ilustrată: „Copacul rupt de furtună”
Fundament epistemologic: Favorizează activarea registrului mitic-simbolic și artistic, oferind simultan oportunitate pentru explicație cauzală.
Material: Imagine ilustrată cu un copac rupt de vânt și nori întunecați.
Procedură: (1) Copilului i se prezintă imaginea. (2) Se solicită descrierea scenei. (3) Se aplică întrebările FARE.
Indicatori urmăriți:

- atribuirea intenționalității (vântul „a vrut”);
- construirea unei micro-narațiuni;
- identificarea relației cauză–efect;
- reprezentarea artistică verbală.

Justificare: Această situație testează flexibilitatea copilului în alternarea registrelor explicative și coerența internă a reprezentării narative.
Titlu: Copacul rupt de furtună
Tip: situație narativă ilustrată
Scop evaluativ: activarea registrelor mitic-simbolic și artistic, cu posibilitate de integrare proto-științifică (relație cauză–efect)
Materiale necesare: imagine ilustrată reprezentând un copac rupt de vânt, cer înnorat, frunze împrăștiate.
I**nstrucțiune standard pentru copil**: „Privește atent această imagine. Spune-mi ce se întâmplă aici.”
Condiții: aplicare individuală, fără intervenții suplimentare.
Interdicții: nu se oferă explicații, nu se sugerează cauze, nu se corectează răspunsurile copilului.
Timp de observare: 2–3 minute (observare liberă a imaginii)

Tabel: Protocol standardizat de întrebări la Situație narativă ilustrată: „Copacul rupt de furtună”.

A. Registru empiric	B. Registru mitic-simbolic
– Ce vezi în imagine? – Ce s-a întâmplat cu copacul? – Cum arată copacul acum?	– Cine face să se întâmple asta? – Crezi că vântul a vrut ceva? – Dacă ar fi o poveste, ce s-ar spune despre copac?
C. Registru artistic	**D. Registru proto-științific**
– Cum ai desena ce s-a întâmplat? – Ce culoare are furtuna? – Dacă furtuna ar fi un sunet, cum ar suna?	– De ce s-a rupt copacul? – Ce a făcut vântul să fie atât de puternic? – Ce s-ar întâmpla dacă nu ar fi fost vânt?

Durată totală: 10–12 minute

SITUAȚIA-STIMUL 3

Situație experiențial-transformativă: „Planta care revine la viață”

Fundament epistemologic: Integrează dimensiunea axiologică emergentă, pe lângă registrele epistemice clasice.

Material: Două imagini secvențiale: Plantă ofilită. Aceeași plantă după udare.

Procedură: (1) Copilului i se prezintă imaginile succesiv. (2) Se solicită explicarea schimbării. (3) Se aplică protocolul FARE.

Indicatori urmăriți:

- identificarea schimbării;
- explicarea cauzală (apa ajută);
- eventuale atribuiri animiste;
- exprimarea unei atitudini valorice (grijă, responsabilitate).

Justificare: Situația permite evaluarea convergenței între observație, explicație și interiorizare axiologică (implicit).

Titlu: Planta care revine la viață

Tip: situație experiențial-transformativă

Scop evaluativ: activarea registrelor empiric și proto-științific, cu emergență axiologică (grijă, responsabilitate) și posibilitate de simbolizare

Materiale necesare: două imagini secvențiale – plantă ofilită; aceeași plantă revigorată după udare.

Instrucțiune standard pentru copil: „Privește aceste două imagini. Spune-mi ce s-a întâmplat.”

Condiții: aplicare individuală, fără intervenții suplimentare.

Interdicții: nu se sugerează explicații (ex. „a fost udată”), nu se orientează răspunsul către interpretare valorică.

Timp de observare: 2–3 minute (analiză comparativă a imaginilor)

Tabel: Protocol standardizat de întrebări la Situația experiențial-transformativă: „Planta care revine la viață”.

A. Registru empiric	B. Registru mitic-simbolic
– Ce vezi diferit între cele două imagini? – Ce s-a schimbat la plantă? – Cum arată planta acum?	– Crezi că planta a vrut să fie din nou verde? – Cine a ajutat planta să fie bine? – Dacă ar fi o poveste, ce s-ar spune despre plantă?
C. Registru artistic	**D. Registru proto-științific**
– Cum ai desena schimbarea plantei? – Ce culoare are planta când este bine? – Dacă schimbarea ar fi un sunet, cum ar suna?	– De ce și-a revenit planta? – Ce face apa pentru plantă? – Ce s-ar întâmpla dacă nu ar primi apă?

Durată totală: 10–12 minute

Anexa 38. Rezultatele aplicării instrumentului FARE în situațiile stimul S1, S2, S3, la etapa de constatare

Grupul 1 (n=23)					
Nr. d/o	**Codul copilului**	**S1**	**S2**	**S3**	**Media**
1	G1-01	17	18	16	17.0
2	G1-02	19	17	18	18.0
3	G1-03	16	17	15	16.0
4	G1-04	18	19	17	18.0
5	G1-05	14	15	16	15.0
6	G1-06	20	18	19	19.0
7	G1-07	15	16	14	15.0
8	G1-08	17	18	17	17.3
9	G1-09	18	17	16	17.0
10	G1-10	16	15	16	15.7
11	G1-11	21	20	19	20.0
12	G1-12	17	16	18	17.0
13	G1-13	14	15	14	14.3
14	G1-14	18	17	19	18.0
15	G1-15	16	18	17	17.0
16	G1-16	19	18	18	18.3
17	G1-17	15	14	16	15.0
18	G1-18	17	17	16	16.7
19	G1-19	18	19	17	18.0
20	G1-20	16	17	15	16.0
21	G1-21	20	18	19	19.0
22	G1-22	15	16	15	15.3
23	G1-23	17	18	16	17.0
Media generală Grup 1: ≈ 17.2 puncte Nivel: convergență emergentă (predominant scor 1–2 pe item).					

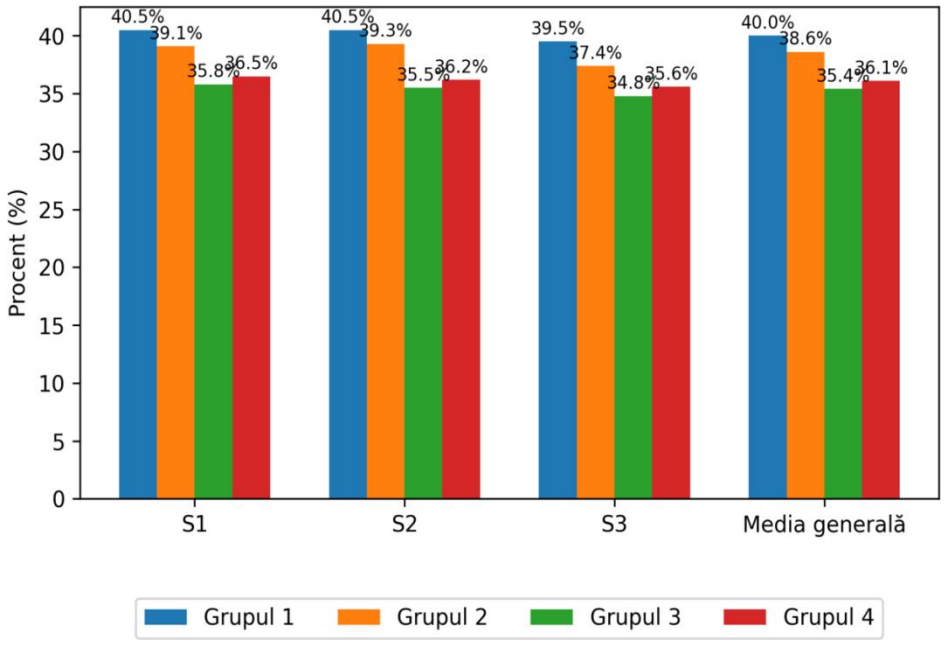
Grupul 2 (n=22)					
Nr. d/o	**Codul copilului**	**S1**	**S2**	**S3**	**Media**
1	G2-01	16	17	15	16.0
2	G2-02	18	16	17	17.0
3	G2-03	15	16	14	15.0
4	G2-04	19	18	17	18.0
5	G2-05	14	15	15	14.7
6	G2-06	17	18	16	17.0
7	G2-07	16	15	16	15.7
8	G2-08	18	17	18	17.7
9	G2-09	15	14	15	14.7
10	G2-10	20	19	18	19.0
11	G2-11	17	16	17	16.7
12	G2-12	16	17	16	16.3
13	G2-13	14	15	14	14.3
14	G2-14	18	17	18	17.7
15	G2-15	15	16	15	15.3
16	G2-16	19	18	17	18.0
17	G2-17	16	15	16	15.7
18	G2-18	17	16	17	16.7
19	G2-19	18	17	16	17.0
20	G2-20	15	16	15	15.3
21	G2-21	17	18	17	17.3
22	G2-22	16	17	16	16.3
Media generală Grup 2: ≈ 16.6 puncte Nivel: convergență emergentă (predominant scor 1–2 pe item, integrare convergentă redusă și alternanță inter-registru dependentă de ghidaj).					

Grupul 3 (n=23)					
Nr. d/o	**Codul copilului**	**S1**	**S2**	**S3**	**Media**
1	G3-01	15	16	14	15.0
2	G3-02	16	15	14	15.0
3	G3-03	14	15	13	14.0
4	G3-04	17	16	15	16.0
5	G3-05	13	14	14	13.7
6	G3-06	16	17	15	16.0
7	G3-07	14	15	13	14.0
8	G3-08	15	16	15	15.3
9	G3-09	16	15	14	15.0
10	G3-10	14	14	15	14.3
11	G3-11	18	17	16	17.0
12	G3-12	15	14	16	15.0
13	G3-13	13	14	13	13.3
14	G3-14	16	15	17	16.0
15	G3-15	15	16	15	15.3
16	G3-16	17	16	16	16.3
17	G3-17	14	13	15	14.0
18	G3-18	15	15	14	14.7
19	G3-19	16	17	15	16.0
20	G3-20	14	15	14	14.3
21	G3-21	17	16	17	16.7
22	G3-22	14	15	14	14.3
23	G3-23	15	16	14	15.0

Media generală Grup 3: 15.2 puncte
Nivel: convergență emergentă
(mai redusă decât G1 și G2)

Grupul 4 (n=22)					
Nr. d/o	**Codul copilului**	**S1**	**S2**	**S3**	**Media**
1	G4-01	16	17	15	16.0
2	G4-02	15	16	14	15.0
3	G4-03	14	15	14	14.3
4	G4-04	17	16	16	16.3
5	G4-05	14	14	15	14.3
6	G4-06	16	17	15	16.0
7	G4-07	15	14	15	14.7
8	G4-08	17	16	17	16.7
9	G4-09	14	13	14	13.7
10	G4-10	18	17	16	17.0
11	G4-11	16	15	16	15.7
12	G4-12	15	16	15	15.3
13	G4-13	13	14	13	13.3
14	G4-14	17	16	17	16.7
15	G4-15	14	15	14	14.3
16	G4-16	17	16	15	16.0
17	G4-17	15	14	15	14.7
18	G4-18	16	15	16	15.7
19	G4-19	17	16	15	16.0
20	G4-20	14	15	14	14.3
21	G4-21	16	17	16	16.3
22	G4-22	15	16	15	15.3

Media generală Grup 4: ≈ 15.5 puncte
Nivel: convergență emergentă



Anexa 39. Fișa criterial-descriptivă a reflecției experiențiale (CDR)
(pentru etapa de constatare și etapa de control)

Unitate de analiză: răspuns verbal și/sau comportamental al copilului la solicitări reflexive. Context de aplicare: conversație individuală ghidată (3–5 minute) + observație sistematică. Modalitate de înregistrare: fișă individuală/ grilă centralizatoare.

Scală: 0–3 puncte pe criteriu
0 = absent
1 = manifestare sporadică / asistată
2 = manifestare parțial autonomă
3 = manifestare autonomă și transferabilă

Criteriul evaluat	Indicatori observabili	0	1	2	3
1. Conștientizarea acțiunii Logica: *percepție → descriere → intenție → strategie → trăire.*	1.1. Identifică și descrie explicit acțiunea realizată.				
	1.2. Verbalizează ce a făcut și în ce ordine.				
	1.3. Verbalizează intenția sau scopul acțiunii.				
	1.4. Explică modul / strategia de realizare.				
	1.5. Verbalizează trăirea (emoția) asociată				
	acțiunii.				
2. Analiza rezultatului Logica: *constatare → evaluare → cauzalitate → factori → relație emoție–rezultat.*	2.1. Recunoaște rezultatul obținut (reușit / nereușit / parțial).				
	2.2. Evaluează calitatea rezultatului.				
	2.3. Explică relația dintre acțiune și rezultat.				
	2.4. Identifică factori care au influențat rezultatul (personali/contextuali).				
	2.5. Asociază rezultatul cu starea emoțională trăită.				
3. Ajustarea conduitei Logica: *acceptare → intenție de schimbare → reglare emoțională → aplicare → stabilizare*	3.1. Acceptă feedback-ul sau autoobservația.				
	3.2. Recunoaște necesitatea modificării conduitei.				
	3.3. Reglează reacția emoțională în situație de eșec sau dificultate.				
	3.4. Propune o modificare de strategie.				
	3.5. Aplică efectiv ajustarea în activitatea următoare.				
4. Argumentarea alegerii Logica*: justificare → raportare la experiență → comparație → regulă → conceptualizare*	4.1. Justifică decizia luată.				
	4.2. Argumentează alegerea prin raportare la experiența anterioară.				
	4.3. Compară alternative și motivează opțiunea selectată.				
	4.4. Fundamentează alegerea pe o regulă sau concluzie personală.				
	4.5. Diferențiază între descrierea acțiunii și explicarea conceptuală a acesteia (trece de la „am făcut” la „am ales pentru că…”).				
5. Transferul reflexiv	5.1. Recunoaște similaritatea între situații.				

Logica: recunoaștere analogie → aplicare similară → aplicare nouă → anticipare → formulare simbolică	5.2. Aplică concluzia într-o situație similară.				
	5.3. Aplică concluzia reflexivă într-un context nou.				
	5.4. Anticipează utilizarea strategiei în viitor.				
	5.5. Formulează regula într-o expresie simbolică simplă (ex.: „Când mă grăbesc, greșesc.”).				

Anexa 40. Scorurile Fișei criterial-descriptivă a reflecției experiențiale (FCDR) a Grupului 1 (n=23), la etapa experimentului de constatare

Cod copil	1. Conștientizarea acțiunii					2. Analiza rezultatului					3. Ajustarea conduitei					4. Argumentarea alegerii					5. Transferul reflexiv					Media
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	3.5.	4.1.	4.2.	4.3.	4.4.	4.5.	5.1.	5.2.	5.3.	5.4.	5.5	
O.G.I.	1	1	2	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.00
V.M.	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.80
T.T.C.	1	2	1	2	2	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1.40
S.F.	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.00
O.Y.	1	2	2	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.20
M.M.G.	2	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1.20
M.E.A.	2	2	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.00
M.A.	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1.00
M.C.	2	2	2	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.40
L.V.	1	2	2	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.00
D.R.	2	2	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.40
D.A.	2	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.20
C.A.	1	2	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1.20
C.A.M.	2	2	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.20
C.V.	1	0	1	1	0	1	2	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.60
B.V.	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.80
B.A.	2	1	2	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1.40
T.Z.	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.20
F.T.M.	2	2	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.00
P.E.	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.00
F.B.	2	2	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.40
A.A.	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1.00
A.P.	2	2	2	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.20

Anexa 41. Scorurile Fișei criterial-descriptivă a reflecției experiențiale (FCDR) a Grupului 2 (n=22), la etapa experimentului de constatare

Cod copil	1. Conștientizarea acțiunii					2. Analiza rezultatului					3. Ajustarea conduitei					4. Argumentarea alegerii					5. Transferul reflexiv					Media
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	3.5.	4.1.	4.2.	4.3.	4.4.	4.5.	5.1.	5.2.	5.3.	5.4.	5.5	
P.N.T.	1	1	2	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.20
T.A.M.	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0.80
Z.A.M.	1	2	1	2	2	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.40
S.M.A.	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.00
S.R.A.	1	2	2	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.20
Ș.G.L.	2	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1.20
Z.A.G.	2	2	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.20
A.L.D.	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.00
A.R.L.	2	2	2	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.60
A.B.	1	2	2	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1.00
A.A.I.	2	2	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.40
B.A.A.	2	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.20
B.B.A.	1	2	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1.20
B.R.Ș.	2	2	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.40
C.R.E	1	0	1	1	0	1	2	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.20
D.R.C.	2	2	1	1	1	2	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.60
A.A.	2	1	2	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1.40
M.A.M.	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.20
M.Z.D.	2	2	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.00
M.I.E.	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.00
I.P.G.	2	2	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.40
D.M.A.	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.80

Anexa 42. Scorurile Fișei criterial-descriptivă a reflecției experiențiale (FCDR) a Grupului 3 (n=23), la etapa experimentului de constatare

Cod copil	1. Conștientizarea acțiunii					2. Analiza rezultatului					3. Ajustarea conduitei					4. Argumentarea alegerii					5. Transferul reflexiv					Media
	1.1.	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	4.1.	4.2	4.3	4.4	4.5	5.1	5.2.	5.3	5.4	5.5	
A.P.	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	**0.48**
B.C.A.	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	**0.44**
A.N.	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	**0.52**
D.E.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0.48**
C.A.	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0.28**
C.O.	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	**0.4**
E.R.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0.44**
D.V.	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	**0.48**
G.V.	1	2	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	**0.56**
G.R.	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0.4**
I.V.A.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	**0.48**
I.V.	1	1	2	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0.48**
J.C.A.	2	1	2	2	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	**0.52**
L.R.	1	2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	**0.6**
M.D.G.	1	1	1	1	2	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0.44**
M.E.	1	2	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	**0.52**
P.I.	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0.36**
R.D.	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0.4**
S.S.	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	**0.32**
S.S.M.	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0.48**
B.V.	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0.4**
A.Ș.	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	**0.56**
P.A.N.	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	**0.44**

Anexa 43. Scorurile Fișei criterial-descriptivă a reflecției experiențiale (FCDR) a Grupului 4 (n=22), la etapa experimentului de constatare

Cod copil	1. Conștientizarea acțiunii					2. Analiza rezultatului					3. Ajustarea conduitei					4. Argumentarea alegerii					5. Transferul reflexiv					Media
	1.1.	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	4.1.	4.2	4.3	4.4	4.5	5.1	5.2.	5.3	5.4	5.5	
P.A.C.	1	2	1	2	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	**0.56**
P.S.M.	2	1	2	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	**0.56**
P.E.M.	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0.56**
P.E.A.	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0.44**
N.A.	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	**0.44**
M.M.G.	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	**0.56**
T.D.A.	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	**0.48**
V.A.N.	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	**0.48**
M.P.D.	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0.44**
L.R.	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	**0.44**
E.A.	1	1	2	1	2	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	**0.52**
E.E.	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	**0.4**
D.O.M.	1	2	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	**0.48**
D.P.	1	1	2	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	**0.44**
C.D.G.	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0.48**
C.L.Ș.	2	1	2	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0.4**
C.A.G.	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0.36**
C.A.F.	1	2	1	2	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0.48**
C.A.D.	2	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0.4**
B.L.	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	**0.32**
B.E.M.	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	**0.56**
Z.S.	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0.32**

Anexa 44. Scoruri medii pe criterii de evaluare a reflecției prin Fișa CDR, la etapa de constatare

Nivel reflecție	G 1		G 2		G 3		G 4	
	Media brută (max 15)	Media standardizată (0–3)	Media brută (max 15)	Media standardizată (0–3)	Media brută (max 15)	Media standardizată (0–3)		Media standardizată (0–3)
Nivel 1 – *Conștientizare*	6.52	1.30	6.52	1.30	5.43	1.09		1.15
Nivel 2 – *Analiza rezultatului*	4.70	0.94	4.70	0.94	3.91	0.78	3.86	0.77
Nivel 3 – *Ajustarea conduitei*	2.61	0.52	2.61	0.52	1.83	0.37	2.36	0.47
Nivel 4 – *Argumentarea alegerii*	1.30	0.26	1.30	0.26	0.35	0.07	0.59	0.12
Nivel 5 – *Transferul reflexiv*	0.96	0.19	0.96	0.19	0.17	0.03	0.05	0.01
Total:	**16.09**	**0.64**	**16.09**	**0.64**	**11.69**	**0.47**	**12.64**	**0.51**

Anexa 45. Fișa de observare a manifestărilor axiologice (FOMA) (pentru preșcolari, 5–7 ani)

I. Date generale
Nume copil: _____
Grup: _____
Data: _____
Activitate observată: _____
Observator: _____

II. Matricea criterial-descriptivă
Scorare pe 4 niveluri (0–3)

Nivel	Descriere generală
0	Absența manifestării valorice
1	Reacție afectivă spontană, fără justificare
2	Reacție cu justificare simplă
3	Justificare argumentată / comparativă / stabilă

1. REGISTRUL AFECTIV-VALORIC

Indicator	0	1	2	3	Scor
1.1. Exprimă preferințe	Nu exprimă	„Îmi place”	„Îmi place pentru că…”	Compară două situații	___
1.2. Reacționează la situații nedrepte	Indiferență	Reacție emoțională	Verbalizează dezacord	Argumentează de ce nu e corect	___

2. REGISTRUL ESTETIC

Indicator	0	1	2	3	Scor
2.1. Apreciază elemente estetice (muzică, culoare, mișcare)	Nu reacționează	Spune „frumos”	Explică printr-un criteriu simplu	Utilizează criteriu diferențiat	___
2.2. Distinge între variante	Nu distinge	Preferă una	Justifică alegerea	Compară structurat	___

3. REGISTRUL RELAȚIONAL-VALORIC

Indicator	0	1	2	3	Scor
3.1. Manifestă empatie	Absent	Reacție afectivă	Verbalizează emoția celuilalt	Propune sprijin	___
3.2. Respectă regula comună	Refuz	Respectă pasiv	Respectă conștient	Argumentează importanța regulii	___

4. REGISTRUL AUTOVALORIC

Indicator	0	1	2	3	Scor
4.1. Autoevaluare	Nu se exprimă	„Am făcut bine”	Spune ce a reușit	Identifică ce poate îmbunătăți	___
4.2. Asumare responsabilă	Evită	Acceptă superficial	Recunoaște rolul propriu	Reflectă asupra contribuției	___

Scorare globală
Total maxim: 24 puncte

Interval	Nivel emergență axiologică
0–6	Nivel incipient
7–12	Emergență primară
13–18	Consolidare axiologică
19–24	Internalizare funcțională

Anexa 46. Rezultatele FOMA la Grupul 1 (n=23), la etapa de constatare

Nr. d/o	*Cod copil*	*1. Afectiv (0–6)*		*2. Estetic (0–6)*		*3. Relațional (0–6)*		*4. Autovaloric (0–6)*		*Total (0–24)*
		1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.	4.1.	4.2.	
1.	O.G.I.	2	1	1	1	2	1	1	0	9
2.	V.M.	1	1	1	1	1	1	1	0	7
3.	T.T.C.	2	2	2	1	2	1	1	1	12
4.	S.F.	1	1	1	1	1	1	0	0	6
5.	O.Y.	2	1	2	1	2	2	1	1	12
6.	M.M.G.	1	1	1	0	1	1	0	0	5
7.	M.E.A.	2	2	1	1	2	2	1	1	12
8.	M.A.	1	1	1	1	1	1	1	0	7
9.	M.C.	2	1	2	2	2	2	1	1	13
10.	L.V.	1	1	1	1	1	1	0	0	6
11.	D.R.	2	2	2	1	2	1	1	1	12
12.	D.A.	1	1	1	1	1	1	0	0	6
13.	C.A.	2	1	1	1	2	1	1	0	9
14.	C.A.M.	2	2	2	2	2	2	1	1	14
15.	C.V.	1	1	1	1	1	1	0	0	6
16.	B.V.	2	1	1	1	2	1	1	0	9
17.	B.A.	2	2	2	1	2	2	1	1	13
18.	T.Z.	1	1	1	1	1	1	0	0	6
19.	F.T.M.	2	1	2	1	2	2	1	1	12
20.	P.E.	1	1	1	1	1	1	0	0	6
21.	F.B.	2	2	2	2	2	2	1	1	14
22.	A.A.	1	1	1	1	1	1	0	0	6
23.	A.P.	2	1	2	1	2	1	1	0	10

Anexa 47. Rezultatele FOMA la Grupul 2 (n=22), la etapa de constatare

Nr. d/o	*Cod copil*	*1. Afectiv (0–6)*		*2. Estetic (0–6)*		*3. Relațional (0–6)*		*4. Autovaloric (0–6)*		*Total (0–24)*
		1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.	4.1.	4.2.	
1.	P.N.T.	1	1	1	1	1	1	0	0	6
2.	T.A.M.	2	1	1	1	2	1	1	0	9
3.	Z.A.M	1	1	1	0	1	1	0	0	5
4.	S.M.A	2	1	2	1	2	1	1	0	10
5.	S.R.A	1	1	1	1	1	1	0	0	6
6.	Ș.G.L.	2	2	1	1	2	2	1	1	12
7.	Z.A.G	1	1	1	1	1	1	0	0	6
8.	A.L.D	2	1	1	1	2	1	1	0	9
9.	A.R.L.	1	1	1	1	1	1	0	0	6
10.	A.B.	2	2	2	1	2	2	1	1	13
11.	A.A.I.	1	1	1	1	1	1	0	0	6
12.	B.A.A.	2	1	1	1	2	1	1	0	9
13.	B.B.A.	1	1	1	1	1	1	0	0	6
14.	B.R.Ș.	2	2	2	2	2	2	1	1	14
15.	C.R.E	1	1	1	1	1	1	0	0	6
16.	D.R.C	2	1	1	1	2	1	1	0	9
17.	A.A.	1	1	1	1	1	1	0	0	6
18.	M.A.M.	2	1	2	1	2	1	1	0	10
19.	M.Z.D	1	1	1	1	1	1	0	0	6
20.	M.I.E.	2	2	2	1	2	2	1	1	13
21.	I.P.G.	1	1	1	1	1	1	0	0	6
22.	D.M.A	2	1	1	1	2	1	1	0	9

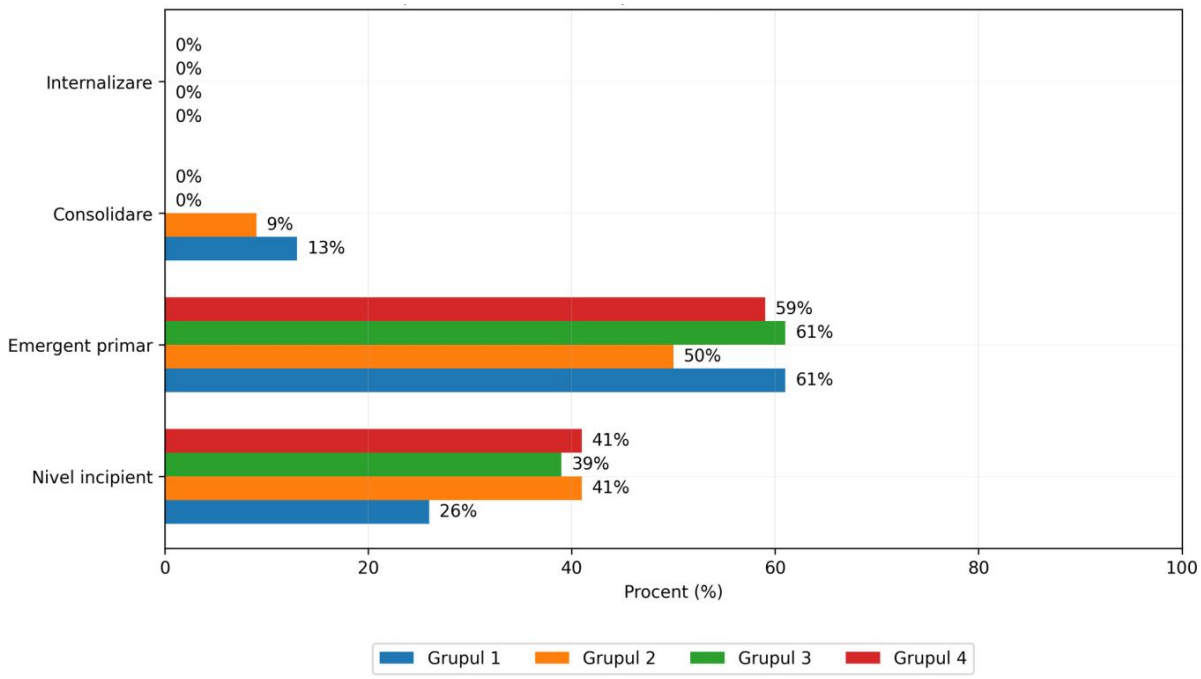
Anexa 48. Rezultatele FOMA la Grupul 3 (n=23), la etapa de constatare

Nr. d/o	*Cod copil*	*1. Afectiv (0–6)*		*2. Estetic (0–6)*		*3. Relațional (0–6)*		*4. Autovaloric (0–6)*		*Total (0–24)*
		1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.	4.1.	4.2.	
24.	A.P.	1	1	1	1	1	1	0	1	**7**
25.	B.C.A.	1	1	0	1	1	1	1	0	**6**
26.	A.N.	2	1	1	1	1	1	0	0	**7**
27.	D.E.	2	2	1	1	1	1	0	0	**8**
28.	C.A.	1	0	1	0	1	0	0	1	**4**
29.	C.O.	2	0	1	1	1	0	0	1	**6**
30.	E.R.	1	2	1	1	1	1	0	0	**7**
31.	D.V.	2	1	1	1	1	1	0	0	**7**
32.	G.V.	2	2	1	1	1	1	0	0	**8**
33.	G.R.	1	1	1	0	1	1	0	1	**6**
34.	I.V.A.	2	1	1	1	1	1	0	0	**7**
35.	I.V.	2	1	1	1	1	1	0	0	**7**
36.	J.C.A.	2	2	1	1	1	1	0	0	**8**
37.	L.R.	2	2	1	1	1	1	0	0	**8**
38.	M.D.G.	2	0	1	1	1	1	0	0	**6**
39.	M.E.	2	2	1	1	1	1	0	0	**8**
40.	P.I.	1	0	1	0	1	0	0	1	**4**
41.	R.D.	2	0	1	1	1	0	0	1	**6**
42.	S.S.	1	0	1	0	1	0	0	1	**4**
43.	S.S.M.	2	1	1	1	1	1	0	0	**7**
44.	B.V.	2	0	1	1	1	0	0	1	**6**
45.	A.Ș.	2	2	1	1	1	1	0	0	**8**
46.	P.A.N.	2	1	1	0	1	1	0	0	**6**

Anexa 49. Rezultatele FOMA la Grupul 4 (n=22), la etapa de constatare

Nr. d/o	*Cod copil*	*1. Afectiv (0–6)*		*2. Estetic (0–6)*		*3. Relațional (0–6)*		*4. Autovaloric (0–6)*		*Total (0–24)*
		1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.	4.1.	4.2.	
23.	P.A.C.	2	1	1	1	1	1	0	1	**8**
24.	P.S.M.	2	1	1	1	1	1	0	1	**8**
25.	P.E.M.	2	1	1	1	1	1	0	1	**8**
26.	P.E.A.	2	0	1	1	1	0	0	1	**6**
27.	N.A.	2	0	1	1	1	0	0	1	**6**
28.	M.M.G.	2	1	1	1	1	1	0	1	**8**
29.	T.D.A.	2	1	1	1	1	1	0	0	**7**
30.	V.A.N.	2	1	1	1	1	1	0	0	**7**
31.	M.P.D.	2	0	1	1	1	0	0	1	**6**
32.	L.R.	2	1	1	1	1	1	0	0	**7**
33.	E.A.	2	1	1	1	1	1	0	1	**8**
34.	E.E.	2	0	1	1	1	0	0	1	**6**
35.	D.O.M.	2	1	1	1	1	1	0	0	**7**
36.	D.P.	2	0	1	1	1	0	0	1	**6**
37.	C.D.G.	2	1	1	1	1	1	0	0	**7**
38.	C.L.Ș.	2	0	1	0	1	0	0	1	**5**
39.	C.A.G.	2	0	1	0	1	0	0	1	**5**
40.	C.A.F.	2	1	1	1	1	1	0	0	**7**
41.	C.A.D.	2	0	1	1	1	0	0	1	**6**
42.	B.L.	1	0	1	0	1	0	0	1	**4**
43.	B.E.M.	2	1	1	1	1	1	0	1	**8**
22.	Z.S.	1	0	1	0	1	0	0	1	**4**

Anexa 50. Distribuția nivelului emergenței axiologice la etapa de constatare



Interpretare:

– Distribuția evidențiază predominanța nivelului emergent primar în toate cele patru grupuri, cu valori cuprinse între 50% și 61%: G1 – 61%, G2 – 50%, G3 – 61%, G4 – 59%.

– Nivelul incipient este reprezentat în proporții mai reduse, dar consistente: 26% în G1, 41% în G2, 39% în G3 și 41% în G4, indicând existența unui segment important de copii aflați încă la începutul structurării dimensiunii axiologice.

– Nivelul consolidat apare numai în grupurile G1 și G2, în proporții reduse (13% și, respectiv, 9%), fiind absent în G3 și G4. Această distribuție conturează un avantaj inițial moderat al primelor două grupuri în ceea ce privește stabilizarea manifestărilor axiologice.

– Nivelul funcțional/internalizat nu este înregistrat în niciun grup (0%), ceea ce indică faptul că, în etapa de constatare, internalizarea valorilor nu este încă stabilizată la nivel superior.

– Configurația generală relevă existența unei baze axiologice emergente, caracterizate predominant prin manifestări valorice incipiente și primare, cu un grad redus de consolidare și fără atingerea nivelului funcțional.

– Diferențele dintre grupuri sunt mai evidente la nivelul consolidării axiologice decât la nivelul emergenței primare: G1 și G2 includ copii situați la nivel consolidat, în timp ce G3 și G4 rămân concentrate exclusiv în nivelurile incipient și emergent primar.

– Din perspectiva modelului pedagogic ÎEP, rezultatele susțin necesitatea intervenției formative orientate spre trecerea de la manifestarea contextuală a valorilor la stabilizarea, asumarea și internalizarea acestora.

Anexa 51. Proceduri de analiză statistică a relațiilor dintre variabilele modelului pedagogic *ÎEP*

În vederea examinării relațiilor dintre variabilele modelului pedagogic al învățării experiențiale preșcolare (ÎEP) au fost utilizate analiza corelațională Pearson și proceduri de grupare a scorurilor pe quartile și tercile. Aceste proceduri au permis aprecierea direcției și intensității relațiilor dintre variabile, precum și analiza comparativă a acestora în funcție de nivelurile relative ale scorurilor obținute.

1. Calcularea și interpretarea coeficientului de corelație Pearson

Coeficientul de corelație Pearson (r) a fost utilizat pentru determinarea direcției și intensității relației liniare dintre variabilele investigate. Calculul s-a realizat pe baza perechilor de scoruri individuale obținute pentru fiecare copil, utilizând formula:

$$r = \Sigma[(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})] / \sqrt{[\Sigma(x_i - \bar{x})^2 \cdot \Sigma(y_i - \bar{y})^2]}$$

x_i – valorile variabilei X;
y_i – valorile variabilei Y;
$\bar{x}$ – media variabilei X;
$\bar{y}$ – media variabilei Y.

Procedura a inclus: (1) calcularea mediilor celor două variabile; (2) determinarea abaterilor individuale față de medie; (3) calcularea produselor abaterilor pentru fiecare pereche de scoruri; (4) însumarea produselor; (5) standardizarea rezultatului prin raportare la variația celor două variabile.

Pentru relația dintre reflecția experiențială (FCDR) și internalizarea valorilor (FOMA) s-a obținut un coeficient de aproximativ r = 0,50, indicând o corelație pozitivă moderată. Rezultatul arată că scorurile mai ridicate ale reflecției tind să fie asociate cu valori mai ridicate ale internalizării axiologice, fără a implica însă o relație de cauzalitate.

Interpretarea intensității coeficienților de corelație s-a realizat conform următoarelor repere:

Valorile coeficientului r	Interpretarea relației
r = 1,00	corelație pozitivă perfectă
0,60–0,99	corelație pozitivă puternică
0,40–0,59	corelație pozitivă moderată
0,20–0,39	corelație pozitivă slabă
0,00–0,19	corelație foarte slabă sau aproape nulă
r < 0	corelație negativă, intensitatea fiind apreciată după valoarea absolută a coeficientului

2. Analiza progresiei axiologice în funcție de quartilele nivelului reflexiv

Pentru aprofundarea relației dintre FCDR și FOMA, scorurile FCDR au fost ordonate și distribuite în patru quartile (Q1–Q4), corespunzătoare unor niveluri progresiv crescătoare ale procesării reflexive. Pentru fiecare quartil a fost calculată media scorurilor FOMA, conform formulei:

$$\bar{x}Q = \Sigma x_i / n$$

x_i – scorurile FOMA ale copiilor incluși în quartilul respectiv;
n – numărul copiilor din quartil.

Procedura permite observarea modului în care nivelul mediu al internalizării valorilor variază în raport cu nivelul reflecției experiențiale. Rezultatele sunt reprezentate grafic în figura corespunzătoare analizei progresiei axiologice.

3. Clasificarea scorurilor prin metoda tercilelor

Pentru analiza comparativă a variabilelor în funcție de nivelul relativ al funcționării cognitive experiențiale, scorurile indicelui cognitiv experiențial (ICE) au fost ordonate și grupate în trei tercile. Utilizarea tercilelor permite clasificarea subiecților în raport cu distribuția empirică a scorurilor, fără introducerea unor praguri normative arbitrare.

– ordonarea crescătoare a scorurilor ICE pentru întregul eșantion;
– împărțirea distribuției în trei segmente aproximativ egale, fiecare cuprinzând un număr apropiat de subiecți;
– stabilirea celor două praguri de delimitare dintre tercila inferioară, medie și superioară;
– constituirea celor trei niveluri relative ale funcționării cognitive experiențiale: T1 – nivel scăzut, T2 – nivel mediu și T3 – nivel ridicat.

Clasificarea pe tercile a permis examinarea distribuției și dinamicii altor variabile ale modelului ÎEP în raport cu nivelul funcționării cognitive experiențiale.

4. Justificarea utilizării grupării pe quartile și tercile

Procedurile de grupare au avut roluri analitice distincte. Quartilele au fost utilizate pentru examinarea graduală a progresiei FOMA în funcție de nivelul FCDR, oferind o diferențiere mai fină a distribuției reflexive. Tercilele au fost utilizate pentru constituirea a trei niveluri relative ale variabilelor analizate, facilitând comparația dintre nivelurile scăzut, mediu și ridicat.

Aceste proceduri: (a) valorifică distribuția reală a datelor; (b) evită stabilirea unor praguri normative arbitrare; (c) facilitează compararea variabilelor în funcție de nivelul relativ al scorurilor; (d) permit reprezentarea accesibilă a relațiilor identificate în contexte educaționale.

5. Precizări metodologice

Coeficienții Pearson au fost interpretați în raport cu direcția și intensitatea asocierii dintre variabile, fără atribuirea unor relații cauzale. În cadrul cercetării, analiza corelațională și procedurile de grupare pe quartile și tercile au fost utilizate complementar pentru examinarea coerenței structurale și a relațiilor funcționale dintre dimensiunile modelului pedagogic ÎEP – ontologică, epistemologică, reflexivă și axiologică.

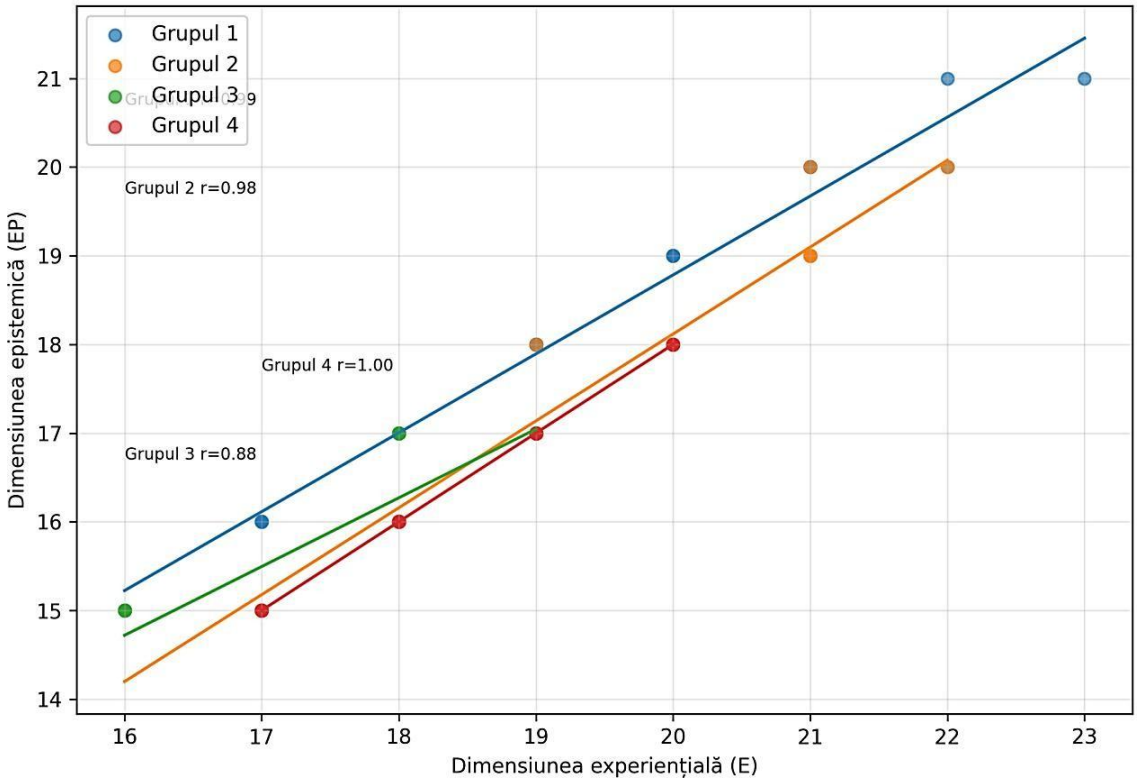
Anexa 52. Matricea de corelații ACVA a variabilelor la Grupul 1 (n=23), etapa de constatare

Nr	E	EP	AX	FCDR	FOMA	ICE	ISE	FARE
1.	18	17	13	1.00	9	24.5	29.25	17.0
2	19	18	14	0.80	7	68.0	67.75	18.0
3	21	19	15	1.40	12	66.0	66.00	16.0
4	17	16	13	1.00	6	68.0	65.25	18.0
5	19	18	14	1.20	12	-45.5	-22.50	15.0
6	20	19	14	1.20	5	38.0	43.25	19.0
7	18	17	14	1.00	12	69.5	68.25	15.0
8	21	20	15	1.00	7	68.0	69.50	17.3
9	19	18	14	1.40	13	51.0	58.00	17.0
10	17	16	13	1.00	6	21.0	15.25	15.7
11	22	20	16	1.40	12	70.5	71.50	20.0
12	23	21	17	1.20	6	69.0	68.25	17.0
13	16	15	14	1.20	9	69.5	67.75	14.3
14	19	18	14	1.20	14	73.0	71.50	18.0
15	18	17	14	1.60	6	73.5	73.25	17.0
16	22	21	17	1.80	9	-21.5	-17.50	18.3
17	20	19	14	1.40	13	-29.0	-23.00	15.0
18	19	18	13	1.20	6	48.0	46.50	16.7
19	17	16	13	1.00	12	56.5	56.25	18.0
20	21	20	14	1.00	6	56.5	58.00	16.0
21	17	16	13	1.40	14	70.5	69.75	19.0
22	20	19	15	1.00	6	51.5	55.75	15.3
23	19	18	15	1.20	10	72.5	72.50	17.0
Media variabile	**19,22**	**18,09**	**14,26**	**1,20**	**9,22**	**47,35**	**49,15**	**16,94**

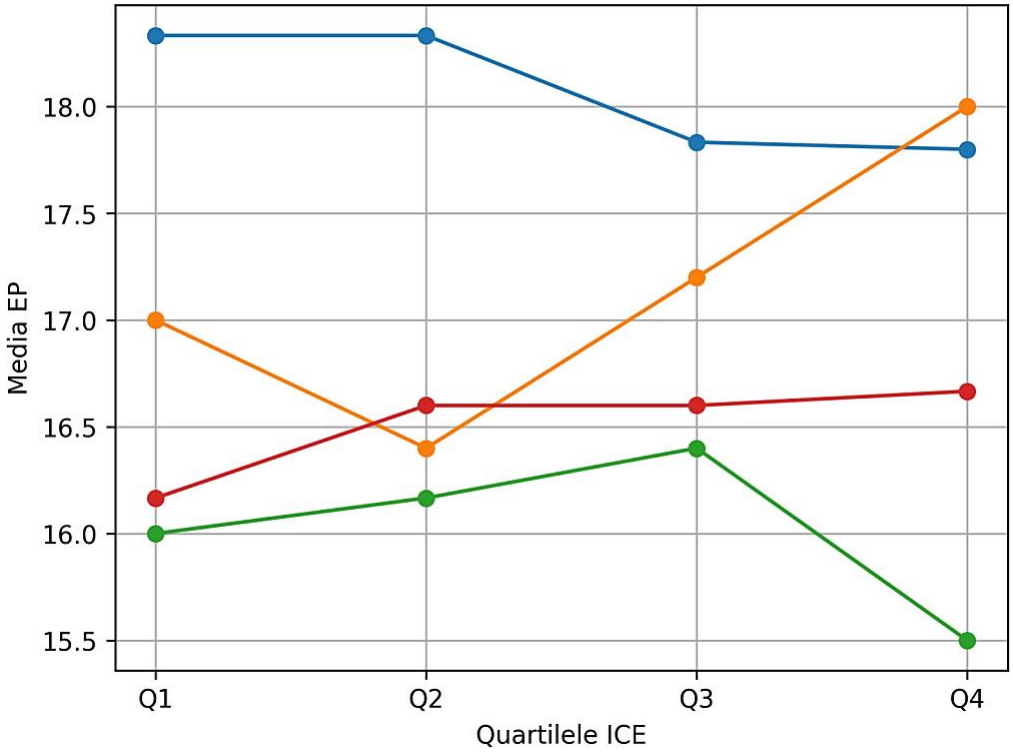
Anexa 53. Matricea de corelații ACVA a variabilelor, la Grupul 2 (n=22), etapa de constatare

Nr	E	EP	AX	FCDR	FOMA	ICE	ISE	FARE
1	18	16	13	1.20	6	63.0	69.75	16.0
2	19	17	14	0.80	9	67.5	67.75	17.0
3	20	18	15	1.40	5	66.5	69.50	15.0
4	17	15	13	1.00	10	62.0	63.25	18.0
5	20	18	14	1.20	6	63.5	65.00	14.7
6	19	18	14	1.20	12	60.0	53.50	17.0
7	18	16	13	1.20	6	27.5	18.25	15.7
8	21	19	15	1.00	9	65.5	51.75	17.7
9	19	17	14	1.60	6	72.5	57.00	14.7
10	17	15	13	1.00	13	-15.5	-7.25	19.0
11	21	20	16	1.40	6	58.5	59.75	16.7
12	22	20	16	1.20	9	64.0	61.00	16.3
13	16	15	14	1.20	6	64.5	62.25	14.3
14	19	17	14	1.40	14	42.5	25.00	17.7
15	18	16	14	1.20	6	33.0	18.50	15.3
16	21	19	15	1.60	9	70.0	71.50	18.0
17	20	18	14	1.40	6	57.0	60.50	15.7
18	19	17	13	1.20	10	65.5	64.50	16.7
19	17	15	13	1.00	6	64.5	63.25	17.0
20	21	19	15	1.00	13	78.0	70.25	15.3
21	17	15	13	1.40	6	61.5	59.25	17.3
22	20	18	15	0.80	9	67.5	69.75	16.3
Media variabile	**19,05**	**17,18**	**14,09**	**1,20**	**8,27**	**57,23**	**54,27**	**16,43**

Anexa 54. Relația dintre implicarea experiențială și organizarea epistemologică (E↔EP), la etapa constatare



Anexa 55. Variația mediei dimensiunii epistemice (EP) în funcție de quartilele ICE, la etapa de constatare



Anexa 56. Rezultatele statistice privind dimensiunea axiologică pe baza variabilelor AX și FOMA

Grup experimental	**Variabila AX –** manifestări valorice observabile				**Variabila FOMA –** internalizarea valorilor			
	AX – M	**AX – min**	**AX – max**	**AX – SD**	**FOMA – M**	**FOMA – min**	**FOMA – max**	**FOMA – SD**
G1	14,26	13	17	1,18	1,20	0,80	1,80	0,23
G2	14,09	13	16	0,97	1,20	0,80	1,60	0,22
G3	13,00	12	14	0,90	0,46	0,28	0,60	0,08
G4	13,50	12	15	1,10	0,46	0,32	0,56	0,07

Interpretare:

– Pentru variabila AX – manifestări valorice observabile, mediile sunt relativ apropiate (M = 13,00–14,26). Cele mai ridicate valori se înregistrează în G1 (M = 14,26; SD = 1,18) și G2 (M = 14,09; SD = 0,97), indicând o frecvență mai mare a comportamentelor valorizante; G3 (M = 13,00; SD = 0,90) și G4 (M = 13,50; SD = 1,10) prezintă valori ușor mai reduse.

– Intervalele restrânse ale scorurilor AX și valorile reduse ale deviației standard indică o variabilitate moderată și o relativă omogenitate intragrupală a manifestărilor axiologice observate.

– Pentru variabila FOMA – internalizarea valorilor, diferențele dintre grupuri sunt mai pronunțate: G1 și G2 (M = 1,20) prezintă valori net superioare celor din G3 și G4 (M = 0,46), sugerând un nivel mai consolidat al internalizării valorilor în primele două grupuri.

– Deviațiile standard reduse pentru FOMA (SD = 0,22–0,23 în G1–G2; SD = 0,07–0,08 în G3–G4) indică o distribuție relativ omogenă a scorurilor în interiorul fiecărui grup; nivelul scăzut și uniform din G3–G4 sugerează o etapă incipientă a cristalizării axiologice.

– Compararea AX și FOMA arată că diferențele dintre grupuri sunt mai evidente la nivelul internalizării valorilor decât la nivelul manifestărilor comportamentale observabile, conturând două profiluri: axiologic mai consolidat în G1–G2 și axiologic emergent în G3–G4.

– Rezultatele descriptive susțin premisa modelului pedagogic ÎEP potrivit căreia formarea axiologică are caracter gradual, manifestările valorice observabile constituind baza progresivei internalizări și cristalizări a valorilor.

Anexa 57. Planificarea tematică a activităților de ÎEP, Grupa mare (perioada 2023–2024)

Nr.	Tip de cunoaștere	Tema săptămânală	Titlul activității experiențiale	Domenii de dezvoltare (Curriculum ET 2019)	Perioada
ÎE1	Mitologică	Magia culorilor de toamnă	*Mitologia toamnei – paletă cromatică inspirată de zei*	Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Dezvoltarea socio-emoțională; Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii	02–06.10.2023
ÎE2	Empirică	Texturi și forme în natură	*Covor de frunze – traseu tactil și compoziții naturale*	Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale; Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Dezvoltarea socio-emoțională	09–13.10.2023
ÎE3	Artistică	Arta din daruril e naturii	*Vaza toamnei – compoziție artistică*	Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Dezvoltarea socio-emoțională; Capacități și atitudini față de învățare	16–20.10.2023
ÎE4	Empirică	O lume a poveștilor în cărți	*Vizită la bibliotecă – căutăm cărți, povești și reguli de lectură*	Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii; Dezvoltarea socio-emoțională; Capacități și atitudini față de învățare	23–26.10.2023
ÎE5	Științifică	Solul	*Semințe și pământ – plantăm și urmărim creșterea prin observare*	Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale; Capacități și atitudini față de învățare	06–10.11.2023

ÎE6	Empirică	Gusturi sănătoase	*Laboratorul gustului – rețete simple și alegeri alimentare sănătoase*	Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale; Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Dezvoltarea socio-emoțională	13–17.11.2023
ÎE7	Mitologică	Personaje și povești	*Povestea în scenă – dramatizare cu roluri și expresivitate*	Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii; Dezvoltarea socio-emoțională; Capacități și atitudini față de învățare	20–24.11.2023
ÎE8	Empirică	Îngrijim corpul	*Cabinetul medical – joc de rol: îngrijim, investigăm, comunicăm*	Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Dezvoltarea socio-emoțională; Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii	27.11–01.12.2023
ÎE9	Științifică	Fenomene vizibile	*Transformări în apă – amestecuri de culoare și reacții*	Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Capacități și atitudini față de învățare	04–08.12.2023
ÎE10	Religioasă	Tradiții de iarnă	*Meșteșug, simbol și apartenență la comunitate*	Dezvoltarea socio-emoțională; Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii; Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii	11–15.12.2023
ÎE11	Științifică	Tehnologia în sprijinul învățării	*Atelier digital ghidat – tehnologia ca instrument de învățare*	Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Capacități și atitudini față de învățare	18–22.12.2023
ÎE12	Artistică	Lumină și gheață	*Pigmenți pe gheață – artă pe suport transparent și efecte de lumină*	Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Dezvoltarea socio-emoțională; Capacități și atitudini față de învățare	08–12.01.2024

ÎE13	Artistică	Efecte cromatice	*Pictură cu sare – textură, absorbție și traseul culorii*	Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Dezvoltarea socio-emoțională; Capacități și atitudini față de învățare	15–19.01.2024
ÎE14	Științifică	Forțe invizibile	*Patinaj magnetic – mișcare pe ,,gheață”*	Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale; Capacități și atitudini față de învățare	22–26.01.2024
ÎE15	Științifică	Lumea preistorică	*Misiune – salvăm dinozaurii prin joc multisenzorial*	Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale; Dezvoltarea socio-emoțională	29.01–02.02.2024
ÎE16	Empirică	Animalele domestice	*Viața la fermă – rutina îngrijirii animalelor*	Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Dezvoltarea socio-emoțională; Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii	05–09.02.2024
ÎE17	Empirică	Sunete și litere	*Lanterna literelor – atenție selectivă și descoperire vizuală*	Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii; Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Capacități și atitudini față de învățare	12–16.02.2024
ÎE18	Științifică	Umbre și lumină	*Povești proiectate – teatru de umbre și marionete*	Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii; Dezvoltarea socio-emoțională; Capacități și atitudini față de învățare	19–23.02.2024

ÎE19	Empirică	Emoții și sentimente	*Inimioare plutitoare – baloane de săpun și emoții pozitive*	Dezvoltarea socio-emoțională; Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Capacități și atitudini față de învățare	04–08.03.2024
ÎE20	Empirică	Sunetul și vibrația	*Tunelul sunetelor – parcurs auditiv-kinestezic prin materiale*	Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii; Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale; Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii	11–15.03.2024
ÎE21	Științifică	Meserii	*Arhitecți în miniatură – construcții*	Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale; Capacități și atitudini față de învățare	18–22.03.2024
ÎE22	Științifică	Educație financiară timpurie	*Banii pe înțelesul copiilor – formă, valoare și schimb*	Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Dezvoltarea socio-emoțională; Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii	25–29.03.2024
ÎE23	Științifică	Viețuitoare	*Lumea albinelor – stupul, rolurile și polenizarea*	Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii; Capacități și atitudini față de învățare	01–05.04.2024
ÎE24	Artistică	Culoare în mișcare	*Stropi în mișcare – compoziții cromatice și personaje imaginative*	Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Dezvoltarea socio-emoțională; Capacități și atitudini față de învățare	08–12.04.2024

ÎE25	Artistică	Reutilizare creativă	*Costume – design din materiale reutilizabile*	Dezvoltarea socio-emoțională; Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Capacități și atitudini față de învățare	15–19.04.2024
ÎE26	Artistică	Protejăm planeta	*O lumină pentru Pământ*	Dezvoltarea socio-emoțională; Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Capacități și atitudini față de învățare	22–26.04.2024
ÎE27	Științifică	Ecosisteme	*Microrezervația – observăm și îngrijim*	Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Capacități și atitudini față de învățare; Dezvoltarea socio-emoțională	08–10.05.2024
ÎE28	Empirică	Comunitate curată	*Colectare selectivă și învățare în aer liber*	Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Dezvoltarea socio-emoțională; Capacități și atitudini față de învățare	13–17.05.2024
ÎE29	Empirică	Litoralul	*Pe malul mării – observare, explorare și creație*	Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Dezvoltarea socio-emoțională; Capacități și atitudini față de învățare	20–24.05.2024
ÎE30	Științifică	Apa în natură	*Circuitul apei – experiment și modelare a fenomenelor din natură*	Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Capacități și atitudini față de învățare	27–31.05.2024

Anexa 58. Algoritmul tematic al activităților de ÎEP

1. Selectarea temei experiențiale. Fiecare activitate a fost construită în jurul unei teme semnificative pentru universul copilului (natură, comunitate, fenomene, tradiții, emoții sau activități cotidiene), astfel încât experiența propusă să fie accesibilă și să stimuleze participarea activă. Temele au fost corelate cu domeniile de dezvoltare prevăzute de curriculum și distribuite pe parcursul anului școlar.

2. Activarea unui tip dominant de cunoaștere. Pentru fiecare activitate a fost stabilit un tip dominant de cunoaștere (empirică, artistică, mitic-religioasă sau proto-științifică), care a orientat situația de explorare inițială. Această ancorare epistemică a permis organizarea experienței într-un registru cognitiv accesibil copilului și a creat punctul de pornire al procesului de învățare.

3. Generarea situațiilor de convergență epistemică. Activitatea a fost proiectată astfel încât experiența inițială să se extindă spre alte registre de cunoaștere. De exemplu, explorarea empirică a naturii poate conduce la interpretări artistice sau la formularea unor explicații proto-științifice, iar experiențele narative sau simbolice pot stimula observația și investigarea. În acest mod, copilul este expus unei experiențe cognitive integrate, în care diferite forme de cunoaștere se completează reciproc.

4. Organizarea momentelor de reflecție asupra experienței. În structura fiecărei activități au fost incluse momente de reflecție prin dialog pedagogic, reprezentare simbolică sau expresie artistică, care au permis copilului să revină asupra experienței trăite și să identifice sensul acesteia. Reflecția a fost concepută ca mecanism mediator între experiență și internalizarea valorilor.

5. Valorizarea experienței și transferul sensului. Ultima etapă a algoritmului pedagogic a urmărit transformarea experienței în sens personal și social, prin activități de cooperare, exprimare creativă sau asumare a unor comportamente valorizante. În această etapă experiența este integrată în planul axiologic al învățării.

Anexa 59. Exemple de proiecte didactice reprezentative ale activităților de învățare experiențială implementate în etapa de formare

PROIECT DIDACTIC ÎE1

I. Date generale

Tema	*„Mitologia toamnei – paletă cromatică inspirată de zei”* (Magia culorilor de toamnă)
Vârsta	5–6 ani (grupa mare)
Durata	20–25 minute
Tip de cunoaștere	Mitologică, cu deschidere spre cunoaștere empirică, artistică și științifică
Domenii de dezvoltare	Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Dezvoltarea socio-emoțională; Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii; Capacități și atitudini față de învățare
Tipul de activitate	Activitate de învățare experiențială integrată (poveste mitologică + joc simbolic + centre)
Indicatori observabili	• copilul descrie ce a realizat în produsul artistic („copacul de toamnă”) (acțiune); • exprimă emoții legate de culorile alese și de rolul asumat (emoție); • explică, la nivel accesibil, schimbarea culorii frunzelor toamna (înțelegere); • aplică experiența prin combinarea culorilor și transferul rolului simbolic în joc (transfer/autonomie).

Obiective operaționale:

La sfârșitul activității, copiii vor fi capabili:
cognitive:
- — Să recunoască fenomenele naturale specifice toamnei printr-o narațiune mitologică;
- — Să identifice principalele culori ale toamnei;
- — Să stabilească relații simple între schimbările din natură și reprezentările simbolice.

psihomotorii:
- — Să utilizeze tehnici neconvenționale de pictură (amprentare cu frunze, picurare cu pipeta, tamponare cu baloane);
- — Să experimenteze îmbinarea culorilor pentru reprzentare artistică.

socio-afective:
- — Să demonstreze cooperare și spirit de echipă în crearea unui tablou colectiv;
- — Să exprime emoții, trăiri și preferințe personale legate de culorile toamnei și de rolul asumat în activitate.

Strategii didactice:

Metode și procedee didactice: povestirea mitologică, conversația euristică, experimentarea

artistică, explorarea senzorială, jocul de rol, reflecția ghidată, auto-evaluarea verbală.*Mijloace didactice:* materiale naturale (frunze, bețe, castane), vopsele tempera/acrilice, pensule, baloane, pipete, dischete demachiante, palete pentru amestecarea culorilor, coli mari de hârtie, elemente de recuzită, imagini cu frunze de toamnă.

Bibliografie:

- Kolb, D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984, ISBN 978-0132952613.
- *Curriculum pentru educație timpurie* (0–6 ani), ME, 2019.

II. Scenariul desfășurat

ETAPA 1 – ***Experiența concretă*** (CE)	Se pornește de la o poveste scurtă: „Zeița Toamnei și-a pierdut paleta, iar copiii o ajută să o refacă din culorile frunzelor”. Trimiteri: **Anexa 6** (Fig. 6.1). Copiii ies în curte și desfășoară „vânătoarea de culori”: aleg, adună și compară frunze; explorează tactil (aspru/neted) și vizual (nuanțe), apoi trăiesc un moment ludic (aruncarea frunzelor – „ploaie de frunze”), respectând reguli de siguranță. În sala de grupă, lucrează pe centre: (1) pictură/imprimare cu frunze; (2) compoziție cromatică; (3) pictură colectivă. Trimiteri: **Anexa 1** (Fig. 1.1–1.2); **Anexa 2** (Fig. 2.1–2.3).
ETAPA 2 – ***Reflectarea*** (RO)	După realizarea lucrărilor, copiii sunt invitați să se așeze în cerc și să observe frunzele pictate și copacul de toamnă realizat colectiv. Educatorul facilitează o discuție reflexivă, centrată pe trăirea experienței. Întrebări ghidate: • Ce culori ai ales și de ce? • Cum te-ai simțit când ai pictat? • Ce frunză îți place cel mai mult? • Unde ai mai văzut aceste culori în natură? Accentul este pus pe exprimarea emoțiilor, ascultarea activă și valorizarea fiecărei contribuții.
ETAPA 3 – ***Conceptualizarea activă*** (AC)	În această etapă, educatorul sprijină copiii să formuleze concluzii simple, pornind de la experiența trăită. Prin explicații accesibile, copiii sunt ajutați să înțeleagă că: frunzele își schimbă culoarea în anotimpul toamna; culorile se pot combina pentru a obține nuanțe noi; povestea mitologică reprezintă o modalitate simbolică de explicare a fenomenelor naturale. Se realizează astfel legătura dintre experiența artistică, observația directă și primele noțiuni științifice despre mediu.
ETAPA 4 – ***Experimentarea activă*** (AE)	Copiii participă la realizarea unui tablou colectiv al toamnei, integrând frunzele pictate și elementele naturale. Activitatea se finalizează printr-un joc de rol, în care fiecare copil formulează o propoziție din perspectiva „zeului” său: („Eu sunt Zeul Galben și aduc lumină frunzelor!”). Această etapă consolidează experiența de învățare, favorizează transferul achizițiilor și dezvoltă sentimentul de apartenență la grup.

III. Matricea de evaluare

Componente evaluate	*Descriere*	*Ce se evaluează*
1.1. Componentele cognitive	Activitatea facilitează recunoașterea și denumirea culorilor specifice anotimpului toamna prin explorare directă și suport narativ mitologic.	Capacitatea copilului de a identifica culorile toamnei și de a le asocia cu elemente din natură.
	Povestea mitologică sprijină formarea unor explicații simbolice despre schimbările din natură.	Înțelegerea relației dintre fenomen nat și reprezentarea simbolică.
	Activitatea introduce noțiuni incipiente despre transformările naturale sezoniere.	Capacitatea de a observa și descrie schimbările mediului.
1.2. Componentele comportamentale	Copiii sunt implicați activ în explorarea materialelor naturale și în activitățile artistice.	Gradul de participare și implicare în sarcină.
	Utilizarea tehnicilor neconvenționale stimulează coordonarea motrică fină.	Abilitățile motrice în manipularea materialelor.
	Activitatea colectivă dezvoltă cooperarea și respectarea regulilor de lucru.	Capacitatea de a colabora în grup.
1.3. Componentele socio-afective	Activitatea oferă contexte pentru exprimarea emoțiilor și trăirilor personale.	Capacitatea de exprimare emoțională.
	Jocul de rol consolidează încrederea în sine și asumarea unui rol simbolic.	Gradul de implicare afectivă și asuma rolului.
	Lucrul în grup favorizează dezvoltarea relațiilor pozitive între copii.	Abilități de relaționare și empatie.

PROIECT DIDACTIC ÎE 4

I. Date generale

Tema	*„Vizită la bibliotecă – căutăm cărți, povești și reguli de lectură”* (O lume a poveștilor în cărți)
Vârsta	5–6 ani (grupa mare)
Durata	20–25 minute
Tip de cunoaștere	Empirică, cu deschidere spre cunoaștere artistică
Domenii de dezvoltare	Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii; Dezvoltarea socio-emoțională; Capacități și atitudini față de învățare
Tipul de activitate	Activitate de învățare experiențială desfășurată într-un spațiu cultural, bazată pe explorare directă, ascultare activă și exprimare artistică
Indicatori observabili	• copilul descrie ce a ales și explorat (acțiune); • exprimă ce i-a plăcut / ce a înțeles (reflecție); • utilizează povestea în joc sau desen ulterior (transfer); • inițiază alegerea cărților fără sprijin (autonomie).

Obiective operaționale:

La sfârșitul activității, copiii vor fi capabili:
cognitive:
- Să recunoască biblioteca ca spațiu cultural destinat lecturii;
- Să identifice cartea ca sursă de informație și poveste;
- Să redea verbal elemente simple din povestea audiată.

psihomotorii:
- Să manipuleze corect cărțile;
- Să utilizeze instrumente de desen pentru exprimarea ideilor;
- Să își coordoneze mișcările fine în activitatea artistică.

socio-afective:
- Să manifeste interes și curiozitate față de cărți;
- Să își exprime emoțiile și trăirile legate de poveste.

Strategii didactice:

Metode și procedee didactice: învățarea prin explorare, lectura expresivă, conversația euristică, observarea, reflecția verbală, exprimarea artistică.

Mijloace didactice: cărți ilustrate pentru copii, materiale de desen (coli, creioane, carioci), spațiul bibliotecii, suport vizual.

Bibliografie:

- Kolb, D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- Dewey, J., *Experience and Education*, New York: Macmillan, 1938.
- Chambers, A., *Tell Me: Children, Reading and Talk*, London: Thimble Press, 2011.
- Curriculum pentru educație timpurie (0–6 ani), Ministerul Educației, 2019

II. Scenariul desfășurat

Etapa	Conținutul activității
ETAPA 1 – Experiența concretă (CE)	Activitatea se desfășoară în biblioteca locală, oferind copiilor contact direct cu un spațiu cultural autentic. La sosire, copiii sunt invitați să observe organizarea bibliotecii, rafturile, diversitatea cărților, imaginile și semnele specifice acestui mediu. Educatorul îi încurajează să exploreze liber, să răsfoiască volume ilustrate și să compare cărțile după dimensiune, copertă, imagini sau tematică. Fiecare copil își alege o carte care îi atrage atenția și încearcă să anticipeze conținutul acesteia pornind de la copertă și ilustrații: „Ce observ?", „Despre ce crezi că este cartea?", „Ce personaj ai descoperit?". Educatorul intervine numai atunci când este necesar, reamintind regulile de comportament în bibliotecă: folosirea unei voci potrivite, manipularea atentă a cărților, respectarea spațiului și a celorlalți cititori. Experiența concretă permite copilului să relaționeze nemijlocit cu obiectul cultural – cartea – și cu mediul în care aceasta este valorificată. Activitatea este susținută vizual prin materialele incluse în **Anexa 1 (Fig. 1.5–1.6)**.
ETAPA 2 – Reflectarea (RO)	După explorare, copiii sunt reuniți într-un spațiu de discuție și sunt invitați să revină asupra experienței trăite. Educatorul facilitează reflecția prin întrebări deschise: „Ce ai observat în bibliotecă?", „Ce fel de cărți ai găsit?", „Ce carte ai ales și de ce?", „Ce imagine ți-a atras atenția?", „Ce ți-a fost ușor sau dificil când ai ales cartea?". Copiii își exprimă impresiile, preferințele și emoțiile, compară alegerile și ascultă experiențele colegilor. Se urmărește nu doar relatarea acțiunii, ci și conștientizarea motivelor alegerii: „Am ales cartea pentru că…", „Mi-a plăcut imaginea deoarece…". Reflecția contribuie astfel la trecerea de la simpla explorare la atribuirea unui sens personal experienței.
ETAPA 3 – Conceptualizarea (AC)	Educatorul realizează o lectură expresivă a unei povești selectate și îi sprijină pe copii să identifice personaje, acțiuni, emoții și mesaje simple. Pornind de la ceea ce au observat și audiat, copiii formulează concluzii accesibile vârstei: **cartea poate transmite povești, informații și emoții; imaginile ne ajută să anticipăm sau să înțelegem conținutul; biblioteca este un spațiu în care cărțile sunt păstrate, organizate și utilizate de oameni**. Sunt stabilite relații între experiența directă și reguli de conduită: cartea se răsfoiește cu grijă, se păstrează curată, se pune la loc, iar spațiul bibliotecii presupune respect față de ceilalți. Copiii sunt încurajați să explice în cuvinte proprii: „De ce avem nevoie de bibliotecă?", „Cum avem grijă de o carte?", „Ce putem afla dintr-o poveste?". Astfel, experiența concretă este reorganizată în reprezentări și reguli cu sens.
ETAPA 4 – Experimentare a activă / transferul (AE)	Copiii aplică ceea ce au înțeles într-o situație nouă. Fiecare realizează un desen inspirat din poveste – personajul preferat, un moment semnificativ sau o continuare imaginată – și explică alegerea făcută. Pentru stimularea transferului, educatorul propune situații de tip: „Ce ai face tu dacă ai fi personajul?", „Cum ai schimba finalul?", „Ce altă poveste ai vrea să cauți data viitoare?". Copiii pot utiliza ulterior povestea în joc simbolic, dramatizare sau povestire liberă, demonstrând transferul experienței din spațiul bibliotecii în alte contexte de învățare. Activitatea se încheie printr-o scurtă prezentare personală: „Astăzi am ales… pentru că…; data viitoare vreau să caut…". Autoevaluarea se realizează prin tehnica **„Două stele și o dorință"**: copilul identifică două reușite ale propriei participări și formulează o dorință/un aspect pe care ar dori să îl îmbunătățească la următoarea experiență. Această etapă susține autonomia, autoreflecția și deschiderea către o nouă experiență de învățare.

II. Matricea de evaluare

Componenta evaluate	Descriere	Ce se evaluează	Indicatori de reușită
1.1. Componentele cognitive	Activitatea sprijină înțelegerea rolului bibliotecii și al cărților.	Capacitatea de recunoaștere a spațiului cultural.	Denumește biblioteca și rolul ei.
	Copiii sunt stimulați să redea elemente din poveste.	Înțelegerea conținutului narativ.	Redă momente din poveste.
	Integrarea experienței prin dialog.	Capacitatea de exprimare verbală.	Răspunde la întrebări despre poveste.
1.2. Componentele comportamentale	Activitatea implică respectarea regulilor într-un spațiu public.	Autoreglare comportamentală.	Respectă regulile bibliotecii.
	Copiii manipulează cărțile cu grijă.	Control și responsabilitate.	Utilizează corect materialele.
	Participarea activă la sarcini.	Nivelul de implicare.	Participă activ la activitate.
1.3. Componentele socio-afective	Activitatea stimulează interesul pentru lectură.	Atitudinea față de carte.	Manifestă curiozitate față de cărți.
	Copiii își exprimă emoțiile prin desen.	Conștientizare emoțională.	Spune o emoție și 1 reușită (cu sprijin).
	Finalizarea activității contribuie la stima de sine.	Încrederea în sine.	Manifestă satisfacție față de produs.

PROIECTUL DIDACTIC ÎE 5

I. Date generale

Tema	*„Semințe și pământ – plantăm și urmărim creșterea prin observare”* (Solul)
Vârsta	5–6 ani (grupa mare)
Durata	15–20 minute (cu activități de monitorizare ulterioară)
Tip de cunoaștere	Științifică, cu deschidere spre cunoaștere empirică
Domenii de dezvoltare	Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale; Capacități și atitudini față de învățare
Tipul de activitate	Activitate de învățare experiențială, de explorare științifică, bazată pe observare directă, manipulare și investigare a mediului natural
Indicatori observabili	• copilul descrie ce a făcut în plantare și îngrijire (acțiune); • explică de ce cresc plantele (înțelegere); • anticipează consecințele dacă nu udă planta (transfer/anticipare); • pune întrebări relevante despre creștere (inițiativă).

Obiective operaționale:

La sfârșitul activității, copiii vor fi capabili:
cognitive:
- Să identifice etapele principale ale ciclului de viață al unei plante;
- Să recunoască nevoile de bază ale plantelor (apă, sol, lumină);
- Să observe și să descrie schimbări apărute în timp în dezvoltarea plantelor.

psihomotorii:
- Să să realizeze acțiuni de plantare (introducerea semințelor, acoperirea cu sol);
- Să utilizeze instrumente simple (pahare, lopețele, recipiente);
- Să își dezvolte coordonarea motrică prin activități de îngrijire a plantelor.

socio-afective:
- Să manifeste responsabilitate față de plantele îngrijite;
- Să exprime satisfacție și curiozitate față de evoluția plantelor.

Strategii didactice:

Metode și procedee didactice: învățarea prin descoperire, observarea directă, experimentul simplu, conversația euristică, demonstrația, reflecția verbală.

Mijloace didactice: semințe, pahare/ghivece, pământ, flori, apă, unelte simple de grădinărit, imagini tematice, caiet de observație.

Bibliografie:

- Kolb, D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- Ionescu, A., Cum cresc plantele?, București: Editura Gama, 2016, ISBN 978-973-149-682-0.
- Curriculum pentru educație timpurie (0–6 ani), Ministerul Educației, 2019.

II. Scenariul desfășurat

Etapa	Conținutul activității
ETAPA 1 – Experiența concretă (CE)	Copiii explorează materialele pentru plantare: ating și observă semințele și pământul, compară culoarea, forma, mărimea și textura acestora și discută despre rolul fiecărui element. Sub îndrumarea educatorului, plantează semințe în pahare/ghivece: pregătesc recipientul, introduc semințele, le acoperă cu sol și le udă. În curte, pregătesc stratul și plantează flori, realizând succesiv acțiuni de săpare, așezare, acoperire și udare, cu respectarea regulilor de siguranță. Copiii sunt încurajați să observe direct diferențele dintre semințe, solul uscat și umed și să formuleze spontan întrebări sau presupuneri despre ceea ce se va întâmpla în continuare. Această etapă oferă contact nemijlocit cu mediul natural și cu procesul de plantare, favorizând învățarea prin acțiune, explorare senzorială și implicare directă. Activitatea este susținută vizual prin materialele incluse în Anexa 3 (Fig. 3.2–3.4).
ETAPA 2 – Reflectarea (RO)	După plantare, copiii reflectează asupra experienței trăite, fiind încurajați să reconstituie succesiunea acțiunilor și să exprime ceea ce au observat. Educatorul formulează întrebări ghidate: „Ce am făcut mai întâi? Ce am făcut după aceea?”, „De ce are nevoie planta ca să crească?”, „Ce s-ar întâmpla dacă nu o udăm?”, „Cum arată semințele înainte de a fi puse în pământ?”, „Ce ți s-a părut ușor sau dificil?”. Copiii verbalizează propriile acțiuni, emoțiile trăite și dificultățile întâmpinate, compară experiențele și formulează întrebări despre creșterea plantelor. Reflecția îi ajută să conștientizeze legătura dintre acțiunea realizată și efectul așteptat.
ETAPA 3 – Conceptualizarea activă (AC)	Pornind de la experiența practică și de la răspunsurile copiilor, educatorul sprijină formularea unor concluzii simple: plantele cresc din semințe; pentru dezvoltare au nevoie de apă, sol și lumină; creșterea este un proces care se desfășoară în timp. Sunt introduse noțiuni elementare despre ciclul de viață al plantelor, într-un limbaj accesibil vârstei: sămânță, germinare, rădăcină, tulpină, frunză, udare. Copiii sunt ajutați să stabilească relații simple de tip cauză–efect: „Dacă planta primește apă și lumină, poate crește”; „Dacă nu este udată, se poate ofili”. Se realizează astfel trecerea de la observația concretă la cunoașterea științifică elementară și la înțelegerea rolului responsabilității în îngrijirea unei plante.
ETAPA 4 – Experimentarea activă (AE)	Copiii sunt implicați în activități de monitorizare ulterioară: udă plantele, observă zilnic schimbările, compară dimensiunea și aspectul acestora și discută despre evoluția observată. Ei pot formula anticipări simple: „Cred că mâine va apărea…”, „Dacă punem planta la lumină, atunci…”, verificând ulterior dacă presupunerile s-au confirmat. Activitatea poate fi extinsă prin realizarea unui colț verde în sala de grupă sau prin completarea unui jurnal de observație, în care copiii desenează schimbările produse. Prin reluarea experienței în timp, achizițiile sunt transferate în comportamente concrete de

	îngrijire, responsabilitate și autonomie față de mediul natural.

III. Matricea de evaluare

Componenta evaluate	**Descriere**	**Ce se evaluează**	**Indicatori de reușită**
1.1. Componentele cognitive	Identificarea etapelor ciclului de viață al plantelor.	Capacitatea de observare și înțelegere a proceselor naturale.	Recunoaște etapele principale ale dezvoltării plantei.
	Corelarea nevoilor plantei cu mediul de creștere.	Înțelegerea relațiilor cauză–efect.	Menționează nevoile de bază ale plantei.
	Verbalizarea observațiilor realizate.	Capacitatea de descriere și reflecție.	Descrie schimbările observate.
1.2. Componentele comportamentale	Implicarea în activitățile de plantare și îngrijire.	Nivelul de participare și responsabilitate.	Participă activ la plantare și udare.
	Manipularea materialelor și instrumentelor.	Coordonare motrică.	Utilizează corect materialele.
	Respectarea regulilor de lucru.	Autoreglare comportamentală.	Respectă indicațiile educatorului.
1.3. Componentele socio-afective	Manifestarea grijii față de plante.	Atitudinea față de mediul natural.	Demonstrează responsabilitate.
	Cooperarea cu colegii.	Relaționare și colaborare.	Lucrează armonios în grup.
	Trăirea satisfacției față de rezultate.	Stima de sine.	Manifestă bucurie și interes.

PROIECTUL DIDACTIC ÎE 12

I. Date generale

Tema	*„Pigmenți pe gheață – artă pe suport transparent și efecte de lumină”* (Lumină și gheață)
Vârsta	5–6 ani (grupa mare)
Durata	15–20 minute
Tip de cunoaștere	Artistică, cu deschidere spre cunoaștere științifică
Domenii de dezvoltare	Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Dezvoltarea socio-emoțională; Capacități și atitudini față de învățare
Tipul de activitate	Activitate de învățare experiențială bazată pe explorare senzorială, experiment artistic și observare științifică
Indicatori observabili	• copilul aplică pigmenți pe gheață și observă transformarea suportului (acțiune); exprimă ce simte/ce îl surprinde când culorile se schimbă sau se amestecă (reflecție); • utilizează simboluri vizuale pentru a reda „lumină”, „frig”, „gheață” (simbolizare); • propune o combinație proprie de culori/tehnică și explică alegerea (autonomie/transfer).

Obiective operaționale:

La sfârșitul activității, copiii vor fi capabili:
cognitive:
- Să observe relația dintre temperatură/topire și modul în care culoarea se întinde sau se amestecă pe suport;
- Să identifice efecte vizuale simple ale luminii pe un suport transparent (strălucire, umbre, intensitate);
- Să descrie, în propoziții simple, pașii realizați și schimbările observate („s-a topit”, „s-a întins”, „s-a amestecat”).

psihomotorii:
- Să utilizeze pipete, pensule și bucăți de gheață;
- Să coordoneze mișcările fine în activități de pictură neconvențională;
- Să controleze mișcările mâinii pe suporturi diferite.

socio-afective:
- Să manifeste curiozitate și interes față de experiment;
- Să își exprime satisfacția față de creațiile realizate.

Strategii didactice:

Metode și procedee didactice: învățarea prin experiment, explorarea senzorială, observația dirijată, conversația euristică, exercițiul practic, reflecția verbală.
Mijloace didactice: cuburi de gheață colorate / pigmenți (colorant alimentar), pipete/pensule, farfurii/tăvi, suprafață transparentă (folie) și sursă de lumină, șervețele, șorțuri, recipiente cu apă.

II. Scenariul desfășurat

Etapa	Conținutul activității
ETAPA 1 – Experiența concretă (CE)	Copiii explorează direct suportul și materialele pregătite: ating pentru scurt timp gheața, respectând regulile de siguranță, observă cuburile colorate, pigmenții, transparența și textura suprafețelor. Sunt invitați să descrie spontan ceea ce simt și văd: rece, neted, transparent, ud, colorat. Cu ajutorul pipetelor și pensulelor, aplică pigmenți pe gheață și pe suportul transparent, observând cum culoarea se întinde, formează urme și se amestecă pe măsură ce gheața începe să se topească. Copiii pot apropia lucrarea de sursa de lumină și pot observa modificarea intensității culorilor, apariția reflexelor și a umbrelor. Educatorul nu oferă explicații teoretice inițiale, ci stimulează explorarea prin întrebări precum: „Ce observi?”, „Ce se schimbă?”, „Ce se întâmplă dacă mai adaugi o culoare?”. Accentul cade pe surpriză, explorare senzorială și descoperire prin acțiune. Activitatea este susținută vizual prin materialele incluse în Anexa 2 (Fig. 2.13–2.16).
ETAPA 2 – Reflectarea (RO)	După explorare, copiii privesc împreună lucrările și verbalizează ceea ce au observat și simțit. Educatorul facilitează reflecția prin întrebări: „Ce s-a întâmplat cu gheața?”, „Cum s-a schimbat culoarea când gheața s-a topit?”, „Unde s-a întins mai repede?”, „Ce culori s-au întâlnit?”, „Ce te-a surprins cel mai mult?”, „Cum te-ai simțit când rezultatul a fost diferit de ceea ce ai crezut?”. Copiii compară experiențele proprii cu ale colegilor, identifică asemănări și diferențe și încearcă să explice, în cuvinte proprii, relația dintre topire și deplasarea culorii. Reflecția personală poate fi stimulată prin formulări precum: „Ce am descoperit astăzi?”, „Ce aș face diferit la următoarea încercare?”. Astfel, experiența senzorială este transformată treptat în experiență conștientizată și exprimată verbal.
ETAPA 3 – Conceptualizarea activă (AC)	Pornind de la observațiile copiilor, educatorul sprijină formularea unor concluzii accesibile: temperatura influențează topirea gheții; apa rezultată din topire deplasează și amestecă pigmenții; culorile se pot combina și pot forma nuanțe noi; lumina face mai vizibile transparența, straturile, reflexele și umbrele. Se fixează vocabularul: gheață, topire, rece/cald, apă, pigment, amestec, transparent, lumină, umbră, reflex. Copiii sunt invitați să lege observația de explicație: „Ce s-a întâmplat?” – „De ce crezi că s-a întâmplat?”. Educatorul valorifică astfel convergența dintre cunoașterea artistică și cea științifică: același fenomen este înțeles simultan ca transformare fizică și ca sursă de expresie vizuală.
ETAPA 4 – Experimentarea activă (AE)	Copiii aplică ceea ce au înțeles într-o nouă provocare creativ-experimentală. Fiecare alege 2–3 culori și o tehnică proprie – picurare, trasare cu pensula sau „pictură” cu cubul de gheață – și formulează înainte o predicție: „Cred că dacă pun mai multă culoare…”, „Cred că dacă apropii lucrarea de lumină…”, „Cred că aceste două culori vor forma…”. Copiii modifică intenționat o variabilă – cantitatea de pigment, combinația cromatică, poziția față de sursa de lumină sau modul

	de aplicare – și compară rezultatul cu predicția inițială. La final, fiecare își prezintă lucrarea prin formula: „Am ales… pentru că…; am observat că…; data viitoare aș încerca…”. Prin această etapă sunt stimulate transferul, autonomia decizională, anticiparea și capacitatea copilului de a utiliza experiența dobândită într-o creație proprie.

III. Matricea de evaluare

Componenta evaluate	**Descriere**	**Ce se evaluează**	**Indicatori de reușită**
1.1. Componentele cognitive	Activitatea sprijină înțelegerea culorilor primare și a procesului de	Descrie topirea și întinderea/amestecul culorii.	Menționează 2 schimbări observate.
	Copiii observă transformări fizice simple (topirea gheții).	Observă umbre/strălucire pe suport transparent.	Oferă 1 exemplu (cu sprijin minim).
	Experiența este integrată prin dialog și reflecție.	Reprezintă „lumină/gheață” prin culori/forme.	Include cel puțin 1 simbol relevant.
1.2. Componentele comportamentale	Activitatea implică utilizarea controlată a materialelor.	Pipetare/trasare controlată; manipulare atentă.	Execută gesturi fine adecvate.
	Copiii respectă regulile de lucru și siguranță.	Respectă igiena/ordinea și siguranța.	Respectă regulile cu sprijin minim.
	Finalizarea sarcinilor demonstrează perseverență.	Împarte materiale, așteaptă rândul, ajută.	Relaționează pozitiv.
1.3. Componentele socio-afective	Activitatea stimulează curiozitatea și plăcerea explorării.	Spune ce i-a plăcut și ce a fost ușor/dificil; emoții.	Formulează o trăire + un motiv.
	Copiii cooperează și își împărtășesc descoperirile.	Propune o variabilă și anticipează efectul.	Propune 1 idee + 1 predicție.
	Reușita întărește stima de sine.	Încrederea în sine.	Manifestă satisfacție față de creație.

PROIECTUL DIDACTIC ÎE 18

I. Date generale

Tema	*„Poveşti proiectate – teatru de umbre şi marionete”* (Umbre și lumină)
Vârsta	5–6 ani (grupa mare)
Durata	15–20 minute
Tip de cunoaștere	Științifică, cu deschidere spre cunoaștere artistică
Domenii de dezvoltare	Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii; Dezvoltarea socio-emoțională; Capacități și atitudini față de învățare
Tipul de activitate	Activitate de învățare experiențială bazată pe explorarea fenomenelor de lumină și umbră, joc simbolic, dramatizare și reflecție ghidată
Indicatori observabili	• copilul creează umbre folosind surse de lumină (acțiune); • verbalizează ce se întâmplă cu umbra la modificarea distanței (reflecție); • explică, la nivel accesibil, relația lumină–obiect–umbră (înțelegere); • creează scenarii proprii de teatru de umbre (transfer/autonomie).

Obiective operaționale:

La sfârșitul activității, copiii vor fi capabili:
cognitive:
- Să observe relația dintre sursa de lumină, obiect și umbră;
- Să recunoască efectul proiecției asupra imaginilor;
- Să urmărească și să înțeleagă firul narativ al unei povești.

psihomotorii:
- Să manipuleze obiecte și marionete pentru obținerea umbrelor;
- Să coordoneze mișcările mâinii în dramatizare;
- Să utilizeze corect lanterna și materialele de proiecție.

socio-afective:
- Să își asume roluri în jocul simbolic;
- Să își exprime emoțiile și ideile prin dramatizare.

Strategii didactice:

Metode și procedee didactice: învățarea prin explorare, demonstrația, observația dirijată, jocul simbolic, dramatizarea, conversația euristică, reflecția verbală.

Mijloace didactice: lanterne, ecran / perete alb, imagini transparente, siluete, marionete de mână, decoruri simple, materiale suport.

Bibliografie:

- Kolb, D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- Dewey, J., *Experience and Education*, New York: Macmillan, 1938.
- Nicolescu, M., *Jocul și dramatizarea în educația timpurie*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 2016.
- Curriculum pentru educație timpurie (0–6 ani), Ministerul Educației, 2019.

II. Scenariul desfășurat

Etapa	Conținutul activității
ETAPA 1 – Experiența concretă (CE)	Educatorul amenajează un mic teatru de umbre, utilizând un ecran alb și o sursă de lumină, și prezintă o scurtă secvență proiectată pentru a stimula curiozitatea copiilor. Aceștia sunt apoi invitați să experimenteze individual și în perechi, folosind mâinile, obiecte și marionete. Fără explicații teoretice inițiale, modifică poziția obiectelor și distanța față de lumină, observând cum apar, dispar, se măresc sau se micșorează umbrele. Educatorul stimulează explorarea prin întrebări: „Ce se întâmplă dacă apropii personajul de lumină?”, „Cum poți face umbra mai mare?”, „Ce se schimbă dacă miști obiectul?”. Copiii descoperă astfel fenomenul prin acțiune directă și joc. Activitatea este susținută vizual prin materialele incluse în Anexa 4 (Fig. 4.9–4.12).
ETAPA 2 – Reflectarea (RO)	După explorare, copiii discută despre ceea ce au observat și despre strategiile folosite. Educatorul ghidează reflecția: „Când a fost umbra mai mare?”, „Ce ai făcut pentru a o micșora?”, „Ce personaj ai reușit să creezi?”, „Ce te-a surprins?”, „Ce a fost mai dificil?”. Copiii compară rezultatele, descriu relația dintre poziția obiectului și umbra obținută și exprimă emoțiile trăite în timpul experimentării. Sunt încurajați să verbalizeze nu numai rezultatul, ci și propria acțiune: „Am apropiat… și am observat că…”. Reflecția pregătește trecerea de la simpla constatare vizuală la explicarea fenomenului și la atribuirea unui sens experienței.
ETAPA 3 – Conceptualizarea activă (AC)	Pornind de la observațiile copiilor, educatorul organizează concluziile: umbra apare atunci când un obiect blochează lumina; forma și dimensiunea ei se modifică în funcție de poziția obiectului și de distanța față de sursa de lumină. Se introduc termenii lumină, sursă de lumină, obiect, umbră, aproape, departe, mare, mic. Copiii verifică explicațiile prin demonstrații scurte și formulează relații simple de tip cauză–efect. Fenomenul științific este apoi conectat cu limbajul artistic: o umbră poate deveni personaj, animal, obiect sau element al unei povești, realizându-se trecerea de la observația fizică la reprezentarea simbolică și narativă.
ETAPA 4 – Experimentarea activă (AE)	Copiii aplică cele descoperite prin crearea, în microgrupuri, a unei scurte povești de teatru de umbre. Aleg personajele, stabilesc o succesiune simplă de acțiuni și decid cum vor modifica umbrele pentru a obține efectele dorite. Pot schimba poziția marionetei, distanța față de lumină sau direcția mișcării și anticipează rezultatul: „Dacă apropiem personajul, cred că…”. Fiecare grup prezintă o secvență scurtă, iar colegii identifică personajele și efectele produse. Activitatea se finalizează printr-o reflecție: „Ce am schimbat pentru ca povestea să iasă așa cum am dorit?”. Etapa valorifică transferul cunoașterii, creativitatea, autonomia, cooperarea și utilizarea intenționată a fenomenului lumină–umbră într-un context artistic nou.

III. Matricea de evaluare

Componenta evaluate	Descriere	Ce se evaluează	Indicatori de reușită
1.1. Componentele cognitive	Recunoaște formarea umbrelor.	Capacitatea copilului de a observa apariția umbrei în prezența unei surse de lumină și a unui obiect.	Identifică umbra proiectată; descrie situația în care apare.
	Explică variația dimensiunii umbrei.	Înțelegerea relației dintre distanța obiect–sursă de lumină și mărimea umbrei.	Verbalizează: aproape – umbră mare; departe – umbră mică.
	Explicarea relației lumină–obiect–umbră și valorificarea ei simbolică	Capacitatea de a formula o explicație simplă și de a utiliza fenomenul observat în construirea unui personaj/scenariu.	Explică, la nivel accesibil, apariția umbrei și utilizează intenționat umbra într-o secvență narativă.
1.2. Componentele comportamentale	Creează umbre folosind obiecte și marionete.	Modul de manipulare a materialelor în raport cu sursa de lumină.	Produce umbre clare; poziționează corect obiectele.
	Controlează mișcarea și poziția.	Coordonarea mișcărilor și ajustarea distanței față de ecran și lumină.	Modifică poziția pentru a obține efectul dorit.
	Finalizează scenariul propus.	Respectarea sarcinii și ducerea la bun sfârșit a activității dramatice.	Parcurge întreaga poveste; respectă regulile activității.
1.3. Componentele socio-afective	Cooperare în jocul dramatic.	Capacitatea de a colabora cu colegii în realizarea poveștii.	Lucrează în echipă; acceptă roluri și sugestii.
	Exprimare emoțională și verbală.	Implicarea afectivă și exprimarea trăirilor prin joc și limbaj.	Participă activ; exprimă emoții și intenții ale personajelor.
	Creativitate și încredere în sine.	Inițiativa copilului în propunerea de personaje și acțiuni.	Propune idei proprii; manifestă plăcere și siguranță în exprimare.

PROIECTUL DIDACTIC ÎE 21

I. Date generale

Tema	*„Arhitecți în miniatură – construcții”* (Meserii)
Vârsta	5–6 ani (grupa mare)
Durata	20–25 minute
Tip de cunoaștere	Științifică, cu deschidere spre cunoaștere artistică
Domenii de dezvoltare	Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale; Capacități și atitudini față de învățare
Tipul de activitate	Activitate de învățare experiențială bazată pe construcție, explorare spațială și joc de rol simbolic
Indicatori observabili	• copilul descrie construcția realizată și modul în care a lucrat (acțiune și înțelegere); • exprimă emoțiile trăite în timpul activității și apreciază propria realizare (emoție și reflecție); • aplică soluții constructive în structuri noi sau modificate (transfer); • inițiază decizii proprii de construcție și își autoreglează acțiunea cu sprijin minim din partea adultului (autonomie).

Obiective operaționale:

La sfârșitul activității, copiii vor fi capabili:
cognitive:
- — Să observe și să descrie relația dintre formă, echilibru și stabilitate în construcțiile realizate;
- — Să compare efectul materialelor diferite asupra rezistenței și stabilității structurii;
- — Să utilizeze termeni simpli adecvați contextului: construcție, stabil/instabil, înalt, bază, sprijin.

psihomotorii:
- — Să coordoneze mișcările mâinii și ale degetelor în manipularea și poziționarea elementelor de construcție;
- — Să îmbine materiale și piese diferite, realizând structuri funcționale (turn, pod, casă);
- — Să ajusteze activ construcția (rearanjare, sprijin suplimentar) pentru a îmbunătăți stabilitatea.

socio-afective:
- — Să coopereze cu colegii în construirea unei structuri comune, respectând roluri și idei diferite;
- — Să manifeste încredere în propriile creații prin prezentarea construcției și argumentarea alegerilor.

Strategii didactice:

Metode și procedee didactice: explorare directă, construcția, joc de rol, conversație euristică.

Mijloace didactice: bețe de lemn, cuburi plastic, bețe de frigărui și marshmallow, cuburi din lemn.

II. Scenariul desfășurat

Etapa	Conținutul activității
ETAPA 1 – Experiența concretă (CE)	Educatorul amenajează patru centre de construcție, cu materiale diferite: bețe din lemn, cuburi mari din plastic, bețe de frigărui cu marshmallow și cuburi din lemn. Copiii aleg liber un centru și primesc provocarea: „Construim un oraș în miniatură” – casă, turn, pod, garaj, școală sau altă structură imaginată de ei. Fără explicații teoretice inițiale, explorează materialele prin manipulare directă, testează modalități de îmbinare și observă stabilitatea, echilibrul și rezistența construcțiilor. Educatorul intervine prin întrebări-problemă: „Ce se întâmplă dacă baza este mai îngustă?”, „Cum poți face construcția mai stabilă?”, „Ce material te ajută să construiești mai înalt?”. Copiii încearcă, greșesc, reconstruiesc și caută soluții proprii. Activitatea este susținută vizual prin materialele incluse în Anexa 6 (Fig. 6.12–6.15).
ETAPA 2 – Reflectarea (RO)	După prima etapă de lucru, copiii participă la un scurt „tur al șantierului”. Fiecare copil sau echipă prezintă construcția și povestește ce a realizat, ce material a folosit și ce dificultăți a întâmpinat. Educatorul ghidează reflecția: „De ce a rezistat construcția?”, „Ce ai schimbat când a căzut?”, „Ce ți-a fost mai ușor sau mai greu?”, „Ce ai simțit când ai reușit?”. Copiii compară soluțiile, exprimă emoții precum bucurie, mândrie sau frustrare și identifică strategiile care au funcționat. Se urmărește conștientizarea relației dintre acțiune – rezultat – ajustare.
ETAPA 3 – Conceptualizarea activă (AC)	Pornind de la experiențele copiilor, educatorul structurează concluzii simple: o construcție are nevoie de o bază stabilă; echilibrul depinde de modul în care sunt așezate elementele; materialele diferite se comportă diferit; uneori este necesar un sprijin suplimentar. Se introduc termeni accesibili: bază, sprijin, stabil, instabil, echilibru, plan. Copiii sunt încurajați să explice cauzal: „A căzut pentru că…”, „A rezistat deoarece…”. Se clarifică și rolurile: arhitectul planifică și propune soluții, constructorul realizează, iar inspectorul verifică stabilitatea, făcând legătura dintre experiența ludică și lumea reală.
ETAPA 4 – Experimentarea activă (AE)	Copiii primesc o provocare de transfer: „Cum putem îmbunătăți construcția?”. Ei aleg să o facă mai înaltă, mai rezistentă sau să adauge un element nou – acoperiș, turn, pod de legătură. Opțional, se rotesc la un alt centru și aplică strategiile descoperite folosind un material diferit. În echipe, își asumă roluri: arhitect – propune planul; constructor – asamblează; inspector – verifică stabilitatea. Copiii negociază soluții, își autoreglează acțiunea și fac ajustări până când structura devine funcțională. Activitatea se finalizează prin „Expoziția orașului”, în care fiecare echipă prezintă construcția și explică: „Ce am realizat?”, „Ce am schimbat pentru a o face mai stabilă?”, „Ce am învățat?”.

III. Matricea de evaluare

Componenta evaluate	Descriere	Ce se evaluează	Indicatori de reușită
1.1. Componentele cognitive	Formă–echilibru–stabilitate	Observă și descrie ce face o construcție stabilă.	Verbalizează: bază lată/sprijin; oferă exemple.
	Rolul materialelor în construcții	Compară materiale și explică diferențe simple.	Spune: „cuburile stau”, „bețele se îmbină”; alege material adecvat.
	Cauză–efect în rezolvarea de probleme	Explică de ce a căzut / de ce a rezistat și ce a schimbat.	Formulează: „am pus sprijin și nu a mai căzut”.
1.2. Componentele comportamentale	Manipulare și îmbinare	Coordonarea mișcărilor în asamblarea elementelor.	Îmbină corect; poziționează cu precizie; finalizează structura.
	Control și ajustare	Ajustează construcția pentru stabilitate (rearanjare/sprijin).	Face modificări eficiente; stabilizează fără ajutor direct.
	Orientare spațială	Organizează elementele în spațiu (înălțime/lățime/simetrie).	Construiește coerent; păstrează proporții simple.
1.3. Componentele socio-afective	Cooperare și roluri	Colaborează, negociază idei și respectă roluri.	Acceptă sugestii; își asumă rol; oferă ajutor colegilor.
	Perseverență și autoreglare	Gestionează dificultăți, revine asupra construcției.	Nu renunță; încearcă soluții alternative; cere sprijin punctual.
	Încredere și valorizare	Prezintă construcția și exprimă satisfacția reușitei.	Prezintă clar; exprimă mândrie; respectă creațiile altora.

PROIECTUL DIDACTIC ÎE 26

I. Date generale

Tema	*„O lumină pentru Pământ”* (Protejăm planeta)
Vârsta	5–6 ani (grupa mare)
Durata	15–20 minute
Tip de cunoaștere	Artistică
Domenii de dezvoltare	Dezvoltarea socio-emoțională; Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Capacități și atitudini față de învățare
Tipul de activitate	Activitate de învățare experiențială cu caracter simbolic, reflexiv și axiologic, desfășurată în context comunitar
Indicatori observabili	• copilul descrie gestul simbolic realizat (acțiune); • exprimă trăiri legate de speranță și grijă pentru natură (emoție); • explică, pe înțelesul lui, de ce protejăm planeta (înțelegere); • propune și aplică un comportament ecologic în rutina zilnică (transfer/autonomie).

Obiective operaționale:

La sfârșitul activității, copiii vor fi capabili:
cognitive:
- Să recunoască planeta Pământ ca mediu comun de viață;
- Să identifice comportamente simple de protejare a mediului (ex.: economisirea apei/energiei, colectare selectivă);
- Să explice semnificația unui gest colectiv („o lumină pentru Pământ”).

psihomotorii:
- Să realizeze gesturi simbolice coordonate (așezarea/aprinderea luminii în coșuleț);
- Să folosească materiale simple în siguranță și responsabil (hârtie, culori, lipici);
- Să participe la realizarea/aranjarea materialelor vizuale într-un spațiu comun.

socio-afective:
- Să manifeste empatie și grijă față de mediul înconjurător;
- Să exprime speranțe și emoții legate de viitorul planetei.

Strategii didactice:

Metode și procedee didactice: învățarea prin experiență simbolică, conversația euristică, reflecția ghidată, exercițiul practic, exprimarea artistică, discuția colectivă.

Mijloace didactice: lumini LED/lumânări sigure; coșulețe din hârtie (realizate anterior); imagini cu planeta Pământ; materiale de desen și pictură; sfoară/cleme pentru expunere; spațiu comunitar de prezentare.

Bibliografie:

- Kolb, D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- Dewey, J., *Experience and Education*, New York: Macmillan, 1938.
- Sterling, S., *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*, Totnes: Green Books, 2010.
- Curriculum pentru educație timpurie (0–6 ani), Ministerul Educației, 2019.

II. Scenariul desfășurat

Etapa	Conținutul activității
ETAPA 1 – Experiența concretă (CE)	Activitatea pornește dintr-un context comunitar real, dedicat protejării planetei. Fiecare copil primește o lumină LED/lumânare sigură, așezată într-un coșuleț din hârtie, și o poziționează alături de celelalte, contribuind la realizarea unei forme colective simbolice. În momentul așezării luminii, copilul formulează o intenție simplă: „Am grijă de apă", „Nu arunc pe jos", „Plantez o floare", „Sting lumina când nu am nevoie de ea". Copiii observă cum luminile individuale alcătuiesc împreună un mesaj comun și trăiesc concret sentimentul de participare, apartenență și responsabilitate. Educatorul valorifică momentul fără explicații teoretice ample, lăsând experiența simbolică și emoțională să constituie punctul de plecare al învățării. Activitatea este susținută vizual prin materialele incluse în Anexa 5 (Fig. 5.8).
ETAPA 2 – Reflectarea (RO)	După realizarea compoziției luminoase, copiii o privesc împreună și sunt invitați să revină asupra experienței: „Ce ai simțit când ai pus lumina lângă celelalte?", „Ce crezi că transmite lumina noastră?", „De ce am făcut acest gest împreună?", „Ce se întâmplă dacă fiecare are grijă de natură?", „Ce lucru mic ai putea face chiar mâine?". Copiii exprimă emoții – bucurie, liniște, mândrie, speranță – și ascultă ideile colegilor. Educatorul îi sprijină să treacă de la descrierea gestului la exprimarea semnificației lui: „Am pus lumina pentru că…", „Pentru mine, a avea grijă de Pământ înseamnă…". Reflecția transformă astfel experiența simbolică într-o trăire conștientizată și valorizată.
ETAPA 3 – Conceptualizarea activă (AC)	Pornind de la răspunsurile copiilor, educatorul structurează concluzii simple: Pământul este casa comună a oamenilor, plantelor și animalelor; fiecare gest de grijă contează; acțiunile mici, repetate, pot deveni obiceiuri bune. Copiii transformă propriile idei în reguli formulate pozitiv: „Strângem după noi", „Economisim apa", „Protejăm plantele", „Reciclăm", „Nu risipim energia". Regulile sunt reprezentate prin 2–3 pictograme sau simboluri realizate împreună. Se realizează astfel trecerea de la experiența afectiv-simbolică la înțelegerea valorii grijii și responsabilității față de mediu, exprimată într-o formă accesibilă vârstei.
ETAPA 4 – Experimentarea activă (AE)	Copiii transferă semnificația experienței într-o acțiune proprie. Realizează un desen/panou despre Pământ și adaugă un mesaj sau un simbol ecologic, apoi aleg o „promisiune verde" pe care o pot aplica în rutina zilnică: să închidă robinetul, să strângă după ei, să îngrijească o plantă, să sorteze un deșeu. Fiecare copil își prezintă alegerea: „Eu aleg să… pentru că…". Produsele sunt expuse într-un spațiu comun, iar educatorul urmărește ulterior, în situații cotidiene, dacă promisiunea este transpusă în comportament. Activitatea se finalizează

	printr-un scurt ritual de grup: „Un gest mic al meu ajută Pământul”, consolidând transferul, autonomia și asumarea valorii. Activitatea este susținută vizual prin materialele incluse în Anexa 6 (Fig. 6.18).

III. Matricea de evaluare

Componenta evaluate	**Descriere**	**Ce se evaluează**	**Indicatori de reușită**
1.1. Componentele cognitive	Recunoaște și numește elemente legate de planetă și protejarea	Cunoaștere de bază despre Pământ și comportamente ecologice.	Observare; conversație ghidată; numește 2 comportamente de protecție.
	Explică semnificația gestului simbolic (lumina pentru Pământ).	Înțelegere simbolică și relații cauză–efect.	Răspunsuri la întrebări; formulează un enunț: „Aprind lumina ca să…”.
	Formulează o regulă/„promisiune verde” pentru rutina zilnică.	Conceptualizare și generalizare.	Propune o regulă personală; educatorul notează promisiunea.
1.2. Componentele comportamentale	Participă responsabil la momentul comunitar (așezare/aprindere în	Implicare în sarcină și respectarea regulilor.	Respectă indicațiile; manipulează materialele cu grijă.
	Colaborează la realizarea formei colective (inimă/cerc) și la	Cooperare și coordonare în grup.	Lucrează fără a deranja; așteaptă rândul; ajută un coleg la nevoie.
	Finalizează produsul artistic și îl expune.	Perseverență și finalizare.	Ducesarcina la capăt; își prezintă desenul în 1–2 propoziții.
1.3. Componentele socio-afective	Exprimă emoții asociate experienței (bucurie, mândrie, speranță).	Conștientizare și exprimare emoțională.	Verbalizează ce a simțit; participă la reflecție.
	Manifestă atitudini prosociale în context comunitar.	Respect, empatie, apartenență.	Aplaudă/încurajează colegii; respectă produsele altora.
	Asumă un comportament ecologic ulterior activității.	Transfer și autonomie morală (în termeni comportamentali).	Spune ce va face mâine; educatorul urmărește în rutină (ex.: strânge după el).

PROIECTUL DIDACTIC ÎE 28

I. Date generale

Tema	*„Colectare selectivă și învățare în aer liber”* (Comunitate curată)
Vârsta	5–6 ani (grupa mare)
Durata	30–40 minute
Tip de cunoaștere	Empirică
Domenii de dezvoltare	Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Dezvoltarea socio-emoțională; Capacități și atitudini față de învățare
Tipul de activitate	Activitate de învățare experiențială desfășurată în aer liber și în mediul educațional, bazată pe acțiune civică, reflecție și exprimare artistică
Indicatori observabili	• copilul descrie acțiunea de colectare (acțiune); • explică de ce trebuie să păstrăm curat (înțelegere); • aplică regula selectării deșeurilor în clasă (transfer); • inițiază comportamente responsabile fără solicitare (autonomie).

Obiective operaționale:

La sfârșitul activității, copiii vor fi capabili:
cognitive:
- Să recunoască situații care afectează mediul înconjurător;
- Să identifice tipuri de deșeuri și modalități de colectare selectivă;
- Să formuleze idei simple despre protejarea naturii.

psihomotorii:
- Să participe activ la activități de colectare și sortare a deșeurilor;
- Să utilizeze corect materiale și recipiente de colectare;
- Să își coordoneze mișcările în activități desfășurate în aer liber.

socio-afective:
- Să manifeste responsabilitate față de mediul natural.

Strategii didactice:

Metode și procedee didactice: învățarea prin acțiune directă, observarea, exercițiul practic, conversația euristică, problematizarea, reflecția verbală, exprimarea artistică.

Mijloace didactice: saci pentru colectarea deșeurilor, mănuși, recipiente pentru colectare selectivă, materiale reciclabile, foi mari de hârtie, culori, pensule, spațiu exterior (curtea grădiniței).

Bibliografie:

- Kolb, D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- Dewey, J., *Experience and Education*, New York: Macmillan, 1938.
- Curriculum pentru educație timpurie (0–6 ani), Ministerul Educației, 2019.

II. Scenariul desfășurat

Etapa	Conținutul activității
ETAPA 1 – Experiența concretă (CE)	Activitatea debutează în curtea grădiniței, unde copiii sunt invitați să observe spațiul și să identifice situații care afectează curățenia mediului. Echipați cu mănuși și saci, participă la o acțiune reală de colectare, adunând deșeurile aflate pe sol și separând, încă din timpul activității, obiectele după tipul materialului atunci când este posibil. Educatorul stimulează observarea prin întrebări: „Ce am găsit?”, „Unde ar fi trebuit să ajungă acest obiect?”, „Cum arată locul înainte și după ce îl curățăm?”. Prin implicarea directă, copiii sesizează efectul acțiunii proprii asupra mediului și trăiesc concret responsabilitatea față de spațiul comun. Activitatea este susținută vizual prin materialele incluse în Anexa 1 (Fig. 1.15).
ETAPA 2 – Reflectarea (RO)	După colectare, copiii se reunesc și discută experiența trăită. Educatorul ghidează reflecția: „Ce am găsit pe jos?”, „Cum te-ai simțit când ai strâns deșeurile?”, „Ce s-a schimbat în curte după acțiunea noastră?”, „Ce s-ar întâmpla dacă nimeni nu ar avea grijă de acest loc?”, „Ce am putea face ca să nu mai găsim deșeuri pe jos?”. Copiii își exprimă emoțiile, compară observațiile și încep să lege acțiunea personală de consecințele asupra comunității. Se urmărește trecerea de la simpla constatare la conștientizarea sensului civic și ecologic al experienței.
ETAPA 3 – Conceptualizarea activă (AC)	Activitatea continuă prin sortarea deșeurilor în recipiente distincte, folosind culori și simboluri accesibile copiilor. Pornind de la ceea ce au colectat, educatorul sprijină formularea unor concluzii: deșeurile pot fi sortate; unele materiale pot fi reciclate sau reutilizate; păstrarea curățeniei protejează plantele, animalele și oamenii; fiecare persoană este responsabilă de spațiul în care trăiește. Copiii formulează reguli simple: „Aruncăm la coș”, „Sortăm”, „Nu lăsăm gunoi în natură”, „Refolosim când putem”. Se face astfel trecerea de la experiența practică la înțelegerea unei reguli de conduită și a valorii responsabilității față de mediu. Activitatea este susținută vizual prin Anexa 1 (Fig. 1.16).
ETAPA 4 – Experimentarea activă (AE)	Copiii transferă ceea ce au învățat în două direcții. Mai întâi, aplică regula sortării în sala de grupă, alegând corect recipientul pentru diferite materiale și propunând soluții pentru menținerea curățeniei. Ulterior, participă la o activitate artistică în aer liber, reprezentând prin desen/pictură „Comunitatea curată pe care ne-o dorim”. Fiecare copil adaugă un simbol sau o regulă ecologică și formulează un angajament simplu: „Eu voi… pentru ca locul nostru să rămână curat.” Produsele sunt prezentate și expuse, iar educatorul urmărește în rutina zilnică manifestarea comportamentelor asumate. Astfel, acțiunea civică este transformată în comportament transferabil și în valoare personală. Activitatea este susținută vizual prin Anexa 2 (Fig. 2.38).

III. Matricea de evaluare

Componenta evaluate	Descriere	Ce se evaluează	Indicatori de reușită
1.1. Componentele cognitive	Activitatea sprijină recunoașterea situațiilor care afectează mediul natural.	Capacitatea de identificare a problemelor de mediu.	Identifică situații de poluare.
	Copiii înțeleg regulile de colectare selectivă prin experiență directă.	Înțelegerea noțiunilor ecologice de bază.	Sortează corect deșeurile.
	Experiența este integrată prin verbalizare și reflecție.	Capacitatea de exprimare și conceptualizare.	Formulează idei despre protejarea naturii.
1.2. Componentele comportamentale	Activitatea implică participarea activă la acțiuni civice reale.	Nivelul de implicare și responsabilitate.	Participă activ la colectare.
	Copiii respectă regulile de siguranță și igienă.	Autoreglare comportamentală.	Respectă regulile stabilite.
	Sunt exersate comportamente de cooperare.	Capacitatea de lucru în grup.	Colaborează cu colegii.
1.3. Componentele socio-afective	Activitatea stimulează responsabilitatea față de mediul înconjurător.	Atitudinea ecologică.	Manifestă grijă față de natură.
	Copiii își exprimă emoțiile legate de experiență.	Conștientizare emoțională.	Verbalizează trăiri.
	Finalizarea activității contribuie la stima de sine.	Încrederea în sine.	Manifestă satisfacție față de reușită.

Anexa 60. Proiect de scurtă durată ÎE nr. 1

I. Date generale

Tema	„Mitologia toamnei – paletă cromatică inspirată de zei” (Magia culorilor de toamnă)
Vârsta	5–6 ani (grupa mare)
Durata	20–25 minute
Tip de cunoaștere	Mitologică, cu deschidere spre cunoaștere empirică, artistică și științifică
Domenii vizate	Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii; Dezvoltarea socio-emoțională; Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii; Capacități și atitudini față de învățare
Tipul de activitate	Activitate de învățare experiențială integrată (poveste mitologică + joc simbolic + centre)
Indicatori observabili	– copilul descrie ce a realizat în produsul artistic („copacul de toamnă”) (acțiune); – exprimă emoții legate de culorile alese și de rolul asumat (emoție); – explică, la nivel accesibil, schimbarea culorii frunzelor toamna (înțelegere); – aplică experiența prin combinarea culorilor și transferul rolului simbolic în joc (transfer/autonomie).

Obiective operaționale:

La sfârșitul activității, copiii vor fi capabili:

cognitive:

Să recunoască fenomenele naturale specifice toamnei printr-o narațiune mitologică;

Să identifice principalele culori ale toamnei;

Să stabilească relații simple între schimbările din natură și reprezentările simbolice.

psihomotorii:

Să utilizeze tehnici neconvenționale de pictură (amprentare cu frunze, picurare cu pipeta, tamponare cu baloane);

Să experimenteze îmbinarea culorilor pentru reprzentare artistică.

socio-afective:

Să demonstreze cooperare și spirit de echipă în crearea unui tablou colectiv;

Să exprime emoții, trăiri și preferințe personale legate de culorile toamnei și de rolul asumat în activitate.

Strategii didactice:

Metode și procedee didactice: povestirea mitologică, conversația euristică, experimentarea artistică, explorarea senzorială, jocul de rol, reflecția ghidată, auto-evaluarea verbală.

Mijloace didactice: materiale naturale (frunze, bețe, castane), vopsele tempera/acrilice, pensule, baloane, pipete, dischete demachiante, palete pentru amestecarea culorilor, coli mari de hârtie, elemente de recuzită, imagini cu frunze de toamnă.

II. Schița scenariului didactic

Etapa	Desfășurarea activității
ETAPA 1 – Experiența concretă (CE)	▪ Activitatea începe printr-o scurtă poveste: „Zeița Toamnei și-a pierdut paleta de culori. Vântul a împrăștiat culorile prin grădină, iar noi o putem ajuta să le găsească.” ▪ Educatorul prezintă un coș gol și îi invită pe copii să pornească într-o „vânătoare de culori” în curtea grădiniței. Copiii caută frunze, le ating, le privesc la lumină, le compară după culoare, formă, mărime și textură și aleg câteva care îi atrag. ▪ Educatorul îi provoacă prin întrebări firești: „Ce culoare ai găsit?”, „Sunt toate frunzele la fel?”, „Cum se simte frunza în palmă?”, „Ce te surprinde?”. ▪ La întoarcerea în sala de grupă, copiii explorează culorile în mici centre de lucru: imprimă frunze, combină două culori pentru a obține nuanțe noi și contribuie la realizarea fundalului unui „Copac al Toamnei”. Accentul este pus pe încercare, descoperire și libertatea alegerii, nu pe reproducerea unui model impus. ▪ Educatorul reamintește reguli simple de lucru și oferă sprijin numai atunci când copilul are nevoie. Activitatea este susținută vizual prin Anexa 1 (Fig. 1.1–1.2), Anexa 2 (Fig. 2.1–2.3) și Anexa 6 (Fig. 6.1).
ETAPA 2 – Reflectarea (RO)	▪ Copiii se așază în semicerc în jurul materialelor și lucrărilor realizate. Educatorul creează un moment liniștit de revenire asupra experienței și îi încurajează să vorbească despre ce au făcut, ce au observat și cum s-au simțit. Întrebările sunt simple și deschise: „Ce frunză ai ales și de ce?”, „Ce ți-a plăcut cel mai mult?”, „Ce culoare ai obținut când ai amestecat două culori?”, „Ce ți s-a părut ușor sau greu?”, „Cum te-ai simțit când ai lucrat împreună cu ceilalți?”. ▪ Copiii își compară descoperirile fără a compara valoric lucrările. Educatorul sprijină formulările de tip: „Am observat că…”, „Am ales… pentru că…”, „M-am simțit… când…”, stimulând trecerea de la simpla relatare la reflecția asupra propriei experiențe. Pentru copiii mai timizi sunt oferite variante de răspuns sau suport vizual.
ETAPA 3 – Conceptualizarea (AC)	▪ Pornind de la observațiile copiilor, educatorul îi ajută să formuleze concluzii accesibile vârstei. Frunzele multor arbori își schimbă culoarea toamna, iar în natură apar multe nuanțe de galben, roșu, portocaliu și maro. ▪ Copiii constată și că două culori pot fi combinate pentru a obține o culoare sau o nuanță nouă. ▪ Educatorul revine la poveste: „În poveste am spus că Zeița Toamnei colorează frunzele. În natură însă schimbările apar odată cu venirea toamnei. Povestea ne ajută să ne imaginăm și să exprimăm frumos ceea ce observăm.” Se face astfel diferența, pe înțelesul copiilor, între explicația simbolică a poveștii și observația asupra naturii. ▪ Copiii grupează câteva frunze după culoare și completează verbal propoziții simple: „Toamna am observat că…”, „Dacă amestec galben cu roșu…”, „Povestea mi-a amintit de…”. Experiența senzorială și artistică este astfel organizată într-o înțelegere simplă, cu sens pentru copil.
ETAPA 4 – Experimentarea activă (AE)	▪ Copiii primesc provocarea: „Acum, folosind tot ceea ce am descoperit, refacem împreună paleta Toamnei.” ▪ Pe o coală mare realizează „Copacul culorilor de toamnă”, alegând liber frunzele, nuanțele și tehnicile folosite. Fiecare copil contribuie cu un element și explică alegerea: „Am ales această culoare pentru că…”.

	▪ Pentru transfer și autonomie, educatorul îi invită să modifice sau să îmbogățească produsul: să creeze o nuanță nouă, să schimbe poziția unei frunze ori să adauge un element natural. ▪ Activitatea se încheie printr-un scurt joc simbolic: fiecare copil devine „mesagerul unei culori” și formulează un enunț: „Eu aduc galbenul frunzelor”, „Eu aduc roșul merelor de toamnă” etc. La final, copiii răspund la două întrebări de autoevaluare: „Ce mi-a reușit astăzi?” și „Ce aș vrea să încerc altfel data viitoare?”. Experiența este transferată într-o creație nouă, într-o alegere personală și într-o formă elementară de autoreflecție.

III. Matricea de evaluare

Componenta evaluate	**Descriere**	**Ce se evaluează**	**Indicatori de reușită**
1.1. Componentele cognitive	Activitatea facilitează recunoașterea și denumirea culorilor specifice anotimpului toamna	Capacitatea copilului de a identifica culorile toamnei și de a le asocia cu	Denumește corect cel puțin 3 culori ale toamnei.
	Povestea mitologică sprijină formarea unor explicații simbolice despre schimbările din	Înțelegerea relației dintre fenomen natural și reprezentarea simbolică.	Asociază povestea cu schimbarea culorii frunzelor.
	Activitatea introduce noțiuni incipiente despre transformările naturale sezoniere.	Capacitatea de a observa și descrie schimbările mediului.	Verbalizează observații simple despre toamnă.
1.2. Componentele comportamentale	Copiii sunt implicați activ în explorarea materialelor naturale și în activitățile artistice.	Gradul de participare și implicare în sarcină.	Participă activ la realizarea lucrării.
	Utilizarea tehnicilor neconvenționale stimulează coordonarea motrică fină.	Abilitățile motrice în manipularea materialelor.	Utilizează corect frunzele, baloanele, dischetele.
	Activitatea colectivă dezvoltă cooperarea și respectarea regulilor de lucru.	Capacitatea de a colabora în grup.	Respectă materialele și contribuie la lucrarea comună.
1.3. Componentele socio-afective	Activitatea oferă contexte pentru exprimarea emoțiilor și trăirilor personale.	Capacitatea de exprimare emoțională.	Exprimă verbal emoții legate de activitate.
	Jocul de rol consolidează încrederea în sine și asumarea unui rol simbolic.	Gradul de implicare afectivă și asumare a rolului.	Participă la jocul de rol cu entuziasm.
	Lucrul în grup favorizează dezvoltarea relațiilor pozitive între copii.	Abilități de relaționare și empatie.	Manifestă respect față de colegi și creațiile lor.

IV. Concluzii / Valoarea formativă

Activitatea ÎE1 (*„Mitologia toamnei – paletă cromatică inspirată de zei”*) valorifică în mod coerent modelul învățării experiențiale (Kolb) printr-un demers integrator, în care copilul construiește sens prin trecerea de la explorarea directă la simbolizare, apoi la reflecție, conceptualizare și aplicare. Experiența concretă, ancorată în mediul exterior al grădiniței și în contactul direct cu frunzele, oferă baza senzorială necesară unei învățări autentice: copilul observă, compară, atinge, alege și acționează într-un context natural, ceea ce susține formarea unor reprezentări stabile despre schimbările specifice toamnei. Introducerea cadrului mitologic nu are un rol decorativ, ci funcționează ca mecanism de motivare și semnificare: rolul de „zeu al culorilor” transformă explorarea într-o experiență afectivă, cu implicare personală și apartenență la un „scenariu” comun al grupului.

Din perspectivă formativă, activitatea susține convergența tipurilor de cunoaștere: cunoașterea empirică (observarea frunzelor și a mediului), cunoașterea artistică (amprentare, combinații cromatice, tehnici neconvenționale), cunoașterea mitologică (povestea ca suport simbolic) și elemente de cunoaștere științifică incipientă (schimbări sezoniere, relație simplă între anotimp și transformările din natură). Reflecția ghidată are rol de mediere educațională intenționată: copilul nu rămâne doar la produs, ci verbalizează procesul („ce am făcut”), emoția („cum m-am simțit”) și preferințele („de ce am ales această culoare”), ceea ce contribuie la dezvoltarea limbajului descriptiv și a reflecției interioare.

Etapa de conceptualizare consolidează înțelegerea prin formularea de concluzii simple și accesibile, fără suprasolicitare teoretică: copilul conectează trăirea (culorile toamnei, frunzele schimbate) cu explicații incipiente despre fenomene. În etapa de experimentare activă, prin realizarea tabloului colectiv și prin jocul de rol final, învățarea devine transferabilă: copilul aplică tehnicile și ideile în forme noi, cooperează în realizarea produsului comun și își afirmă rolul simbolic prin enunțuri la persoana I. Astfel, activitatea stimulează simultan dezvoltarea cognitivă (observare și clasificare), psihomotorie (motricitate fină, control gestual) și socio-afectivă (încredere, valorizare, cooperare).

În ansamblu, ÎE1 ilustrează valoarea metodologică a învățării experiențiale în preșcolaritate prin crearea unui context în care copilul învață prin acțiune, emoție și semnificație. În plus, proiectul demonstrează potențialul demersului experiențial de a transforma o temă curriculară (culorile toamnei) într-o experiență complexă, interdisciplinară și memorabilă, favorizând retenția și construirea unui sens personal al învățării.

Anexa 61. Situații–stimul (S1, S2, S3) pentru proiectele didactice ÎE1, ÎE26, ÎE30 , la etapa de formare

ÎE 1 – „Mitologia toamnei – paletă cromatică inspirată de zei”
SITUAȚIA-STIMUL 1 (ÎE1)

Fenomen natural observabil: „Vânătoarea de culori – frunzele de toamnă”

Fundament epistemologic: Activează predominant registrul empiric (observare, comparare) și susține emergența registrelor proto-științific (relații cauză–efect simple), simbolic și artistic.

Materiale: 6–10 frunze reale (nuanțe diferite), tavă/șervețel, opțional: lupă de plastic.

Procedură: (1) Copilului i se prezintă 6–10 frunze reale, diferite ca formă și culoare. (2) Se solicită observarea directă și compararea timp de 2–3 minute (culoare, textură, fragilitate). (3) Se aplică protocolul FARE.

Indicatori urmăriți:

- descrierea elementelor și a diferențelor observabile (culori, nervuri, margini, textură);
- explicarea cauzală incipientă (vreme mai rece, mai puțină lumină);
- eventuale explicații animiste (frunza „vrea”, „se odihnește”, „se supără”);
- simbolizarea/ metaforizarea toamnei (toamna ca „pictor”, „zeiță”, „magie a culorilor”).

Justificare: Situația permite evaluarea modului în care copilul articulează observația concretă cu explicația cauzală incipientă și cu proiecții simbolice/artistice asupra schimbărilor sezoniere.

Titlu:	Vânătoarea de culori – frunzele de toamnă
Tip:	fenomen natural observabil (observare comparativă)
Scop evaluativ:	activarea registrului empiric; crearea punctului de plecare pentru simbolizare și explicație simplă
Materiale necesare:	frunze reale de toamnă, tavă/șervețel; opțional: lupă de plastic.
Instrucțiune standard pentru copil:	„Privește atent frunzele acestea. Spune-mi ce vezi.”
Condiții:	aplicare individuală; copilul poate atinge frunzele.
Interdicții:	nu se oferă explicații despre „de ce” în această etapă.
Timp de observare:	2–3 minute

Tabel: Protocol standardizat de întrebări la ÎE1 – Situația-stimul 1.

A. Registru empiric	B. Registru mitic-simbolic	C. Registru artistic	D. Registru proto-științific
– Ce culori vezi la frunze? – Sunt frunzele la fel sau diferite? Cu ce sunt diferite? – Cum se simte frunza când o atingi (aspră/netedă; uscată/fragilă)?	– Cine a „adus” culorile acestea pe frunze? – Dacă frunza ar putea vorbi, ce ți-ar spune? – Dacă ar fi o poveste, cine a schimbat frunzele?	– Dacă ai face o paletă din aceste culori, cum ar arăta? – Care e „culoarea toamnei” pentru tine? – Dacă frunzele ar fi muzică, cum ar suna?	– De ce crezi că frunzele nu mai sunt verzi? – Ce s-a schimbat afară când a venit toamna? – Ce s-ar întâmpla cu frunzele dacă ar fi mereu cald și soare?

Durată totală: 10–12 minute.

SITUAȚIA-STIMUL 2 (ÎE1)

Situație narativă ilustrată: „Zeița Toamnei și-a pierdut paleta”.

Fundament epistemologic: Activează predominant registrul mitic-simbolic și registrul artistic, permițând însă emergența registrului empiric (descrierea scenei) și proto-științific (explicații cauzale incipiente despre schimbarea frunzelor).

Materiale: imagine/planșă cu Zeița Toamnei + frunze colorate; opțional: cartonașe cu roluri („zeu al culorii”).

Procedură: (1) Copilului i se prezintă o imagine/planșă cu Zeița Toamnei și frunze de culori diferite. (2) Se solicită observarea directă și descrierea scenei timp de 2–3 minute. (3) Se aplică protocolul FARE.

Indicatori urmăriți:

- descrierea elementelor și a acțiunii din imagine;
- explicarea cauzală incipientă (răcire, zile mai scurte, mai puțină lumină);
- eventuale explicații animiste/intenționale (Zeița „a vrut”, „a uitat”, „a făcut magie”);
- simbolizarea/metaforizarea schimbării (toamna ca personaj, paleta ca simbol al transformării).

Justificare: Situația permite evaluarea modului în care copilul integrează narațiunea simbolică cu descrierea concretă și cu explicații cauzale adecvate vârstei.

Titlu:	Zeița Toamnei și-a pierdut paleta
Tip:	situație narativă ilustrată
Scop evaluativ:	activarea registrului mitic-simbolic; verificarea trecerii spre empiric și proto-științific

Materiale necesare:	planșă/ilustrație cu Zeița Toamnei și frunze de culori diferite; opțional: cartonașe cu roluri.
Instrucțiune standard pentru copil:	„Privește atent această imagine. Spune-mi ce se întâmplă aici.”
Condiții:	aplicare individuală; evaluatorul nu explică povestea, doar arată imaginea.
Interdicții:	nu se corectează și nu se impune interpretare.
Timp de observare:	2–3 minute

Tabel: Protocol standardizat de întrebări la ÎE1 – Situația-stimul 2.

A. Registru empiric	**B. Registru mitic-simbolic**	**C. Registru artistic**	**D. Registru proto-științific**
– Ce vezi în imagine? – Ce culori vezi? – Ce fac personajele/ce se întâmplă?	– Cine este personajul acesta? Ce puteri are? – De ce crezi că și-a pierdut paleta? – Dacă tu ai fi „zeu al culorii”, ce ai face?	– Cum ai desena paleta Zeiței? – Ce nuanțe ai amesteca pe paletă ca să obții culoarea toamnei? – Ce imagine ți-ar plăcea să faci din frunze (copac, ploaie de frunze, peisaj)?	– Ce s-a schimbat în natură când vine toamna? – Ce legătură are răcirea vremii cu frunzele? – Ce s-ar întâmpla dacă nu ar veni toamna deloc?

Durată totală: 10–12 minute.

SITUAȚIA-STIMUL 3 (ÎE1)

Situație creativă/ arte: „Imprimare cu frunze – copacul de toamnă” (amprentare/urme pe hârtie)”.

Fundament epistemologic: Activează predominant registrul artistic și registrul empiric (materiale, pași), permițând emergența registrului proto-științific (de ce apar urme diferite) și a registrului simbolic (semnificația frunzei/toamnei).

Materiale: frunze, tempera, pensulă/burețel, coală A4/A3, paletă de amestec (conform centrelor de lucru din proiect).

Procedură: (1) Copilului i se oferă frunze, vopsea (tempera) și hârtie. (2) Se solicită realizarea sau descrierea realizării unei amprente timp de 2–4 minute. (3) Se aplică protocolul FARE.

Indicatori urmăriți:

- descrierea pașilor și a rezultatului (amprentă, nervuri vizibile);
- explicarea cauzală incipientă (presare, nervuri, vopsea → urme);
- eventuale explicații animiste (frunza „lasă semn”, „spune ceva”);

- simbolizarea produsului (copacul de toamnă, mesajul frunzei, povestea tabloului).

Justificare: Situația permite evaluarea modului în care copilul articulează experiența practică și produsul artistic cu explicații cauzale incipiente și cu semnificații simbolice.

Titlu:	Imprimare cu frunze – copacul de toamnă
Tip:	situație creativă/arte (produs/intenție artistică)
Scop evaluativ:	activarea registrului artistic; verificarea integrării cu empiric (material) și proto-științific (explicație simplă)
Materiale necesare:	frunze, tempera, pensulă/burețel, coală, paletă.
Instrucțiune standard pentru copil:	„Alege o frunză și arată-mi cum ai face o amprentă pe hârtie. Spune-mi ce vrei să iasă.”
Condiții:	aplicare individuală; suport minim (materialele pregătite).
Interdicții:	nu se oferă soluții estetice, nu se conduce copilul către o singură interpretare.
Timp de lucru/observare:	2–4 minute (urmat de protocol)

Tabel: Protocol standardizat de întrebări la ÎE1 – Situația-stimul 3.

A. Registru empiric	**B. Registru mitic-simbolic**	**C. Registru artistic**	**D. Registru proto-științific**
– Ce ai folosit? (frunză, culoare, hârtie) – Ce ai făcut pas cu pas? – Ce ai observat la amprentă (urme, nervuri, formă)?	– Dacă frunza ar fi un personaj, cum s-ar numi? – Ce mesaj ar vrea să ducă Zeiței Toamnei? – Dacă tabloul ar fi o poveste, ce s-ar întâmpla?	– De ce ai ales această culoare/nuanță? – Ce ai schimba ca să fie „mai de toamnă”? – Cum ai combina culorile ca să obții o nuanță nouă?	– De ce frunza lasă urme diferite? (nervuri, formă) – Ce se întâmplă cu frunzele când se usucă? – Ce s-ar întâmpla dacă am pune frunza în apă/în soare?

Durată totală: 10–12 minute.

ÎE26 – „O lumină pentru Pământ” (Protejăm planeta)

SITUAȚIA-STIMUL 1 (ÎE 26)

Situație practic-aplicativă: „Așez lumina în coșuleț – pași și reguli”.

Fundament epistemologic: Activează predominant registrul empiric (acțiuni, pași, reguli) și susține emergența registrelor proto-științific (consecințe ale comportamentelor asupra mediului), simbolic și artistic (aranjament).

Procedură: (1) Copilului i se oferă o lumină LED sigură și un coșuleț din hârtie. (2) Se solicită realizarea acțiunii și descrierea pașilor timp de 2–3 minute. (3) Se aplică protocolul FARE.

Indicatori urmăriți:

- descrierea acțiunilor și a regulilor (la rând, cu grijă);
- explicarea cauzală simplă (de ce organizăm/lucrăm împreună; ce efect are grija);
- eventuale explicații animiste (Pământul „are nevoie", „se bucură");
- simbolizarea gestului (lumina ca ajutor/mesaj pentru natură).

Justificare: Situația permite evaluarea modului în care copilul articulează acțiunea concretă cu explicații cauzale și cu semnificații simbolice legate de protejarea mediului.

Materiale: lumină LED sigură, coșuleț din hârtie, spațiu delimitat pe masă/pe podea.

Titlu:	Așez lumina în coșuleț – pași și reguli
Tip:	situație practic-aplicativă (manipulare/organizare)
Scop evaluativ:	activarea registrului empiric și a limbajului procedural; pregătire pentru simbolizare
Materiale necesare:	LED sigur, coșuleț din hârtie, spațiu delimitat.
Instrucțiune standard pentru copil:	„Arată-mi cum pui lumina în coșuleț și unde o așezi. Spune-mi ce faci."
Condiții:	aplicare individuală; fără presiune de timp.
Interdicții:	nu se sugerează „semnificația" gestului în această etapă.
Timp:	2–3 minute

Tabel: Protocol standardizat de întrebări la ÎE26 – Situația-stimul 1.

A. Registru empiric	**B. Registru mitic-simbolic**	**C. Registru artistic**	**D. Registru proto-științific**
– Ce ai făcut pas cu pas? – Ce obiecte ai folosit? – Cum ai avut grijă să fie sigur (pe rând, atenție la spațiu)?	– Dacă lumina ar fi un „ajutor" pentru Pământ, cum îl cheamă? – Cine are nevoie de această lumină? – Dacă ar fi o poveste, de ce o așezăm împreună?	– Cum arată forma pe care o facem (pește)? – Ce culoare ai alege pentru „mesajul" nostru? – Dacă forma ar fi un desen, ce ai adăuga?	– De ce e important să avem grijă de apă/natură? – Ce se întâmplă dacă aruncăm gunoaie în apă? – Ce s-ar întâmpla dacă toți ar risipi apa/energia?

Durată totală: 10–12 minute.

SITUAȚIA-STIMUL 2 (ÎE 26)

Situație simbolică: „Peștele – simbol al mării și al vieții acvatice"

Fundament epistemologic: Activează predominant registrul mitic-simbolic și artistic (interpretarea simbolului), permițând emergența registrului empiric (descrierea aranjamentului) și proto-științific (consecințe ale poluării asupra vieții).

Procedură: (1) Copilului i se prezintă forma de pește realizată din lumini (foto/aranjament). (2) Se solicită observarea și interpretarea timp de 2–3 minute (cu ce seamănă, ce înseamnă).

(3) Se aplică protocolul FARE.

Indicatori urmăriți:

- descrierea elementelor aranjamentului (lumini, coșulețe, contur);
- explicarea cauzală simplă (apă murdară → pești afectați; grijă → viață);
- eventuale explicații animiste (peștele „cere ajutor”, Pământul „se supără”);
- simbolizarea mesajului (peștele ca simbol al mării, al vieții și al responsabilității).

Justificare: Situația permite evaluarea modului în care copilul integrează observația aranjamentului cu interpretarea simbolică și cu explicații cauzale despre protejarea mediului.

Materiale: fotografie/aranjament cu forma de pește realizată din lumini; imagine cu planeta Pământ.

Titlu:	Peștele – simbol al mării și al vieții acvatice
Tip:	situație simbolică (interpretare)
Scop evaluativ:	activarea registrului mitic-simbolic și a integrării cu explicația simplă
Materiale necesare:	fotografie/aranjament cu forma de pește din lumini; imagine cu Pământul.
Instrucțiune standard pentru copil:	„Privește forma aceasta. Spune-mi cu ce seamănă și de ce am făcut-o.”
Condiții:	aplicare individuală; fără narațiune impusă.
Interdicții:	nu se spune copilului „este un mesaj pentru planetă” înainte de răspuns.
Timp:	2–3 minute

Tabel: Protocol standardizat de întrebări la ÎE26 – Situația-stimul 2.

A. Registru empiric	**B. Registru mitic-simbolic**	**C. Registru artistic**	**D. Registru proto-științific**
– Ce vezi aici? (lumini, coșulețe, formă) – Cum e așezată lumina (la rând, împreună)? – Ce s-a schimbat când am pus mai multe lumini?	– Ce crezi că „spune” peștele? – Dacă Pământul ar vorbi, ce ar cere copiilor? – Cine „păzește” marea în povestea ta?	– Cum ai face forma să fie și mai frumoasă? – Ce culori ai alege pentru mare? – Dacă ai face un afiș, ce ai desena lângă pește?	– De ce trebuie protejată apa? – Ce se întâmplă cu peștii dacă apa e murdară? – Ce s-ar întâmpla dacă nimeni nu ar strânge gunoaiele?

Durată totală: 10–12 minute.

SITUAȚIA-STIMUL 3 (ÎE 26)

Situație verbal-axiologică: „Promisiunea ecologică (intenție scurtă)”

Fundament epistemologic: Activează predominant registrul proto-științific (relații comportament–consecință) și registrul mitic-simbolic (Pământul ca personaj), permițând emergența registrului empiric (acțiuni concrete) și artistic (reprezentarea promisiunii).

Procedură: (1) Copilului i se adresează solicitarea de a formula o promisiune pentru Pământ. (2) Se oferă timp de gândire 1–2 minute; copilul verbalizează o acțiune concretă. (3) Se aplică protocolul FARE.

Indicatori urmăriți:

- descrierea unei acțiuni concrete (nu arunc, strâng, economisesc apă/energie);
- explicarea cauzală simplă (de ce ajută promisiunea; ce se schimbă);
- eventuale explicații animiste (Pământul „se bucură”, „se supără”, „cere ajutor”);
- imbolizarea promisiunii (jurământ, mesaj, „lumină” pentru planetă).

Justificare: Situația permite evaluarea modului în care copilul articulează intenția/angajamentul personal cu explicații cauzale adecvate vârstei și cu proiecții simbolice.

Materiale: carduri simple cu exemple de intenții (opțional, doar după răspuns), microfon-jucărie (opțional).

Titlu:	Promisiunea ecologică (intenție scurtă)
Tip:	situație verbal-axiologică (angajament)
Scop evaluativ:	evidențierea integrării dintre simbol, emoție și explicație cauzală simplă; stimularea flexibilității inter-registru
Materiale necesare:	opțional carduri cu exemple (se arată doar dacă copilul nu poate formula deloc)
Instrucțiune standard pentru copil:	„Spune o promisiune pentru Pământ: ce vei face tu ca să fie bine?”
Condiții:	aplicare individuală; timp de gândire permis.
Interdicții:	nu se sugerează răspunsul; cardurile nu se folosesc înainte de răspuns.
Timp:	2–3 minute

Tabel: Protocol standardizat de întrebări la ÎE26 – Situația-stimul 3.

A. Registru empiric	**B. Registru mitic-simbolic**	**C. Registru artistic**	**D. Registru proto-științific**

– Ce înseamnă promisiunea ta? (ce faci concret) – Când o poți face? (acasă, la grădiniță) – Cu cine o faci împreună?	– Dacă Pământul ar fi un personaj, cum se simte când îl ajuți? – Ce „magie bună” faci pentru natură? – Dacă ar fi o poveste, cine sunt eroii?	– Dacă ai desena promisiunea ta, ce ai pune pe desen? – Ce culori alegi pentru „natura curată”? – Ce simbol ai folosi (frunză, picătură, inimă) și de ce?	– De ce ajută promisiunea ta natura? – Ce se întâmplă dacă nu facem nimic? – Ce s-ar întâmpla dacă toți ar face promisiunea ta timp de o lună?

Durată totală: 10–12 minute.

ÎE 30 – „Circuitul apei – experiment și modelare a fenomenelor din natură” (Apa în natură)

SITUAȚIA-STIMUL 1 (ÎE30)

Fenomen natural observabil: „Punga cu circuitul apei (abur–ceață–picături)”

Fundament epistemologic: Activează predominant registrul empiric și proto-științific, permițând însă emergența registrelor simbolic și artistic.

Procedură: (1) Copilului i se prezintă o pungă transparentă (tip zip) cu apă ușor colorată, fixată la geam. (2) Se solicită observarea directă timp de 3–5 minute a apariției „ceții”/condensului și a picăturilor. (3) Se aplică protocolul FARE.

Indicatori urmăriți:

- descrierea schimbării fizice (condens, picături, scurgere);
- explicarea cauzală (căldură/soare, temperatură);
- eventuale explicații animiste (apa „se plimbă”, norul „ține apa”);
- simbolizarea fenomenului (norul călător, „cer mic” în pungă).

Justificare: Situația permite evaluarea modului în care copilul articulează observația concretă cu explicația cauzală și cu eventualele proiecții simbolice.

Materiale: pungă tip zip, apă ușor colorată, bandă adezivă pentru fixare la geam.

Titlu:	Punga cu circuitul apei (abur–ceață–picături)
Tip:	fenomen natural observabil (experiment demonstrativ-participativ)
Scop evaluativ:	activarea registrului empiric și proto-științific; stimularea ipotezelor simple
Materiale necesare:	pungă zip, apă colorată, bandă adezivă, geam/lumină.
Instrucțiune standard pentru copil:	„Privește atent ce se întâmplă în această pungă cu apă. Spune-mi ce vezi.”
Condiții:	aplicare individuală; fără explicații oferite.

Interdicții:	nu se spune copilului termenii „evaporare/condensare” înainte de răspuns.
Timp de observare:	3–5 minute

Tabel: Protocol standardizat de întrebări la ÎE30 – Situația-stimul 1.

A. Registru empiric	**B. Registru mitic-simbolic**	**C. Registru artistic**	**D. Registru proto-științific**
– Ce vezi pe pungă? (ceață/picături) – Unde apar primele picături? (sus/jos) – Ce se întâmplă cu picăturile după ce se adună?	– Dacă ar fi o poveste, cine face „ploaia” în pungă? – Crezi că norul/apa vrea ceva? – Cum ai numi norul care călătorește?	– Cum ai desena ce se întâmplă (soare–nor–ploaie)? – Ce culoare are „ploaia” din pungă? – Dacă ar fi un sunet, cum ar suna picăturile?	– De ce crezi că apare „ceața” pe pungă? – Ce face soarele/căldura cu apa? – Ce s-ar întâmpla dacă punga ar sta în umbră/într-un loc rece?

Durată totală: 10–12 minute.

SITUAȚIA-STIMUL 2 (ÎE 30)

Situație de activare a experienței anterioare: „Unde dispare apa din bălți când e soare?”

Fundament epistemologic: Activează predominant registrul empiric (comparare vizuală) și proto-științific (explicații cauzale incipiente), permițând emergența registrelor simbolic și artistic.

Procedură: (1) Copilului i se prezintă două imagini: o baltă după ploaie și aceeași zonă uscată.

(2) Se solicită observarea și compararea timp de 2–3 minute. (3) Se aplică protocolul FARE.

Indicatori urmăriți:

- descrierea diferențelor observabile (apă prezentă vs. absentă);
- explicarea cauzală (căldură/soare → apa „dispare”, se „ridică”);
- eventuale explicații animiste (soarele „ia apa”, apa „se ascunde”);
- simbolizarea fenomenului (drumul apei ca poveste/„călătorie”).

Justificare: Situația permite evaluarea modului în care copilul articulează observația comparativă cu explicația cauzală incipientă și cu proiecții simbolice.

Materiale: 2 imagini (baltă după ploaie / aceeași zonă uscată), opțional: cartonașe cu simboluri (soare–apă–nor–ploaie).

Titlu:	Unde dispare apa din bălți când e soare?
Tip:	situație comparativă (imagini înainte/după)
Scop evaluativ:	stimularea explicației cauzale incipiente și a ipotezelor; verificarea flexibilității între A și D
Materiale necesare:	2 imagini (baltă/uscăciune); opțional simboluri mari (soare–apă–nor–ploaie).
Instrucțiune standard pentru copil:	„Privește aceste imagini. Spune-mi ce s-a întâmplat cu apa.”
Condiții:	aplicare individuală; copilul poate arăta cu degetul elementele.
Interdicții:	nu se oferă răspunsul („s-a evaporat”) înainte de răspunsul copilului.
Timp:	2–3 minute

Tabel: Protocol standardizat de întrebări la ÎE30 – Situația-stimul 2.

A. Registru empiric	**B. Registru mitic-simbolic**	**C. Registru artistic**	**D. Registru proto-științific**
– Ce vezi în prima imagine? Dar în a doua? – Ce e diferit? – Unde era apa și unde e acum?	– Dacă ar fi o poveste, unde a plecat apa? – Cine a chemat apa să plece? – Dacă norul ar fi un personaj, ce face cu apa?	– Cum ai desena drumul apei (săgeți, simboluri)? – Ce culoare ai folosi pentru soare/nori/ploaie? – Dacă ar fi un cântec, cum ar suna „băltoaca” după ploaie?	– Ce face soarele cu apa din bălți? – De ce uneori apare din nou ploaia după ce a fost soare? – Ce s-ar întâmpla dacă nu ar mai fi soare mult timp?

Durată totală: 10–12 minute.

SITUAȚIA-STIMUL 3 (ÎE 30)

Situație de modelare: „Schema soare–vapori–nori–ploaie (completare cu săgeți)”

Fundament epistemologic: Activează predominant registrul proto-științific (modelare/explicație) și registrul empiric (identificare simboluri), permițând emergența registrelor simbolic și artistic (narațiune, estetică).

Procedură: (1) Copilului i se prezintă o planșă A4 cu simboluri (soare, apă, nor, ploaie) și săgeți detașabile. (2) Se solicită completarea ordinii și justificarea timp de 3–4 minute. (3) Se aplică protocolul FARE.

Indicatori urmăriți:

- descrierea și ordonarea elementelor (săgeți, simboluri);
- explicarea cauzală (soare/căldură → „se ridică” apa; nori → ploaie);
- eventuale explicații animiste (norul „trimite”, soarele „cheamă”);
- simbolizarea și estetizarea (titlu, culori, povestea norului/ploii).

Justificare: Situația permite evaluarea integrării dintre observație, reprezentare și explicație, precum și a flexibilității între registrele explicative.

Materiale: planșă A4 cu simboluri mari (soare, apă, nor, ploaie) + săgeți detașabile/abțibilduri.

Titlu:	Schema soare–vapori–nori–ploaie (completare cu săgeți)
Tip:	situație de modelare/structurare (reprezentare)
Scop evaluativ:	evaluarea integrării: observație → reprezentare → explicație; stimularea flexibilității între registre
Materiale necesare:	planșă cu simboluri, săgeți detașabile/abțibilduri, marker.
Instrucțiune standard pentru copil:	„Arată-mi cum pui săgețile ca să spui drumul apei. Spune-mi de ce le pui așa.”
Condiții:	aplicare individuală; copilul manipulează săgețile.
Interdicții:	nu se corectează imediat; se cere justificare și se revine la observație.
Timp:	3–4 minute

Tabel: Protocol standardizat de întrebări la ÎE30 – Situația-stimul 3.

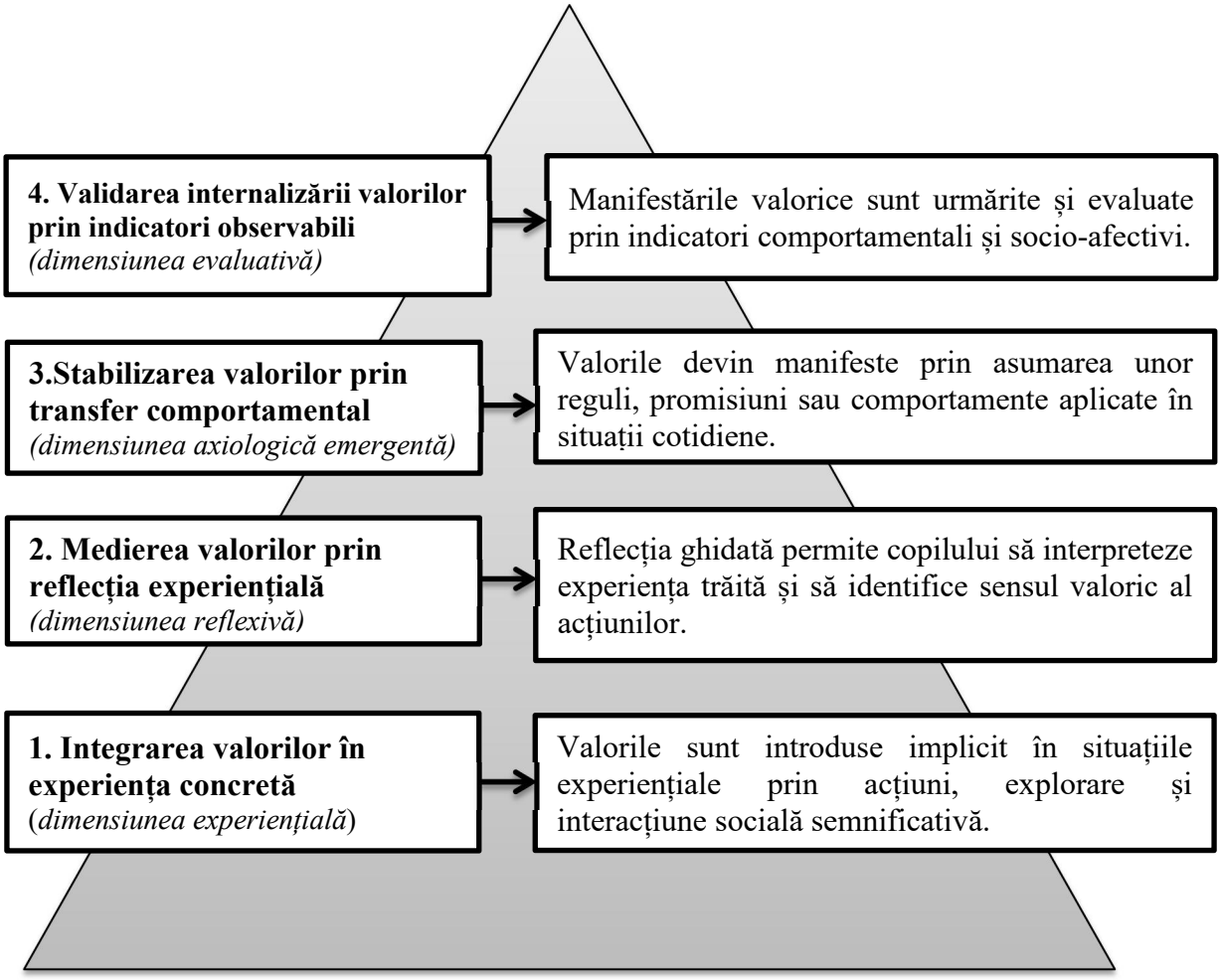
A. Registru empiric	**B. Registru mitic-simbolic**	**C. Registru artistic**	**D. Registru proto-științific**
– Ce simboluri vezi pe planșă? – Arată-mi unde e apa/norul/ploaia. – Ce ai pus primul și ce ai pus după?	– Dacă norul ar fi un personaj, ce face cu apa? – Cine „trimite” ploaia în povestea ta? – Dacă ai inventa un nume pentru drumul apei, cum ar fi?	– Cum ai face schema mai frumoasă (culori, desen)? – Ce desen ai adăuga lângă nor/soare? – Dacă ai face un afiș, ce titlu i-ai pune?	– De ce pui săgeata de la soare la apă? – Ce înseamnă „se ridică” apa (în cuvintele tale)? – Ce s-ar întâmpla dacă ar fi mereu frig (fără căldură)?

Durată totală: 10–12 minute.

Anexa 62. Tipologia pedagogică a întrebărilor reflexive în activitățile de ÎEP

Tipul întrebării reflexive	Funcția pedagogică	Exemple de întrebări utilizate în activitățile experiențiale
Întrebări descriptive	Reconstituirea experienței și activarea memoriei experiențiale	— *Ce ai observat în timpul activității?* — *Ce s-a întâmplat când ai atins frunza/apa/materialul?* — *Ce ai făcut primul și ce ai făcut după aceea?* — *Ce culori sau forme ai văzut?* — *Ce ai descoperit când ai privit mai atent?*
Întrebări interpretative	Exprimarea impresiilor personale și a sensului subiectiv al experienței	— *Cum ți s-a părut activitatea?* — *Ce ți-a plăcut cel mai mult?* — *Ce ți s-a părut surprinzător?* — *Ce crezi că ne „spune” frunza/apa/natura?* — *Dacă această experiență ar fi o poveste, ce personaj ar apărea în ea?*
Întrebări explicative	Identificarea relațiilor cauzale și dezvoltarea explicațiilor proto-științifice	— *De ce crezi că frunzele își schimbă culoarea?* — *De ce apar picături pe pungă când stă la lumină?* — *Ce se întâmplă cu apa când este foarte cald?* — *De ce crezi că plantele au nevoie de apă?* — *Ce crezi că se întâmplă dacă nu avem grijă de natură?*
Întrebări de generalizare și transfer	Extinderea sensului experienței și aplicarea cunoașterii în situații noi	— *Unde mai putem vedea un fenomen asemănător?* — *Ce ai putea face data viitoare diferit?* — *Cum ai putea folosi această idee într-un desen sau într-o poveste?* — *Ce ai putea explica unui coleg despre ceea ce ai descoperit?* — *Cum ai putea arăta acest fenomen cu ajutorul unui model sau al unui desen?*
Întrebări valorizante (axiologice)	Integrarea experienței în planul valorilor și al responsabilității personale	— *De ce este important să avem grijă de natură?* — *Ce ai putea face tu pentru a proteja planeta?* — *Cum ne ajută această activitate să înțelegem mai bine lumea din jur?* — *Ce promisiune ai face pentru natură?* — *Cum te-ai simțit când ai lucrat împreună cu colegii?*

Anexa 63. Mecanismul pedagogic al internalizării valorilor în activitățile de ÎEP



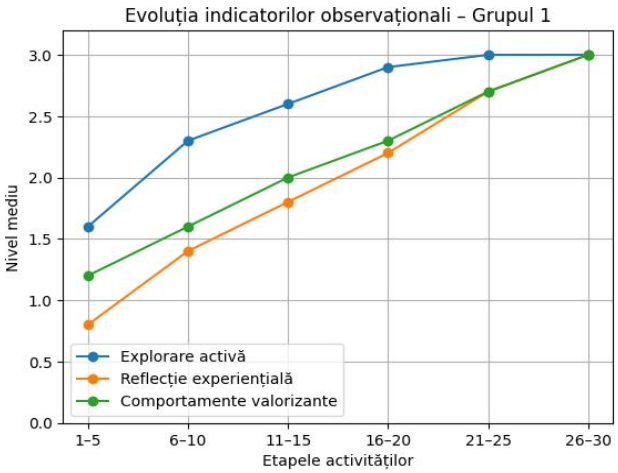
Anexa 64. Inventarul metodelor raportate la mecanismul pedagogic al internalizării valorilor în modelul ÎEP

Nr d/o	**Elementele mecanismului pedagogic al internalizării valorilor ÎEP**	**Metode utilizate în activitățile ÎEP**
1.	EXPERIENȚA CONCRETĂ (situații experiențiale, explorare, participare activă)	Metode: • joc experiențial • experiment și explorare • observația directă • situații-problemă • activități artistice și simbolice
2.	CONVERGENȚA TIPURILOR DE CUNOAȘTERE (empiric – mitic-simbolic – artistic – proto-științific)	Metode: • situații-stimul interdisciplinare • povestire mitico-simbolică • explorare experimentală • interpretare artistică • analogii și comparații
3.	REFLECȚIA EXPERIENȚIALĂ (dialog reflexiv, interpretarea experienței)	Metode: • conversația reflexivă • seturi de întrebări ghidate • dialog euristic • povestirea experienței • analiza trăirilor
4.	EMERGENȚA DIMENSIUNII AXIOLOGICE (conștientizarea valorilor)	Metode: • discuția valorică • formularea de reguli • analiza consecințelor acțiunilor • comparația situațiilor morale • exemplificarea comportamentelor
5.	INTERNALIZAREA VALORILOR (asumare personală, reguli și angajamente)	Metode: • formularea promisiunilor personale • ritualuri simbolice • activități colective cu sens social • asumarea responsabilităților • proiecte mici de acțiune
6.	COMPORTAMENT VALORIZANT (manifestări observabile în activitate)	Metode de evaluare: • observația pedagogică • grila implicării experiențiale (AX) • Fișa FOMA • analiza comportamentelor sociale • reflecția verbală a copilului

Anexa 65. Fișă de observație pedagogică longitudinală la Grupul 1 (n=23), la etapa de formare

Scala de evaluare utilizată:

Nivel	Descriere
0	manifestarea nu este observată
1	manifestare emergentă (apare sporadic)
2	manifestare stabilă în activitate
3	manifestare consolidată și frecventă

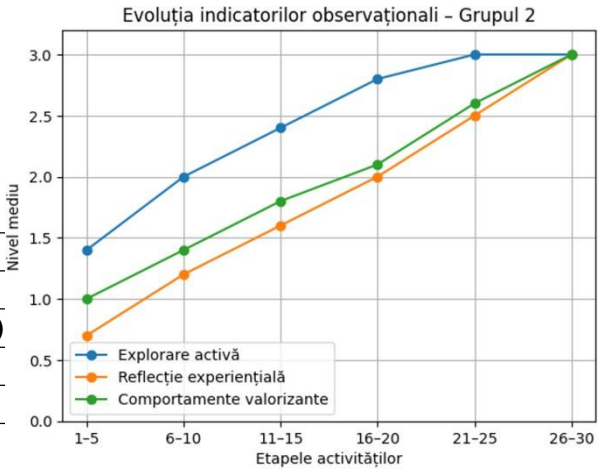


Activitatea	Explorare activă	Reflecție experiențială	Comportamente valorizante	Observații
Activitatea 1	1	0	1	*copiii explorează materialele*
Activitatea 3	2	1	1	*apar primele verbalizări*
Activitatea 5	2	2	2	*discuții despre rezultate*
Activitatea 8	3	2	2	*cooperare între copii*
Activitatea 10	2	1	1	*majoritatea copiilor explorează materialele*
Activitatea 12	2	2	2	*apar discuții despre rezultate*
Activitatea 14	2	2	2	*copiii compară rezultatele explorării și explică diferențe*
Activitatea 16	3	2	2	*majoritatea copiilor formulează explicații simple despre experiență*
Activitatea 18	3	2	2	*discuții colective despre ceea ce au descoperit*
Activitatea 20	3	3	2	*apar explicații mai coerente și exemple din experiența personală*
Activitatea 22	3	3	3	*copiii cooperează în rezolvarea sarcinilor și împărtășesc idei*
Activitatea 24	3	3	3	*reflecții colective asupra activității și a modului de lucru*
Activitatea 26	3	3	3	*copiii argumentează de ce au ales anumite soluții*
Activitatea 28	3	3	3	*cooperare spontană între copii și sprijin reciproc*
Activitatea 30	3	3	3	*copiii explică experiența și formulează concluzii simple*

Anexa 66. Fișă de observație pedagogică longitudinală la Grupul 2 (n=22), la etapa de formare

Scala de evaluare utilizată:

Nivel	Descriere
0	manifestarea nu este observată
1	manifestare emergentă (apare sporadic)
2	manifestare stabilă în activitate
3	manifestare consolidată și frecventă

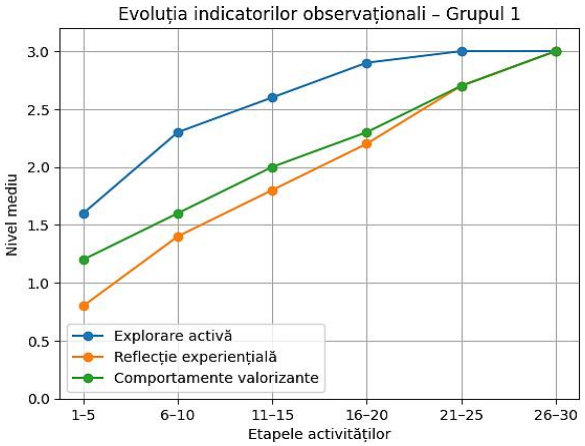


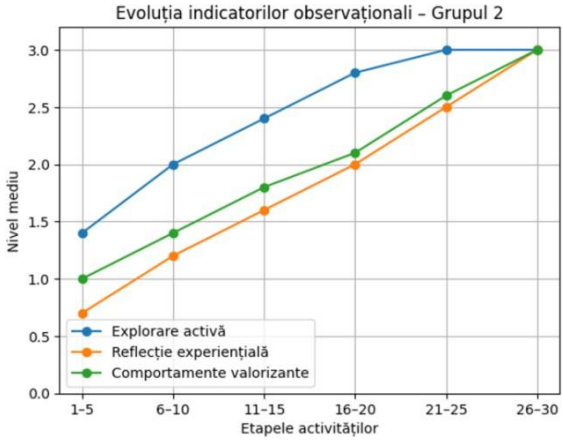
Activitatea	Explorare activă	Reflecție experiențială	Comportamente valorizante	Observații
Activitatea 1	1	0	1	*copiii manipulează materialele și explorează mediul*
Activitatea 3	1	1	1	*apar primele comentarii despre activitate*
Activitatea 5	2	1	1	*copiii descriu ceea ce au făcut*
Activitatea 8	2	1	2	*cooperare în activitățile de grup*
Activitatea 10	2	1	1	*majoritatea copiilor testează diferite variante*
Activitatea 12	2	2	2	*apar explicații simple despre rezultatele activității*
Activitatea 14	2	2	2	*copiii compară soluțiile găsite*
Activitatea 16	3	2	2	*explorare activă și implicare ridicată*
Activitatea 18	3	2	2	*discuții ghidate despre experiență*
Activitatea 20	3	2	2	*copiii formulează explicații scurte*
Activitatea 22	3	2	3	*apar comportamente de sprijin între copii*
Activitatea 24	3	3	3	*reflecții colective asupra activității*
Activitatea 26	3	3	3	*copiii argumentează alegerile făcute*
Activitatea 28	3	3	3	*cooperare stabilă în activități*
Activitatea 30	3	3	3	*copiii formulează concluzii simple despre experiență*

Anexa 67. Mediile indicatorilor observați: Explorare activă, Reflecție experiențială și Comportamente valorizante, la etapa de formare

Mediile indicatorilor observați la copiii din Grupul 1 (G1)

Etapa activităților	Explorare activă	Reflecție experiențială	Comportamente valorizante
Activitățile 1–5	1.6	0.8	1.2
Activitățile 6–10	2.3	1.4	1.6
Activitățile 11–15	2.6	1.8	2.0
Activitățile 16–20	2.9	2.2	2.3
Activitățile 21–25	3.0	2.7	2.7
Activitățile 26–30	3.0	3.0	3.0





Mediile indicatorilor observați la copiii din Grupul 2 (G2)

Etapa activităților	Explorare activă	Reflecție experiențială	Comportamente valorizante
Activitățile 1–5	1.4	0.7	1.0
Activitățile 6–10	2.0	1.2	1.4
Activitățile 11–15	2.4	1.6	1.8
Activitățile 16–20	2.8	2.0	2.1
Activitățile 21–25	3.0	2.5	2.6
Activitățile 26–30	3.0	3.0	3.0

Anexa 68. Matricea de analiză a evoluției indicatorilor experiențiali (MAEI)

Scop: Sinteza și interpretarea observațiilor pedagogice realizate pe parcursul activităților de învățare experiențială, în vederea identificării tendințelor de evoluție ale indicatorilor experimentali.

Grupul 1 - Situația-stimul 1

Dimensiunea modelului	Indicator observațional	Manifestări observate	Tendință evolutivă	Exemplu din activități
EXPERIENȚIALĂ (ontologică)	implicare experiențială	copiii explorează materialele și participă la activitate cu interes	creștere graduală a implicării	copiii manipulează materiale și observă schimbările
EPISTEMICĂ	activarea registrelor epistemice	predomină descrierile empirice ale experienței	apariția treptată a altor forme de interpretare	copiii descriu ceea ce au observat
REFLEXIVĂ	reflecție asupra experienței	verbalizarea experienței apare sporadic	emergența reflecției experiențiale	copiii răspund la întrebări despre activitate
AXIOLOGICĂ	comportamente valorizante	apar manifestări de cooperare în activitățile de grup	dezvoltarea comportamentelor sociale	copiii își împart materialele

Concluzie: Datele sintetizate în matrice evidențiază diversificarea modalităților de interpretare a experienței și consolidarea convergenței registrelor epistemice în activitățile de învățare experiențială.

Grupul 1 - Situația-stimul 2

Dimensiunea modelului	Indicator observațional	Manifestări observate	Tendință evolutivă	Exemplu din activități
EXPERIENȚIALĂ (ontologică)	implicare experiențială	copiii explorează materialele, manipulează obiecte și testează diferite variante de realizare a sarcinii	creștere a implicării active în situațiile de explorare	copiii combină materiale și observă rezultatele

EPISTEMICĂ	activarea registrelor epistemice	apar descrieri empirice ale experienței, dar și interpretări simbolice și explicații intuitive	diversificarea modurilor de interpretare a experienței	copiii descriu ce au observat și formulează ipoteze simple
REFLEXIVĂ	reflecție asupra experienț ei	copiii verbalizează ceea ce au descoperit și compară rezultatele obținute	dezvoltare graduală a verbalizării experienței	copiii explică ce s-a întâmplat în activitate
AXIOLOGICĂ	comportamente valorizante	copiii cooperează în realizarea sarcinii și împărtășesc materialele	consolidarea comportamentelor cooperative	copiii lucrează în echipă și își oferă ajutor reciproc

Concluzie: Datele sintetizate în matrice evidențiază diversificarea modalităților de interpretare a experienței și consolidarea convergenței registrelor epistemice în activitățile de învățare experiențială.

Grupul 1 – Situația-stimul 3

Dimensiunea modelului	Indicator observațional	Manifestări observate	Tendință evolutivă	Exemplu din activități
EXPERIENȚIALĂ (ontologică)	implicare experiențială	copiii manifestă interes pentru explorare și participă activ la sarcinile propuse	stabilizarea implicării experiențiale	copiii reiau activitatea pentru a testa alte soluții
EPISTEMICĂ	activarea registrelor epistemice	experiența este interpretată prin descrieri empirice, reprezentări artistice și explicații simple	convergența graduală a registrelor epistemice	copiii desenează experiența și explică rezultatul

REFLEXIVĂ	reflecție asupra experienței	copiii formulează explicații mai coerente și reflectează asupra modului în care au realizat sarcina	consolidarea reflecției experiențiale	copiii discută despre ce ar face diferit data viitoare
AXIOLOGICĂ	comportamente valorizante	apar manifestări de responsabilitate și respect față de colegi	consolidarea comportamentelor valorizante	copiii își asumă roluri și respectă regulile activității

Concluzie: Datele sintetizate în matrice evidențiază diversificarea modalităților de interpretare a experienței și consolidarea convergenței registrelor epistemice în activitățile de învățare experiențială.

Grupul 2 – Situați-stimul 1

Dimensiunea modelului	Indicator observațional	Manifestări observate	Tendință evolutivă	Exemplu din activități
EXPERIENȚIALĂ (ontologică)	implicare experiențială	copiii explorează materialele și participă la activitate cu interes	creștere graduală a implicării	copiii manipulează materiale și observă schimbările
EPISTEMICĂ	activarea registrelor epistemice	predomină descrierile empirice ale experienței	apariția treptată a altor forme de interpretare	copiii descriu ceea ce au observat
REFLEXIVĂ	reflecție asupra experienței	verbalizarea experienței apare sporadic	emergența reflecției experiențiale	copiii răspund la întrebări despre activitate
AXIOLOGICĂ	comportamente valorizante	apar manifestări de cooperare în activitățile de grup	dezvoltarea comportamentelor sociale	copiii își împart materialele

Concluzie: Datele sintetizate în matrice evidențiază diversificarea modalităților de interpretare a experienței și consolidarea convergenței registrelor epistemice în activitățile de învățare experiențială.

Grupul 2 – Situați-stimul 2

Dimensiunea modelului	Indicator observațional	Manifestări observate	Tendință evolutivă	Exemplu din activități

EXPERIENȚIALĂ (ontologică)	implicare experiențială	copiii participă activ la explorarea sarcinilor propuse	creșterea stabilității implicării experiențiale	copiii testează diferite soluții
EPISTEMICĂ	activarea registrelor epistemice	apar descrieri empirice și explicații intuitive ale fenomenelor	diversificarea interpretării experienței	copiii compară rezultatele explorării
REFLEXIVĂ	reflecție asupra experienței	copiii încep să formuleze explicații simple despre experiență	dezvoltarea graduală a reflecției	copiii explică de ce s-a produs un anumit rezultat
AXIOLOGICĂ	comportamente valorizante	cooperarea între copii devine mai frecventă	consolidarea relațiilor sociale	copiii își oferă ajutor reciproc

Concluzie: Datele sintetizate în matrice evidențiază diversificarea modalităților de interpretare a experienței și consolidarea convergenței registrelor epistemice în activitățile de învățare experiențială.

Grupul 2 – Situați-stimul 3

Dimensiunea modelului	Indicator observațional	Manifestări observate	Tendință evolutivă	Exemplu din activități
EXPERIENȚIALĂ (ontologică)	implicare experiențială	copiii participă activ la sarcini și manifestă interes pentru explorare	stabilizarea implicării experiențiale	copiii reiau activitatea pentru a testa alte variante
EPISTEMICĂ	activarea registrelor epistemice	experiența este interpretată prin descriere empirică, reprezentare artistică și explicații intuitive	convergența graduală a registrelor epistemice	copiii desenează rezultatele explorării și le explică
REFLEXIVĂ	reflecție asupra experienței	copiii formulează explicații mai coerente despre experiență	consolidarea reflecției experiențiale	copiii discută despre ce au învățat din activitate
AXIOLOGICĂ	comportamente valorizante	copiii manifestă comportamente de cooperare și responsabilitate	consolidarea comportamentelor valorizante	copiii respectă regulile și sprijină colegii

Concluzie: Datele sintetizate în matrice evidențiază diversificarea modalităților de interpretare a experienței și consolidarea convergenței registrelor epistemice în activitățile de învățare experiențială.

Anexa 69. Fișa de configurare a *Profilului epistemic al copilului* (PEIC) la etapa de formare

Cod copil: _____ Grupa: _____ Activitatea ÎEP nr.: _____ Data: _____

Scop:
Identificarea registrelor epistemice activate de copil în activitățile de învățare experiențială și configurarea profilului epistemic individual.

Unitatea de analiză: copilul în cadrul unei situații experiențiale.

Metoda: observație pedagogică sistematică.

Scala de evaluare

Nivel	Semnificație
0	registrul nu este activat
1	registrul apare sporadic
2	registrul este activat frecvent

Registru epistemic	Indicatori observaționali	Repere de manifestări observate	Nivel de activare (0–2)
EMPIRIC	manipulează materiale, testează variante, repetă acțiuni	copilul explorează obiectele și verifică rezultatele	
ARTISTIC	exprimă experiența prin desen, joc simbolic, dramatizare	copilul reprezintă experiența prin desen	
PROTO-ȘTIINȚIFIC	formulează întrebări, oferă explicații simple	copilul explică fenomenul observat	
MITIC-SIMBOLIC	personifică fenomene, creează narațiuni	copilul spune o poveste despre experiență	

Anexa 70. Configurarea PEIC în cadrul activităților ÎEP – rezultate sintetice pentru grupele experimentale *Grupul G1 (n=23)*

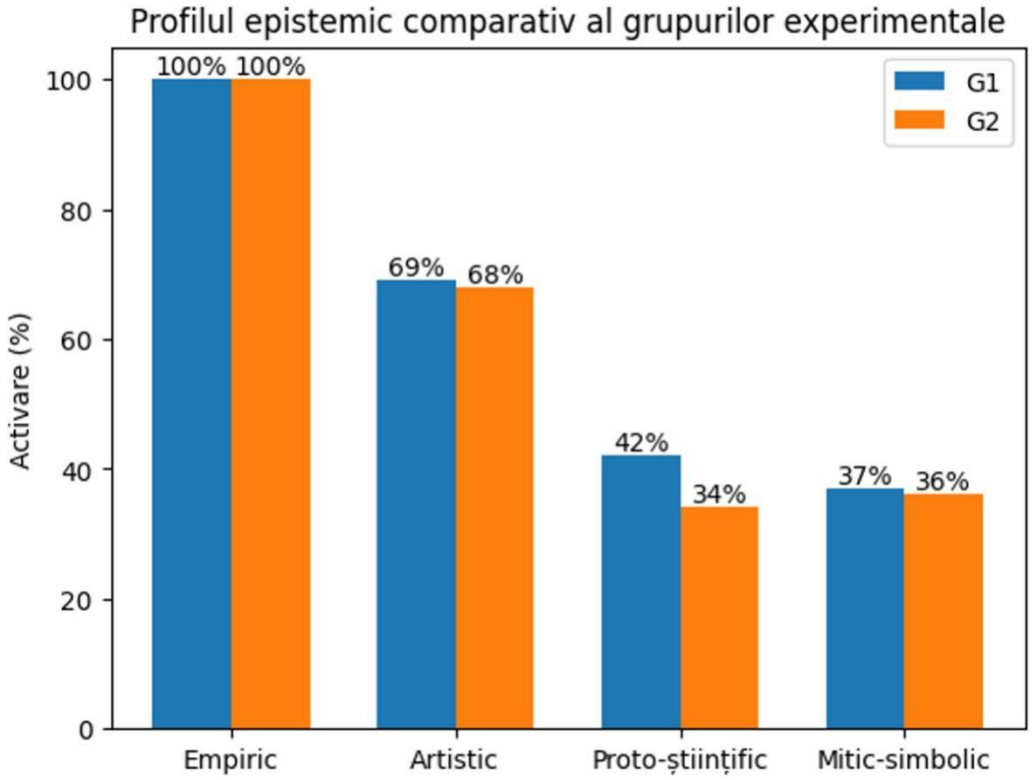
Cod copil	Empiric	Artistic	Proto-științific	Mitic-simbolic	Manifestări observate
C1	2	1	1	1	explorează materiale și descrie rezultatul
C2	2	2	1	1	exprimă experiența prin desen și explicație simplă
C3	2	1	1	1	testează variante și descrie diferențele
C4	2	1	0	1	manipulează materiale și creează poveste simbolică
C5	2	2	1	1	combină explorarea cu expresie artistică
C6	2	1	1	0	explorează activ și oferă explicații simple
C7	2	2	1	1	desenează experiența și o explică
C8	2	1	1	1	observă diferențe și formulează ipoteze simple
C9	2	1	0	1	manipulează materiale și creează simboluri
C10	2	2	1	1	combină desenul cu explicația fenomenului
C11	2	1	1	0	investighează și formulează predicții simple
C12	2	2	1	1	creează reprezentări simbolice ale experienței
C13	2	1	1	1	compară rezultate și explică diferențe
C14	2	1	0	1	explorează și creează poveste simbolică
C15	2	2	1	1	exprimă experiența prin desen și dialog
C16	2	1	1	0	observă relații cauzale simple
C17	2	1	1	1	formulează explicații intuitive
C18	2	2	1	1	combină expresia artistică cu explorarea
C19	2	1	1	0	investighează și descrie rezultatul
C20	2	1	0	1	creează explicații simbolice
C21	2	2	1	1	exprimă experiența prin desen și poveste
C22	2	1	1	0	observă diferențe și explică fenomenul
C23	2	1	1	1	combină explorarea cu interpretarea simbolică

Grupul G2 (n=22)

Cod copil	Empiric	Artistic	Proto-științific	Mitic-simbolic	Manifestări observate
C1	2	1	0	1	explorează materiale și descrie acțiunea
C2	2	2	1	1	exprimă experiența prin desen
C3	2	1	0	1	manipulează materiale și creează simboluri
C4	2	1	1	0	investighează și oferă explicații simple
C5	2	2	1	1	combină desenul cu descrierea fenomenului
C6	2	1	0	1	creează poveste simbolică despre experiență
C7	2	1	1	0	observă relații simple între obiecte
C8	2	2	1	1	exprimă experiența prin joc simbolic
C9	2	1	0	1	explorează materiale și creează metafore
C10	2	1	1	0	formulează explicații intuitive
C11	2	2	1	1	combină desenul cu poveste simbolică
C12	2	1	0	1	manipulează materiale și descrie rezultatul
C13	2	1	1	0	observă relații cauzale simple
C14	2	2	1	1	creează reprezentări artistice ale experienței
C15	2	1	0	1	creează poveste simbolică
C16	2	1	1	0	investighează și explică fenomenul
C17	2	2	1	1	exprimă experiența prin desen și joc
C18	2	1	0	1	manipulează materiale și creează metafore
C19	2	1	1	0	observă relații simple
C20	2	2	1	1	combină desenul cu explicația fenomenului
C21	2	1	0	1	creează explicații simbolice
C22	2	1	1	0	descrie fenomenul și oferă explicații simple

Anexa 71. Profilul epistemic comparativ al grupurilor experimentale în activitățile de învățare experiențială (date în tabel și diagramă)

Registru epistemic	G1 – Media (0–2)	G1 – Activare (%)	G2 – Media (0–2)	G2 – Activare (%)	Interpretare pedagogică
EMPIRIC	**2.00**	**100 %**	**2.00**	**100 %**	registru dominant al învățării prin explorare și manipulare
ARTISTIC	**1.39**	**69 %**	**1.36**	**68 %**	registru frecvent activat prin expresie simbolică și creativă
PROTO-ȘTIINȚIFIC	**0.83**	**42 %**	**0.68**	**34 %**	registru emergent al explicației și al relațiilor cauzale intuitive
MITIC-SIMBOLIC	**0.74**	**37 %**	**0.73**	**36 %**	registru complementar de interpretare simbolică și narativă



Anexa 72. Operaționalizarea reperelor psihopedagogice ale ÎEP în experimentul formativ

Nivelul modelului ÎEP	Repere psihopedagogice	Modalități de operaționalizare în experimentul formativ
Nivel ontologic (trăire)	Învățarea experiențială se fundamentează pe trăirea directă și nemijlocită a experienței de către copil.	Organizarea activităților în jurul experienței concrete: explorare senzorio-motorie, manipularea materialelor, experimentare și interacțiune directă cu mediul.
	Experiența constituie substratul existențial al învățării.	Proiectarea situațiilor experiențiale autentice care implică acțiune, joc, explorare și rezolvarea unor situații-problemă apropiate de universul copilului.
	Mediul și materialele sunt factori activi ai experienței.	Utilizarea materialelor exploratorii, a mediilor educaționale variate și a activităților integrate (artistice, exploratorii, experimentale) pentru stimularea implicării copilului.
	Copilul este subiect activ al trăirii experienței.	Implicarea copiilor în alegere, inițiativă și participare activă în cadrul activităților experiențiale.
Nivel epistemologic (sens și cunoaștere)	Reflecția este mecanism integrator al experienței.	Introducerea secvențelor de reflecție experiențială prin conversație euristică, întrebări deschise și verbalizarea experienței trăite.
	Construirea cunoașterii se realizează prin organizarea experienței în structuri de sens.	Activități de interpretare a experienței prin povestire, desen, simbolizare, dramatizare și reluarea experienței în forme expresive.
	Învățarea valorifică convergența tipurilor de cunoaștere.	Proiectarea situațiilor-stimul care activează registrele empiric, artistic, proto-științific și mitic-simbolic în aceeași experiență educațională.
	Educatorul facilitează construirea sensului.	Rolul educatorului ca mediator reflexiv, care orientează dialogul, stimulează întrebările și susține interpretarea experienței.
Nivel axiologic (valoare și devenire)	Învățarea experiențială se finalizează în internalizarea valorilor.	Integrarea mecanismului pedagogic de internalizare a valorilor: experiență semnificativă – reflecție valorică – asumare comportamentală.
	Valorile emerg din experiențe semnificative.	Organizarea activităților care implică cooperare, responsabilitate, respect față de natură și relații sociale semnificative.
	Copilul devine agent al propriei deveniri.	Stimularea inițiativei, deciziei și responsabilității personale în activitățile experiențiale.
	Evaluarea are caracter formativ și axiologic.	Monitorizarea manifestărilor axiologice prin observație pedagogică, grila implicării experiențiale (AX) și instrumentul FOMA.

Anexa 73. Rezultatele ICE și ISE, etapa de control a experimentului

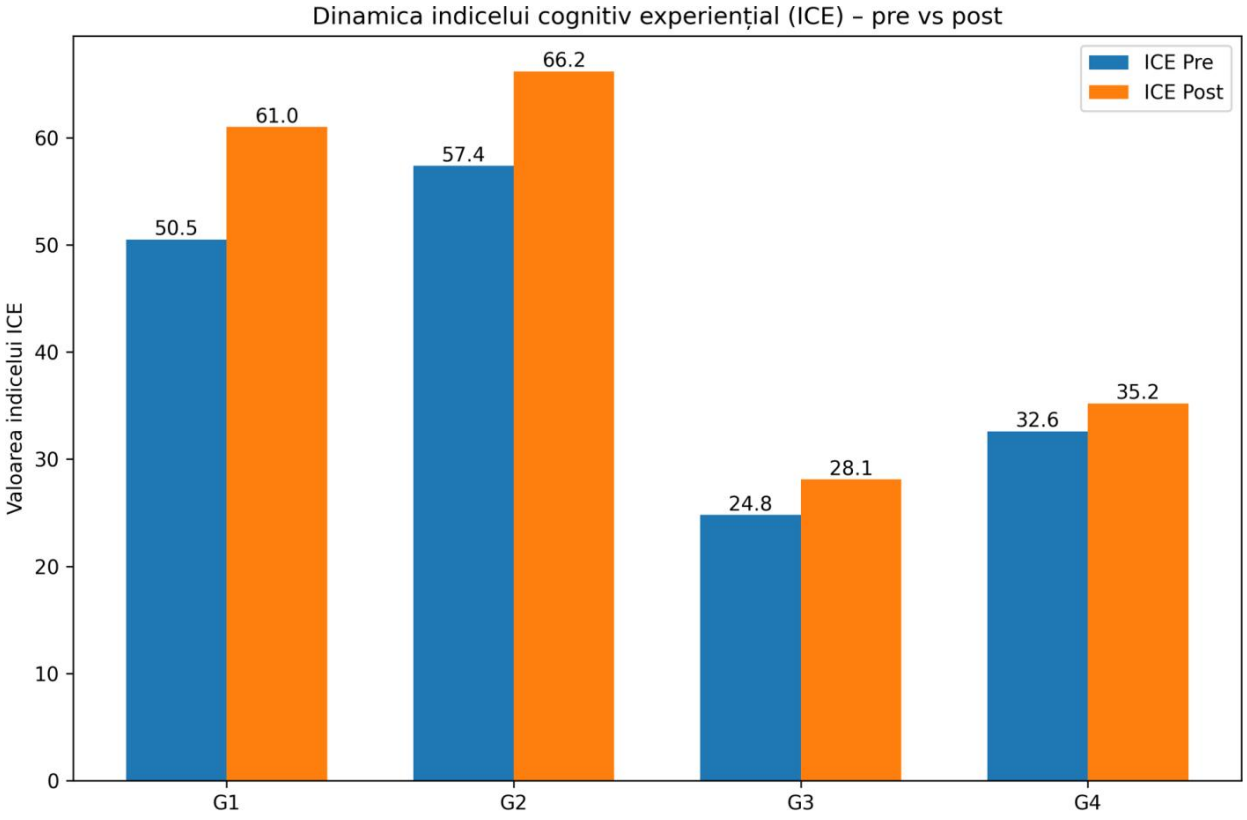
Rezultatele la *Indicele cognitiv experiențial* (ICE) și ***Indicele social experiențial* (ISE) la copiii din Grupul 1 și Grupul 2** (etapa de control a experimentului)

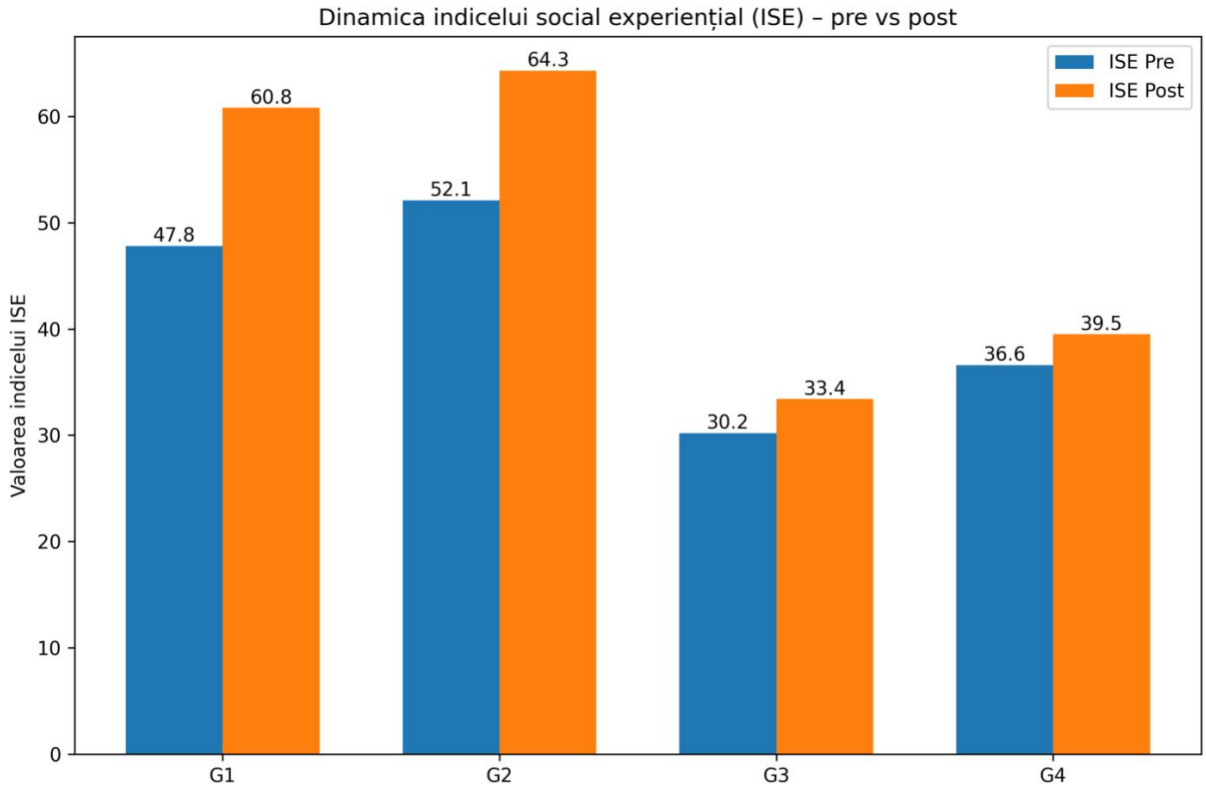
Nr. d/o	*Inițiale numelui copilului*	*Indicele pentru Grupa 1*		*Inițiale numelui copilului*	*Indicele pentru Grupa 2*	
		ICE	*ISE*		*ICE*	*ISE*
1	O.G.I.	36	41	P.N.T.	74	76
2	V.M.	79	74	T.A.M.	79	74
3	T.T.C.	75	72	Z.A.M.	77	75
4	S.F.	76	71	S.M.A.	73	70
5	O.Y.	-10	5	S.R.A.	75	72
6	M.M.G.	50	55	Ș.G.L.	69	64
7	M.E.A.	81	76	Z.A.G.	42	38
8	M.A.	72	73	A.L.D.	79	73
9	M.C.	63	68	A.R.L.	86	80
10	L.V.	35	30	A.B.	15	18
11	D.R.	82	78	A.A.I.	65	67
12	D.A.	79	75	B.A.A.	76	72
13	C.A.	80	74	B.B.A.	78	74
14	C.A.M.	85	79	B.R.Ș.	56	52
15	C.V.	86	82	C.R.E.	48	44
16	B.V.	10	15	D.R.C.	82	78
17	B.A.	5	8	A.A.	68	70
18	T.Z.	60	58	M.A.M.	78	75
19	F.T.M.	66	64	M.Z.D.	76	73
20	P.E.	68	66	M.I.E.	89	84
21	F.B.	81	77	I.P.G.	72	69
22	A.A.	63	61	D.M.A.	80	76
23	A.P.	84	80	-	-	-
Media		**61**	**60**		**66**	**64**

Rezultatele la *Indicele cognitiv experiențial* (ICE) și *Indicele social experiențial* (ISE) la copiii din Grupul 3 și Grupul 4 (etapa de control a experimentului)

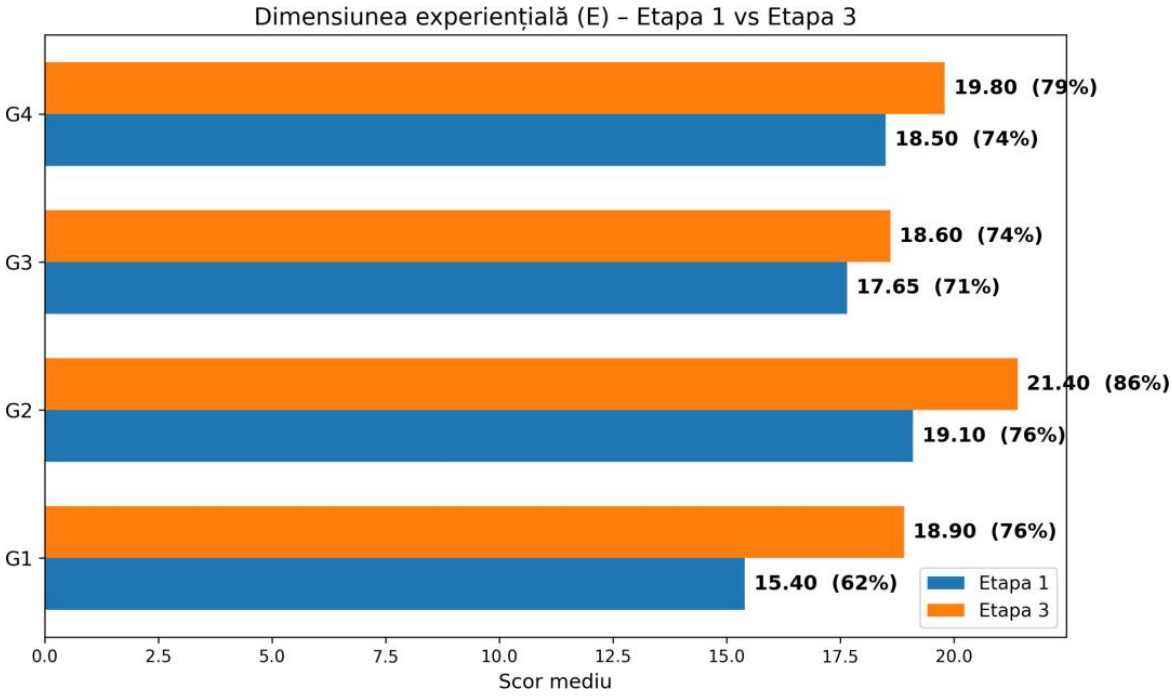
Nr. d/o	*Inițiale numelui copilului*	*Indicele pentru Grupa 1*		*Inițiale numelui copilului*	*Indicele pentru Grupa 2*	
		ICE	*ISE*		*ICE*	*ISE*
1	A.P.	34	38	P.A.C.	43	49
2	B.C.A.	36	42	P.S.M.	56	57
3	A.N.	28	39	P.E.M.	47	52
4	D.E.	47	49	P.E.A.	45	50
5	C.A.	6	24	N.A.	25	40
6	C.O.	55	47	M.M.G.	50	44
7	E.R.	45	43	T.D.A.	22	36
8	D.V.	5	18	V.A.N.	4	4
9	G.V.	10	31	M.P.D.	36	43
10	G.R.	44	38	L.R.	54	55
11	I.V.A.	2	15	E.A.	38	47
12	I.V.	6	28	E.E.	3	23
13	J.C.A.	36	39	D.O.M.	52	33
14	L.R.	46	44	D.P.	45	49
15	M.D.G.	3	30	C.D.G.	51	32
16	M.E.	6	16	C.L.Ș.	5	27
17	P.I.	20	46	C.A.G.	26	39
18	R.D.	22	30	C.A.F.	25	40
19	S.S.	5	10	C.A.D.	1	22
20	S.S.M.	35	40	B.L.	48	42
21	B.V.	24	33	B.E.M.	0	13
22	A.Ș.	5	22	Z.S.	59	58
23	P.A.N.	4	15	-	-	-
Media		**28**	**33**		**35**	**40**

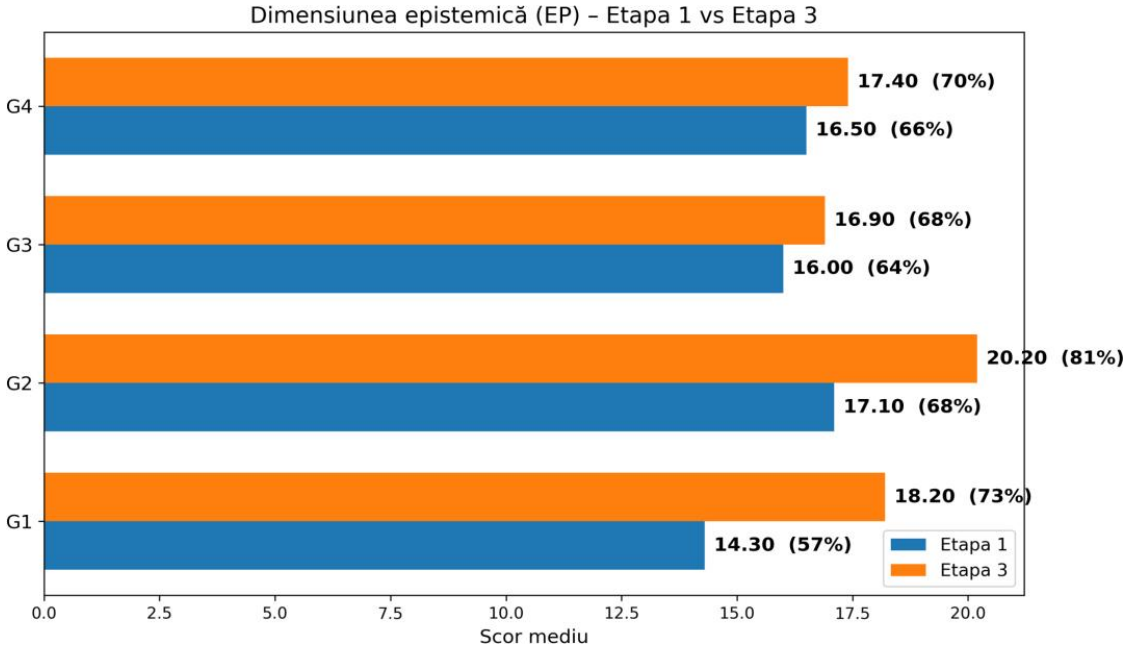
Anexa 74. Dinamica ICE și ISE, pre-post





Anexa 75. Comparația rezultatelor aplicării Grilei de evaluare a implicării experiențiale pe dimensiunile experiențială (E), epistemică (EP) și axiologică (AX)





Anexa 76. Situații-stimul standardizate pentru aplicarea FARE (model de evaluare a convergenței tipurilor de cunoaștere la preșcolari 5–6 ani), etapa control

Aplicații metodice:

- durată maximă 12–15 minute/situație;
- ordine contrabalansată între copii;
- aplicare identică la etapa de control;
- înregistrare audio pentru codare ulterioară;
- scorare de către doi evaluatori independenți.

Obiective specifice

1- **Identificarea registrului epistemic dominant** activat de copil (empiric, mitic-simbolic, artistic sau proto-științific) în raport cu situația-stimul.

2 - **Evaluarea gradului de complexitate a fiecărui registru explicativ**, prin analiza nivelului descriptiv, simbolic și cauzal al răspunsurilor formulate.

3 - **Determinarea flexibilității inter-registru**, respectiv capacitatea copilului de a alterna între registre diferite de interpretare a realității.

4 - **Evaluarea gradului de integrare convergentă**, prin identificarea coerenței semantice dintre observație, reprezentare simbolică și explicație cauzală.

5 - **Stabilirea nivelului inițial și final al convergenței epistemice**, în vederea analizei progresului în cadrul experimentului pedagogic.

6 - **Corelarea rezultatelor obținute prin FARE cu indicatorii implicați în modelul învățării experiențiale (E–EP–AX, ICE, ISE)**, pentru validarea constructului teoretic propus.

SITUAȚIA-STIMUL 1

Tunelul sunetelor

Tip: situație experiențial-auditivă

Fundament epistemologic: Activează registrul empiric și artistic, oferind oportunitate pentru explicații proto-științifice legate de vibrație și propagarea sunetului.

Materiale necesare: tuburi din carton, recipiente metalice, linguriță, hârtie, clopoței.

Instrucțiune standard pentru copil:

„Ascultă sunetele pe care le fac aceste obiecte și spune-mi ce observi."

Condiții: aplicare individuală.

Interdicții: nu se explică fenomenul sunetului.

Timp de explorare: 3–4 minute.

Indicatori urmăriți:

▪ identificarea diferențelor de intensitate și timbru ale sunetelor produse de obiecte diferite;
▪ descrierea caracteristicilor perceptive ale fenomenului auditiv (tare/slab, lung/scurt);
▪ eventuale atribuiri animiste sau personificări ale sunetului;
▪ reprezentarea simbolică sau artistică a sunetului (culoare, formă, imagine);
▪ formularea unor explicații cauzale elementare privind producerea sunetului (lovire, vibrație).

Justificare: Situația permite evaluarea modului în care copilul corelează experiența senzorială directă cu interpretarea simbolică și cu încercarea de explicare a mecanismului producerii sunetului, facilitând identificarea convergenței dintre registrele empiric, artistic și proto-științific.

Protocol de întrebări

A. Registru empiric	C. Registru artistic
— Ce sunete auzi? — Care sunet este mai tare?	—Dacă ai desena sunetul, cum ar arăta? —Ce culoare are acest sunet?
— Ce obiect face acest sunet?	
B. Registru mitic-simbolic	D. Registru proto-științific
— Cine ar putea face aceste sunete? — Dacă sunetele ar fi personaje, cine ar fi ele?	—De ce crezi că unele sunete sunt mai puternice? —Ce face obiectul să scoată sunet?

SITUAȚIA-STIMUL 2
Arhitecți în miniatură
Tip: situație constructiv-experiențială
Fundament epistemologic: Activează registrul empiric și proto-științific, cu posibilitate de emergență artistică.
Materiale necesare: cuburi de construcție, piese Lego, carton.
Instrucțiune standard: „Construiește o casă sau un turn și spune-mi ce se întâmplă când îl faci.”
Timp: 5 minute.

Indicatori urmăriți:
▪ descrierea procesului de construcție și a elementelor structurale utilizate;
▪ identificarea relațiilor spațiale și funcționale dintre piesele construcției;
▪ eventuale proiecții narative sau simbolice privind utilizarea construcției;
▪ exprimarea unei reprezentări artistice sau imaginative a obiectului construit;
▪ formularea unor explicații cauzale simple privind stabilitatea sau echilibrul construcției.

Justificare:
Situația permite evaluarea modului în care copilul integrează experiența practică de manipulare a obiectelor cu interpretări simbolice și explicații intuitive privind stabilitatea structurală, evidențiind articularea registrelor empiric, artistic și proto-științific.

Protocol întrebări

A. Registru empiric	C. Registru artistic
– Ce ai construit? – Cum ai pus piesele?	– Ce culori ai alege pentru casa ta? – Cum ai desena construcția?
B. Registru mitic-simbolic	D. Registru proto-științific
– Cine ar putea locui în această casă? – Dacă ar fi o poveste despre construcția ta, ce s-ar spune?	– De ce nu cade turnul? – Ce trebuie să facem ca să fie mai stabil?

SITUAȚIA-STIMUL 3
Lumea albinelor
Tip: situație narativ-științifică ilustrată
Materiale: imagine cu stup și albine.
Instrucțiune: „Privește imaginea și spune-mi ce se întâmplă aici.”

Indicatori urmăriți:

- identificarea elementelor principale ale scenei ilustrate (albine, flori, stup);
- descrierea activităților observate și a relațiilor dintre elementele imaginii;
- atribuirea unor intenții sau caracteristici simbolice albinelor;
- formularea unei micro-narațiuni despre scena reprezentată;
- explicarea relației dintre albine și flori prin ipoteze cauzale simple (hrană, miere, polenizare).

Justificare:
Situația permite evaluarea modului în care copilul articulează observația vizuală cu interpretarea narativ-simbolică și cu explicarea cauzală a relațiilor dintre organisme, favorizând analiza flexibilității între registrele empiric, mitic-simbolic și proto-științific.

Protocol de întrebări

A. Registru empiric	C. Registru artistic
— Ce vezi în imagine? — Ce fac albinele?	— Ce culoare are mierea? — Cum ai desena stupul?
B. Registru mitic-simbolic	D. Registru proto-științific
— Crezi că albinele vor ceva? — Dacă ar fi o poveste despre stup?	— De ce merg albinele la flori? — Ce fac ele cu polenul?

Anexa 77. Compararea scorurilor FARE obținute în situațiile-stimul S1–S3 la etapa de constatare (E1) și etapa de control (E3) în grupurile investigate

Cod copil	Etapa constatare (E 1)				Etapa control (E 3)			
	Media G1	Media G2	Media G3	Media G4	Media G1	Media G2	Media G3	Media G4
G1-01	17.0	16.0	15.0	16.0	20.0	19.0	16.0	17.0
G1-02	18.0	17.0	15.0	15.0	21.0	20.0	16.0	16.0
G1-03	16.0	15.0	14.0	14.3	19.0	18.0	15.0	15.3
G1-04	18.0	18.0	16.0	16.3	21.0	21.0	17.0	17.3
G1-05	15.0	14.7	13.7	14.3	18.0	17.7	14.7	15.3
G1-06	19.0	17.0	16.0	16.0	22.0	20.0	17.0	17.0
G1-07	15.0	15.7	14.0	14.7	18.0	18.7	15.0	15.7
G1-08	17.3	17.7	15.3	16.7	20.3	20.7	16.3	17.7
G1-09	17.0	14.7	15.0	13.7	20.0	17.7	16.0	14.7
G1-10	15.7	19.0	14.3	17.0	18.7	22.0	15.3	18.0
G1-11	20.0	16.7	17.0	15.7	23.0	19.7	18.0	16.7
G1-12	17.0	16.3	15.0	15.3	20.0	19.3	16.0	16.3
G1-13	14.3	14.3	13.3	13.3	17.3	17.3	14.3	14.3
G1-14	18.0	17.7	16.0	16.7	21.0	20.7	17.0	17.7
G1-15	17.0	15.3	15.3	14.3	20.0	18.3	16.3	15.3
G1-16	18.3	18.0	16.3	16.0	21.3	21.0	17.3	17.0
G1-17	15.0	15.7	14.0	14.7	18.0	18.7	15.0	15.7
G1-18	16.7	16.7	14.7	15.7	19.7	19.7	15.7	16.7
G1-19	18.0	17.0	16.0	16.0	21.0	20.0	17.0	17.0
G1-20	16.0	15.3	14.3	14.3	19.0	18.3	15.3	15.3
G1-21	19.0	17.3	16.7	16.3	22.0	20.3	17.7	17.3
G1-22	15.3	16.3	14.3	15.3	18.3	19.3	15.3	16.3
G1-23	17.0		15.0		20.0	-	16.0	-

Anexa 78. Rezultatele FOMA la grupurile investigate, la etapa de control

Grupul 1 (n=23), etapa de control = media **13.1**

Cod copil	Afectiv	Estetic	Relațional	Autovaloric	Total
O.G.I.	3	2	2	1	13
V.M.	2	2	2	1	12
T.T.C.	3	3	3	2	18
S.F.	2	2	2	1	12
O.Y.	3	2	3	2	16
M.M.G.	2	2	2	1	12
M.E.A.	3	3	2	2	16
M.A.	2	2	2	1	12
M.C.	3	2	3	2	16
L.V.	2	2	2	1	12
D.R.	3	3	3	2	18
D.A.	2	2	2	1	12
C.A.	3	2	2	1	14
C.A.M.	3	3	3	2	18
C.V.	2	2	2	1	12
B.V.	3	2	2	1	14
B.A.	3	3	3	2	18
T.Z.	2	2	2	1	12
F.T.M.	3	2	3	2	16
P.E.	2	2	2	1	12
F.B.	3	3	3	2	18
A.A.	2	2	2	1	12
A.P.	3	2	3	1	15

Grupul 2 (n=22), etapa de control = media 12.5

Cod copil	Afectiv	Estetic	Relațional	Autovaloric	Total
P.N.T.	2	2	2	1	12
T.A.M.	3	2	2	1	14
Z.A.M.	2	2	2	1	12
S.M.A.	3	2	3	1	15
S.R.A.	2	2	2	1	12
Ș.G.L.	3	3	2	2	17
Z.A.G.	2	2	2	1	12
A.L.D.	3	2	2	1	14
A.R.L.	2	2	2	1	12
A.B.	3	3	3	2	18
A.A.I.	2	2	2	1	12
B.A.A.	3	2	2	1	14
B.B.A.	2	2	2	1	12
B.R.Ș.	3	3	3	2	18
C.R.E.	2	2	2	1	12
D.R.C.	3	2	2	1	14
A.A.	2	2	2	1	12
M.A.M.	3	2	3	1	15
M.Z.D.	2	2	2	1	12
M.I.E.	3	3	3	2	18
I.P.G.	2	2	2	1	12
D.M.A.	3	2	2	1	14

Grupul 3 (n=23), etapa de control = media 7.6

Cod copil	Afectiv	Estetic	Relațional	Autovaloric	Total
A.P	1	1	1	1	8
B.C.A	1	1	1	1	8
A.N	2	1	1	0	7
D.E	2	2	1	0	8
C.A	1	1	1	0	7
C.O	2	1	1	0	8
E.R	1	2	1	0	7
D.V	2	1	1	0	7
G.V	2	2	1	0	8
G.R	1	1	1	0	7
I.V.A	2	1	1	0	7
I.V	2	1	1	0	7
J.C.A	2	2	1	0	8
L.R	2	2	1	0	8
M.D.G	2	1	1	0	7
M.E	2	2	1	0	8
P.I	1	1	1	0	7
R.D	2	1	1	0	7
S.S	1	1	1	0	7
S.S.M	2	1	1	0	7
B.V	2	1	1	0	7
A.Ș	2	2	1	0	8
P.A.N	2	1	1	0	7

Grupul 4 (n=22), etapa de control = media 7.7

Cod copil	Afectiv	Estetic	Relațional	Autovaloric	Total
P.A.C	2	1	1	1	8
P.S.M	2	1	1	1	8
P.E.M	2	1	1	1	8
P.E.A	2	1	1	1	7
N.A	2	1	1	1	7
M.M.G	2	1	1	1	8
T.D.A	2	1	1	0	7
V.A.N	2	1	1	0	7
M.P.D	2	1	1	1	7
L.R	2	1	1	0	7
E.A	2	1	1	1	8
E.E	2	1	1	1	7
D.O.M	2	1	1	0	7
D.P	2	1	1	1	7
C.D.G	2	1	1	0	7
C.L.Ș	2	1	1	1	6
C.A.G	2	1	1	1	6
C.A.F	2	1	1	0	7
C.A.D	2	1	1	1	7
B.L	1	1	1	1	6
B.E.M	2	1	1	1	8
Z.S	1	1	1	1	6

Anexa 79. Matricea de corelații ACVA a variabilelor la Grupul 1 (n=23), etapa de control

Nr	E	EP	AX	FCDR	FOMA	ICE	ISE	FARE
O.G.I.	19	18	17	**20.0**	13	36	41	20.0
V.M	19	19	17	**21.0**	12	79	74	21.0
T.T.C.	20	19	18	**19.0**	18	75	72	19.0
S.F.	18	18	16	**21.0**	12	76	71	21.0
O.Y.	19	18	17	**18.0**	16	-10	5	18.0
M.M.G.	20	19	17	**22.0**	12	50	55	22.0
M.E.A.	19	18	17	**18.0**	16	81	76	18.0
M.A.	21	19	18	**20.3**	12	72	73	20.3
M.C.	19	18	17	**20.0**	16	63	68	20.0
L.V.	18	17	16	**18.7**	12	35	30	18.7
D.R.	21	19	18	**23.0**	18	82	78	23.0
D.A.	21	19	18	**20.0**	12	79	75	20.0
C.A.	17	17	16	**17.3**	14	80	74	17.3
C.A.M.	19	18	17	**21.0**	18	85	79	21.0
C.V.	19	18	17	**20.0**	12	86	82	20.0
B.V.	21	19	18	**21.3**	14	10	15	21.3
B.A.	20	18	17	**18.0**	18	5	8	18.0
T.Z.	19	18	16	**19.7**	12	60	58	19.7
F.T.M.	18	17	16	**21.0**	16	66	64	21.0
P.E.	20	18	17	**19.0**	12	68	66	19.0
F.B.	18	17	16	**22.0**	18	81	77	22.0
A.A.	20	19	17	**18.3**	12	63	61	18.3
A.P.	19	18	17	**20.0**	15	84	80	20.0
Media variabile	**18,9**	**18,2**	**16,7**	**19,94**	**14,35**	**61**	**60**	**19,94**

Anexa 80. Matricea de corelații ACVA a variabilelor, la Grupul 2 (n=22), etapa de control

Nr	E	EP	AX	FCDR	FOMA	ICE	ISE	FARE
P.N.T.	21	20	18	**19.0**	12	74	76	19.0
T.A.M.	22	20	18	**20.0**	14	79	74	20.0
Z.A.M	22	21	19	**18.0**	12	77	75	18.0
S.M.A	20	19	17	**21.0**	15	73	70	21.0
S.R.A	22	20	18	**17.7**	12	75	72	17.7
Ș.G.L.	21	20	18	**20.0**	17	69	64	20.0
Z.A.G	21	19	17	**18.7**	12	42	38	18.7
A.L.D	23	21	19	**20.7**	14	79	73	20.7
A.R.L.	21	20	18	**17.7**	12	86	80	17.7
A.B.	20	19	17	**22.0**	18	15	18	22.0
A.A.I.	23	21	19	**19.7**	12	65	67	19.7
B.A.A.	23	21	19	**19.3**	14	76	72	19.3
B.B.A.	19	18	17	**17.3**	12	78	74	17.3
B.R.Ș.	21	20	18	**20.7**	18	56	52	20.7
C.R.E	21	20	18	**18.3**	12	48	44	18.3
D.R.C	23	21	19	**21.0**	14	82	78	21.0
A.A.	22	20	18	**18.7**	12	68	70	18.7
M.A.M.	21	20	18	**19.7**	15	78	75	19.7
M.Z.D	20	19	17	**20.0**	12	76	73	20.0
M.I.E.	22	20	18	**18.3**	18	89	84	18.3
I.P.G.	20	19	17	**20.3**	12	72	69	20.3
D.M.A	22	21	19	**19.3**	14	80	76	19.3
Media variabile	**21,4**	**20,2**	**18,3**	**19,43**	**13,77**	**≈66**	**≈64**	**19,43**

Anexa 81. Matricea de corelații ACVA a variabilelor, la Grupul 3 (n=23), etapa de control

Nr	E	EP	AX	FCDR	FOMA	ICE	ISE	FARE
A.P.	18	17	14	**16.0**	8	34	38	16.0
B.C.A.	17	16	13	**16.0**	8	36	42	16.0
A.N	19	17	15	**15.0**	7	28	39	15.0
D.E.	17	16	13	**17.0**	8	47	49	17.0
C.A.	18	17	14	**14.7**	7	6	24	14.7
C.O.	18	16	14	**17.0**	8	55	47	17.0
E.R.	17	16	13	**15.0**	7	45	43	15.0
D.V.	19	17	15	**16.3**	7	5	18	16.3
G.V	17	16	13	**16.0**	8	10	31	16.0
G.R.	18	17	14	**15.3**	7	44	38	15.3
I.V.A	18	16	14	**18.0**	7	2	15	18.0
I.V.	17	16	13	**16.0**	7	6	28	16.0
J.C.A.	19	17	15	**14.3**	8	36	39	14.3
L.R.	17	16	13	**17.0**	8	46	44	17.0
M.D.G.	18	17	14	**16.3**	7	3	30	16.3
M.E	18	16	14	**17.3**	8	6	16	17.3
P.I.	17	16	13	**15.0**	7	20	46	15.0
R.D.	19	17	15	**15.7**	7	22	30	15.7
S.S.	17	16	13	**17.0**	7	5	10	17.0
S.S.M.	18	17	14	**15.3**	7	35	40	15.3
B.V.	18	16	14	**17.7**	7	24	33	17.7
A.Ș.	17	16	13	**15.3**	8	5	22	15.3
P.A.N.	19	17	15	**16.0**	7	4	15	16.0
Media variabile	**18,6**	**16,9**	**14,2**	**16,05**	**7,39**	**28**	**33**	**16,35**

Anexa 82. Matricea de corelații ACVA a variabilelor, la Grupul 4 (n=22), etapa de control

Nr	E	EP	AX	FCDR	FOMA	ICE	ISE	FARE
P.A.C	20	18	15	**17.0**	8	43	49	17.0
P.S.M.	19	17	14	**16.0**	8	56	57	16.0
P.E.M.	21	18	16	**15.3**	8	47	52	15.3
P.E.A.	18	17	14	**17.3**	7	45	50	17.3
N.A.	20	18	15	**15.3**	7	25	40	15.3
M.M.G.	19	17	14	**17.0**	8	50	44	17.0
T.D.A	21	18	16	**15.7**	7	22	36	15.7
V.A.N	18	17	14	**17.7**	7	4	4	17.7
M.P.D.	20	18	15	**14.7**	7	36	43	14.7
L.R.	19	17	14	**18.0**	7	54	55	18.0
E.A.	21	18	16	**16.7**	8	38	47	16.7
E.E.	18	17	14	**16.3**	7	3	23	16.3
D.O.M.	20	18	15	**14.3**	7	52	33	14.3
D.P.	19	17	14	**17.7**	7	45	49	17.7
C.D.G.	21	18	16	**15.3**	7	51	32	15.3
C.L.Ș.	18	17	14	**17.0**	6	5	27	17.0
C.A.G.	20	18	15	**15.7**	6	26	39	15.7
C.A.F.	19	17	14	**16.7**	7	25	40	16.7
C.A.D	21	18	16	**17.0**	7	1	22	17.0
B.L.	18	17	14	**15.3**	6	48	42	15.3
B.E.M	20	18	15	**17.3**	8	0	13	17.3
Z.S.	19	17	14	**16.3**	6	59	58	16.3
Media variabile	**19,8**	**17,4**	**15,0**	**16,35**	**7,09**	**35**	**40**	**16,35**

Anexa 83. Rezultatele statistice individuale BASC-2 PRS, G1, etapa de control

Nr. d/o	*Cod părinte*	Hiperactivitate	Agresivitate	Prob.conduită	Anxietate	Depresie	Somatizare	Probleme de atenție	Probleme de învățare	Atipicabilitate	Adaptabilitate	Abilități sociale	Leadership	Abilități de învățare	Comunicare funcțională
1.	P01-G1	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38
2.	P02-G1	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
3.	P03-G1	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
4.	P04-G1	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41
5.	P05-G1	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
6.	P06-G1	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43
7.	P07-G1	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
8.	P08-G1	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
9.	P09-G1	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46
10.	P10-G1	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47
11.	P11-G1	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
12.	P12-G1	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49
13.	P13-G1	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
14.	P14-G1	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51
15.	P15-G1	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52
16.	P16-G1	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53
17.	P17-G1	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54
18.	P18-G1	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55
19.	P19-G1	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56
20.	P20-G1	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57
21.	P21-G1	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58
22.	P22-G1	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
23.	P23-G1	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53

Anexa 84. Rezultatele statistice BASC-2 PRS, G2, etapa de control

Nr. d/o	*Cod părinte*	Hiperactivitate	Agresivitate	Prob.conduită	Anxietate	Depresie	Somatizare	Probleme de atenție	Probleme de învățare	Atipicabilitate	Adaptabilitate	Abilități sociale	Leadership	Abilități de învățare	Comunicare funcțională
1.	P01-G2	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38
2.	P02-G2	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	63	64	60	65
3.	P03-G2	26	25	25	25	25	25	25	25	25	25	64	65	60	67
4.	P04-G2	25	32	30	25	25	25	68	70	62	58	34	26	30	28
5.	P05-G2	25	25	25	38	33	30	45	51	26	33	60	61	51	66
6.	P06-G2	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	63	65	60	68
7.	P07-G2	28	25	25	25	25	25	25	25	25	25	61	69	63	67
8.	P08-G2	34	28	30	28	25	25	40	44	25	25	62	65	60	63
9.	P09-G2	25	25	50	55	36	30	55	60	38	68	40	29	26	40
10.	P10-G2	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	66	70	60	70
11.	P11-G2	28	27	25	25	25	26	25	25	25	25	70	68	58	70
12.	P12-G2	30	28	25	25	25	25	25	25	25	25	65	60	61	67
13.	P13-G2	28	25	25	25	25	25	25	25	25	25	70	68	64	70
14.	P14-G2	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	70	66	64	72
15.	P15-G2	55	52	58	60	55	28	60	65	50	40	38	47	32	45
16.	P16-G2	60	55	60	50	35	28	60	60	40	40	38	45	39	40
17.	P17-G2	25	25	25	25	25	25	28	30	25	25	48	60	40	50
18.	P18-G2	25	25	25	25	28	25	30	30	25	25	60	62	52	58
19.	P19-G2	25	25	25	25	27	25	25	25	25	25	64	62	50	58
20.	P20-G2	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	62	64	63	70
21.	P21-G2	27	25	25	28	26	25	30	36	25	27	60	65	50	54
22.	P22-G2	25	25	25	25	26	25	25	25	25	29	68	65	60	70

Anexa 85. Rezultatele statistice BASC-2 PRS, G3, etapa de control

Nr. d/o	*Cod părinte*	Hiperactivitate	Agresivitate	Prob.conduită	Anxietate	Depresie	Somatizare	Probleme de atenție	Probleme de învățare	Atipicabilitate	Adaptabilitate	Abilități sociale	Leadership	Abilități de învățare	Comunicare funcțională
1.	P01-G3	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	65
2.	P02-G3	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	59
3.	P03-G3	25	25	25	25	30	26	25	25	25	27	56	59	50	61
4.	P04-G3	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	67	68	64	69
5.	P05-G3	25	25	25	29	25	25	33	38	25	26	62	62	60	66
6.	P06-G3	31	28	30	28	25	25	44	30	32	34	70	68	70	70
7.	P07-G3	45	60	60	63	58	66	71	60	59	44	30	30	30	35
8.	P08-G3	40	32	40	47	39	25	58	62	28	25	56	58	40	49
9.	P09-G3	25	25	25	27	25	25	25	25	25	25	62	62	58	62
10.	P10-G3	58	60	60	40	32	25	73	74	62	60	25	25	33	28
11.	P11-G3	44	38	48	54	50	31	65	70	65	58	30	32	33	32
12.	P12-G3	39	25	36	29	25	25	27	27	25	38	59	55	56	61
13.	P13-G3	40	29	27	30	25	25	44	52	25	25	60	62	62	59
14.	P14-G3	38	30	32	40	30	28	58	60	54	60	30	39	25	40
15.	P15-G3	40	32	38	30	25	25	44	58	25	30	59	68	58	56
16.	P16-G3	25	25	25	27	25	25	25	25	25	25	68	70	60	68
17.	P17-G3	38	30	32	29	25	25	48	58	25	25	59	57	41	56
18.	P18-G3	38	25	28	29	29	26	34	36	25	25	60	62	60	65
19.	P19-G3	29	25	25	25	25	25	37	35	25	25	60	60	55	58
20.	P20-G3	40	39	40	32	25	36	56	50	30	25	47	59	50	56
21.	P21-G3	40	30	43	44	40	29	54	59	27	25	47	55	49	51
22.	P22-G3	59	30	50	60	52	40	61	69	35	42	40	36	30	60
23.	P23-G3	31	25	25	41	36	31	30	25	25	25	59	58	51	66

Anexa 86. Rezultatele statistice BASC-2 PRS, G4, etapa de control

Nr. d/o	*Cod părinte*	Hiperactivitate	Agresivitate	Prob.conduită	Anxietate	Depresie	Somatizare	Probleme de atenție	Probleme de învățare	Atipicabilitate	Adaptabilitate	Abilități sociale	Leadership	Abilități de învățare	Comunicare funcțională
1.	P01-G4	33	30	36	27	25	25	25	25	25	25	58	57	50	66
2.	P02-G4	30	30	36	30	29	25	28	29	25	25	65	68	65	67
3.	P03-G4	35	27	30	29	25	25	25	25	25	25	63	67	60	67
4.	P04-G4	40	36	52	54	50	25	54	52	29	25	59	52	40	60
5.	P05-G4	36	30	30	45	40	30	34	35	25	25	59	55	39	55
6.	P06-G4	73	57	62	45	39	30	72	66	60	54	38	34	28	59
7.	P07-G4	30	25	25	25	30	29	29	29	25	25	68	69	60	64
8.	P08-G4	35	25	25	30	31	25	44	48	25	25	54	50	45	57
9.	P09-G4	68	66	72	63	54	30	68	66	52	30	29	31	27	39
10.	P10-G4	42	30	40	62	60	54	40	40	29	38	48	44	59	59
11.	P11-G4	30	29	32	64	60	60	69	70	59	62	30	34	30	29
12.	P12-G4	40	40	40	48	32	35	40	30	25	25	60	61	62	60
13.	P13-G4	58	40	48	30	30	25	28	26	34	25	60	62	60	66
14.	P14-G4	40	25	29	30	25	25	25	25	25	28	61	61	64	64
15.	P15-G4	59	56	62	45	30	30	62	60	60	50	35	32	39	40
16.	P16-G4	55	62	60	60	40	30	58	52	40	40	38	32	30	41
17.	P17-G4	48	40	50	50	38	25	57	60	40	30	40	34	38	37
18.	P18-G4	39	30	35	30	29	25	42	40	27	30	52	56	49	58
19.	P19-G4	50	30	32	35	28	30	29	28	29	30	55	58	55	61
20.	P20-G4	29	25	25	40	28	28	25	25	25	30	64	61	60	67
21.	P21-G4	60	59	62	50	40	29	60	59	27	30	60	58	64	61
22.	P22-G4	30	25	25	59	44	40	41	40	30	30	59	54	58	60

Anexa 87. Confirmările de realizare a experimentului pedagogic

GRĂDINIŢA CU PROGRAM PRELUNGIT NR.33 CONSTANŢA
Str. Prelungirea Liliacului nr. 12
Tel. 0341/440 033
E-mail: gpp33cta@yahoo.com
Nr. 423/17.06.2024

CONFIRMARE

Prin prezenta se confirmă, faptul că, în perioada corespunzătoare anilor şcolari 2022–2023 şi 2023–2024, rezultatele cercetării obţinute în cadrul tezei de doctor **Repere psihopedagogice ale învăţării experienţiale preşcolare**, elaborate de doamna **Enache Amalia**, au fost implementate în activităţile educaţionale desfăşurate la Grădiniţa cu Program Prelungit Nr. 33 Constanţa, prin aplicarea de metode, strategii şi resurse specifice învăţării experienţiale adaptate particularităţilor de vârstă ale copiilor preşcolari. Demersurile didactice implementate au contribuit la optimizarea procesului educaţional, fiind integrate în mod direct în planificarea şi desfăşurarea activităţilor instructiv-educative curente.

Prezenta confirmare este emisă în scopul includerii în dosarul de susţinere a tezei de doctorat şi reflectă caracterul aplicativ al cercetării realizate.

Data: 17.06.2024

Director: Suflaru Tanţa

Semnătura

GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT NR.57 CONSTANȚA
Șos. Mangaliei nr.74
Tel. 0341/440057
E-mail: gradinitapp57@gmail.com
Nr. 437/21.06.2024

CONFIRMARE

Prin prezenta, **Grădinița cu Program Prelungit Nr. 57 Constanța** confirmă faptul că, pe durata anilor școlari 2022-2023 și 2023–2024, doamna **Enache Amalia** a implementat, în cadrul unității, demersul experimental aferent tezei de doctorat intitulată *„Repere psihopedagogice ale învățării experiențiale preșcolare"*, în vederea aplicării și validării rezultatelor cercetării la nivelul grupei/grupelor de vârstă preșcolară.

Implementarea s-a realizat prin integrarea sistematică a metodelor și strategiilor specifice învățării experiențiale în proiectarea, organizarea și desfășurarea activităților instructiv-educative, precum și prin utilizarea resurselor și instrumentelor educaționale elaborate în cadrul cercetării, adaptate particularităților de vârstă ale copiilor.

În cadrul demersului au fost desfășurate activități de aplicare, observare și monitorizare a progresului copiilor, iar datele obținute au fost utilizate pentru analiza rezultatelor cercetării și fundamentarea concluziilor tezei.

Prezenta confirmare se eliberează pentru a fi depusă la dosarul de doctorat, ca dovadă a implementării efective a demersului experimental și a caracterului aplicativ al cercetării realizate.

Data: 21.06.2024

Director, Enache Amalia

Semnătura,

Secretar, Ali Alina Elena

Semnătura,

DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Amalia ENACHE, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări şi realizări ştiinţifice. Conştientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecinţele în conformitate cu legislaţia în vigoare.

Semnătura _____ Amalia ENACHE

Data: _____



Curriculum vitae

Amalia ENACHE

Profesor educație timpurie

Adresă: Aleea Lirei, nr. 7, Constanța, România
Telefon: 0753310765 | E-mail: amaliaenache3176@gmail.com
Data nașterii: 31.01.1976 | Naționalitatea: română

EXPERIENȚA PROFESIONALĂ

01.09.2025–prezent Profesor educație timpurie
Școala Gimnazială nr. 16 „Marin Ionescu Dobrogianu" – structură Grădinița PN „Năsturel", Constanța
01.09.2023–31.08.2025 Director, Grădinița cu Program Prelungit nr. 57 Constanța
01.09.2015–31.08.2023 Educatoare, Grădinița cu Program Prelungit nr. 57 Constanța
01.09.2013–31.08.2015 Educatoare, Grădinița cu Program Prelungit nr. 53 Constanța
01.09.2008–31.08.2013 Educatoare, Grădinița cu Program Prelungit nr. 57 Constanța
2006–2008 Concediu creștere copil
01.09.2003–2006 Educatoare, Grădinița cu Program Prelungit nr. 2 Constanța
▪ 01.09.1998–31.08.2003 Educatoare, Grădinița cu Program Normal Cobadin
▪ 01.09.1997–31.08.1998 Educatoare, Grădinița cu Program Normal Conacu
▪ 01.09.1996–31.08.1997 Educatoare, Grădinița cu Program Normal IAS Pietreni
Responsabilități metodice, manageriale și comunitare
▪ Coordonator al Cercului pedagogic Cobadin, în perioadele 2016–2023 și 2024–2026.
▪ Coordonator al Cercului pedagogic Ostrov, în perioada 2023–2024.
▪ Membru în Consiliul Consultativ al ISJ Constanța – Educație timpurie, în perioada 2016–2026.
▪ Membru în Consiliul Consultativ al ISJ Constanța– Educație permanentă, în perioada 2023–2026.
▪ Responsabil al Comisiei metodice; membru în Consiliul de Administrație; responsabil al Comisiei pentru mentorat didactic și formare în cariera didactică.
▪ Membru al Corpului național de experți în management educațional, din anul 2012.
▪ Organizarea și coordonarea unor concursuri la nivelul unității de învățământ; conceperea și coordonarea unor campanii umanitare instituționale/comunitare.
▪ Organizarea și coordonarea proiectului educațional județean „Lanțul mânuțelor fericite".

STUDII

2020–2025 studii la Școala doctorale Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", Chișinău, Republica Moldova.
2017–2019 Diplomă de master – Management educațional, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea „Ovidius", Constanța
2009–2011 Diplomă de licență, Facultatea de Sociologie-Psihologie, Universitatea „Spiru Haret", București
1998–2000 Școala Postliceală PRO HUMANITAS – Învățători-educatori, Colegiul Pedagogic „Constantin Brătescu", Constanța
1994–1996 Școala Postliceală – Educatori-puericultori, Colegiul Pedagogic „Constantin Brătescu", Constanța
1990–1994 Diplomă de bacalaureat, Liceul Teoretic Cobadin
Grade didactice: Gradul didactic I – 2012 (10); Gradul didactic II – 2006 (9,46); Definitivarea în învățământ – 2002 (8,61).

FORMARE CONTINUĂ

2025 - Programul postuniversitar de formare și dezvoltare profesională continuă Pedagogie digitală, Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, 9 credite de studiu ECTS, 90 ore, 2024/2025
▪ Bune practici în educația parentală, World Vision România, CPT 18-20, 60 ore, 16.01.2025-11.02.2025
▪ EduLeadManager - dezvoltarea capacității instituționale a unităților de învățământ prin

leadership și management performant, Casa Corpului Didactic Constanța, CPT 28, 84 ore, 04.07.2025-17.10.2025
▪ Metoda C.L.I.L. - învățare integrată a limbii străine în grădiniță, Casa Corpului Didactic Constanța, 24 ore, 08.02.2025-21.02.2025
2024
▪ Medierea școlară, Asociația Educațională EDU ZECE PLUS, CPT 20, 80 ore, 15.10.2024-12.11.2024
▪ Salvați Copiii - Să fim prieteni! Free of Bullying!, Organizația Salvați Copiii România, 12 ore, 27.06.2024-28.06.2024
▪ Evaluarea standardizată a performanțelor elevilor. Testarea BRIO – aplicare la clasă și semnificație pentru educație, iTeach suntprofesor.ro, 13 CPT, 40 ore, 31.01.2024-09.02.2024
▪ Resurse educaționale digitale – elemente introductive, iTeach suntprofesor.ro, 10 CPT, 30 ore, 09.03.2024-19.03.2024
▪ Genially: Experiențe de învățare cu resurse digitale interactive, iTeach suntprofesor.ro, 8 CPT, 24 ore, 09.03.2024-19.03.2024
2023
▪ PROF III - Management educațional în context mentoral, Casa Corpului Didactic Constanța, CPT 16, 64 ore, 08.05.2023-23.06.2023
▪ Consilier pentru dezvoltare personală, Asociația Educațională EDU ZECE PLUS, 100 ore, 21.06.2023-14.07.2023
▪ Mecanismul de Avertizare Timpurie în Educație (MATE), Ministerul Educației, 20 de ore, 12 februarie 2023

CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ

Lista lucrărilor științifice la tema tezei de doctor în ştiinţe pedagogice
Repere psihopedagogice ale învăţării experienţiale preşcolare

A. Publicații în reviste științifice

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/Jrls/045-2026/Jrls-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/Jrls/035-2023/Jrls-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: *Akademos*. 2026, nr. 3 (82). ISSN 1857-0461. [Acceptat spre publicare.]

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.

B. Articole în lucrările manifestărilor ştiinţifice

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.
   https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/243543
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.
   https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/197719
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 „Alecu 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. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/140-145_25.pdf
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. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/180031
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. 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.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Volumul_Conferintei%2B_Diversitatea_siciplinelor_compressed_0.pdf?utm_source

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.
https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/223803
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.
https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/188303
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 „Alecu Russo” din Bălți. Bălți, 2026, pp. 55–64. [ISBN în curs de atribuire.]
https://media.usarb.md/2026/02/13/conferinta-stiintifica-internationala-managementul-educational-realizari-si-perspective-de-dezvoltare-2/
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.
https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/175116
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.
https://dir.upsc.md/items/8b20d95b-e4f1-465b-aebc-3818760c3147
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.
https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/149991