UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT
„ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU

Cu titlu de manuscris

C.Z.U.: 373.2/.3.091(043.3)

PASCARI VALENTINA

FUNCȚIONALITATEA INTEGRALITĂȚII ȘI CONTINUITĂȚII ÎN EDUCAȚIA COPIILOR DE 6-9 ANI

531.01. TEORIA GENERALĂ A EDUCAȚIEI

Teză de doctor habilitat în ştiinţe ale educației

Consultant ştiinţific: _____ **Callo Tatiana,** doctor habilitat în ştiinţe pedagogice, profesor universitar

Autor:_____ **PASCARI Valentina,** doctor în ştiinţe pedagogice, conferenţiar universitar

Chișinău-2023

© PASCARI Valentina, 2023

CUPRINS

ADNOTARE (în română și în engleză)……...5
LISTA TABELELOR ……..7
LISTA FIGURILOR ……8
LISTA ABREVIERILOR……..9
INTRODUCERE…….....10
1. ABORDĂRI TEORETICE ALE FUNCȚIONALITĂȚII: CONTINUITATE ȘI INTEGRALITATE ÎN EDUCAȚIE……...22
1.1. Cadrul conceptual al funcționalității……..…….22
1.2. Condiții ale continuității educației preșcolare și școlare……..……...32
1.3. Continuitatea ca fenomen pedagogic…….....47
1.4. Integralitatea ca factor de asigurare a procesului educațional…….....58
1.5. Concluzii la capitolul 1……76
2. PRIORITĂȚI EDUCAȚIONALE ÎN CONTEXTUL INTEGRALITĂȚII – CONTINUITĂȚII …….....79
2.1. Particularitățile psihopedagogice ale copiilor de 6-9 ani……79
2.2. Spațiul educațional de dezvoltare a copiilor ca mediu integrator…….……..101
2.3. Pregătirea copiilor pentru școală în contextul ideii de continuitate……....117
2.4. Concluzii la capitolul 2……...128
3. FACTORI AI INTEGRALITĂȚII ȘI CONTINUITĂȚII ÎN EDUCAȚIA COPIILOR…….……..131
3.1. Adaptarea școlară a copilului ca dimensiune a funcționalității.…….…131
3.2. Poziția internă a școlarului mic: aspecte psiohopedagogice……..……...146
3.3. Evaluarea criterială în contextul continuității-integralității……...155
3.4. Concluzii la capitolul 3……..166
4. SISTEMUL EDUCAȚIEI PREȘCOLARE - ȘCOLARE INCIPIENTE ……168
4.1. Coordonate ale nodului educational…….……. ……...168
4.2. Modelul funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani…...….179
4.3. Complexul educațional unic preșcolaritate - școală primară incipientă…….……...192
4.4. Concluzii la capitolul 4……..201
5. ABORDĂRI PRAXIOLOGICE ALE FUNCȚIONALITĂȚII INTEGRALITĂȚII-CONTINUITĂȚII ÎN EDUCAȚIA COPIILOR…….……203

5.1. Constatarea nivelului educației copiilor de 6-9 ani din perspectiva funcționalității integralității – continuității ……...203
5.2. Valori formative ale Ansamblului tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității……229
5.3. Validarea rezultatelor obținute ……..……...249
5.4. Concluzii la capitolul 5……..261
CONCLUZII GENERALE ŞI RECOMANDĂRI……...264
BIBLIOGRAFIE……271
ANEXE……297
Anexa 1. Tabelul experimentului pedagogic……297
Anexa 2. Proba de constatare (trei+trei): 3 jocuri didactice și 3 activități de învățare……..298
Anexa 3. Fișă de evaluare inițială (finală) a copilului/elevului……299
Anexa 4. Fișă de observare a activității copiilor /elevilor (activitate ludică/de învățare)……300
Anexa 5. Chestionar de evaluare inițială (copii de vârstă preșcolară și elevi din cl. I-a)……..301
Anexa 6. Rezultatele chestionarului (copii de vârstă preșcolară și elevi din cl. I-a)……302
Anexa 7. Chestionar pentru evaluare inițială (cadre didactice)……303
Anexa 8. Probe de formare……305
Anexa 9. Proba de validare (clasele experimentale)……..314
Anexa 10. Aria determinată de curba normală……..315
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII ……316
CV-ul AUTORULUI ……..317

ADNOTARE

Pascari Valentina „ Funcționalitatea integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani”, teză de doctor habilitat în științe ale educației, Chișinău, 2021

Teza este structurată din introducere, cinci capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 359 titluri, 10 anexe, 267 de pagini de text de bază, 15 figuri, 18 tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 37 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: funcționalitate, integralitate, continuitate, integralitate contextuală, mediu integrator, funcțiogeneză, formațiune cognitivă, poziția internă a copilului/elevului, imaginație, nod educațional.

Scopul lucrării îl constituie fundamentarea pedagogică, psihologică, filosofică, antropologică a bazei conceptuale privind funcționalitatea continuității-integralității în educația copiilor de 6-9 ani și conturarea liniilor de acțiune specifice, pentru a dezvălui posibilitățile de aplicare în procesul educațional.

Obiectivele cercetării: Determinarea fundamentelor teoretice și metodologice ale integralității și a continuității în educația copiilor prin analiza specificului conceptelor de bază, re/definirea conceptelor esențiale, cu un caracter denotativ, într-un larg cadru de referință; dezvăluirea semnificațiilor pedagogice, psiho-pedagogice ale integralității și continuității; sintetizarea principiilor și tezelor pedagogice ce intervin în procesul integralității și continuității; identificarea necesităților de cercetare teoretico-aplicativă a procesului de integralitate și continuitate în educația copiilor de 6-9 ani din perspectiva schimbărilor ce se produc în cadrul sistemului de învățământ, proiectarea bazei metodologice de soluționare complexă a acestei probleme; sintetizarea factorilor și resurselor ce asigură funcționalitatea integralității și a continuității; a indicatorilor de evaluare a eficacității integralității și a continuității; elaborarea *Modelului funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani* și a *Ansamblului tehnologic de funcționalitate a integralității-continuității* în baza reperelor conceptuale din perspectiva modelării *poziției interne a copilului*; fundamentarea pedagogică și determinarea coordonatelor *nodului educațional* ca factor de reușită în educația copiilor; elaborarea instrumentelor strategice (*Funcțiogeneza cognitivă; Complexul educațional unic preșcolaritate-școală primară*) pentru asigurarea integralității și continuității între educația preșcolară și învățământul primar; organizarea, desfășurarea, validarea experimentului pedagogic.

Noutatea și originalitatea științifică rezidă în argumentarea științifică a unor noi concepte în știința pedagogică: *nod educațional, funcțiogeneză, complex funcțional unic, formațiune cognitivă, poziție internă, gândire mentală* și a elaborării Complexului educațional preșcolaritate-școală primară care pune în valoare procesul și produsul experienței și poziția internă a copilului/elevului; formularea principiilor funcționalității integralității-continuității.

Rezultatele obținute care au determinat noua direcție științifică: Cercetarea realizată teoretic şi aplicativ (Modelul funcționalității integralității-continuității, Complexul educațional unic, Ansamblul tehnologic, nodul educațional, poziția internă a copilului, principiile funcționalității integralității-continuității) au confirmat configurarea *unei noi direcţii de cercetare în teoria generală a educației*: ***Teoria nodurilor educaționale***, care indică faptul că integralizarea și armonizarea ***unor elemente*** într-un tot întreg se produce la *intersecţii*, intersecția presupunând ***o mulţime de elemente comune*** a acestor niveluri de educaţie, ca fiind determinante în sistemul educaţional în ansamblu.

Semnificația teoretică. Au fost esenţializate un şir de concepte, cum ar fi cele de *funcționalitate, integralitate, continuitate, mediu integrator, sistem funcțional centrifug și centripet;* au fost definite unele concepte noi: *nod educațional, funcțiogeneză, complex funcțional unic, formațiune cognitivă, poziție internă, gândire mentală;* prin abordare analitică au fost descrise condițiile continuității în educația preșcolară-școlară incipientă și au fost dezvăluite particularitățile integralității, a adaptării școlare. Sintetizarea interpretativă a condus la fundamentarea Modelului funcționalității integralității și continuității în educația copiilor, conceput pe trei coordonate de bază, fiind o construcție epistemologică care pune în valoare fenomenul abordat într-o viziune nouă, sistemică.

Valoarea aplicativă constă în elaborarea și validarea Ansamblului tehnologic de funcționalitate a integralității și continuității, ca un construct strategic, ce dinamizează perechile unitare în dezvoltarea/ formarea imaginației, emoțiilor intelectuale, în deschiderea copiilor pentru învățare și reflecție.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat în instituțiile educaționale din R. Moldova (Chișinău, Strășeni, Durlești, Nisporeni, Orhei), pe un eșantion de 383 subiecți (194 preșcolari și 189 elevi, cl. 1 și 2) și 98 cadre didactice (50 educatori și 48 învățători).

ANNOTATION

Pascari Valentina "The functionality of completeness and continuity in the education of children aged 6-9", Thesis of doctor habilitat in sciences of education, Chisinau 2023

The structure of the thesis consists of introduction, five chapters, general conclusions and recommendations, bibliography of 359 titles, 10 appendices, 267 pages of core text, 15 figures, 18 tables. The obtained results are published in 37 scientific papers.

Key words: functionality, integrality, continuity, contextual integrality, integrative environment, functiogenesis, cognitive formation, internal position of the child/student, imagination, educational node.

The purpose of the work is the pedagogical, psychological, philosophical, anthropological substantiation of the conceptual basis regarding the functionality of continuity-integrality in the education of 6-9 year old children and the outline of specific lines of action, in order to reveal the possibilities of application in the educational process.

Research objectives: Determining the theoretical and methodological foundations of integrity and continuity in children's education by analyzing the specifics of basic concepts, re/defining essential concepts, with a denotative character, in a broad frame of reference; revealing the pedagogical, psycho-pedagogical meanings of completeness and continuity; synthesizing the pedagogical principles and theses involved in the process of integrity and continuity; identifying the needs for theoretical-applied research of the process of completeness and continuity in the education of 6-9 year old children from the perspective of the changes occurring within the education system, designing the methodological basis for the complex solution of this problem; synthesizing the factors and resources that ensure the functionality of integrity and continuity; of the indicators for evaluating the effectiveness of completeness and continuity; the development of the *Functionality Model of integrity and continuity in the education of 6-9 year old children and the Technological Ensemble of functionality of integrity-continuity* based on conceptual benchmarks from the perspective of modeling the *child's internal position*; pedagogical substantiation and determination of the coordinates of the educational node as a success factor in children's education; the development of strategic tools (*Cognitive Functionogenesis; The unique educational preschool-primary school complex*) to ensure the integrity and continuity between preschool education-primary education; organizing, conducting, validating the pedagogical experiment.

The scientific novelty and originality resides in the scientific argumentation of new concepts in pedagogical science: *educational node, functionogenesis, unique functional complex, cognitive formation, internal position, mental thinking* and the development of the preschool-primary school educational complex that values the process and the product of experience and the internal position of the child/student; formulation of the principles of integrity-continuity functionality.

The results obtained that determined the new scientific direction: The research carried out theoretically and applied (The model of the integrity-continuity functionality, The unique educational complex, The technological ensemble, the educational node, the internal position of the child, the principles of the integrity-continuity functionality) confirmed the configuration of *a new research direction in the general theory of education:* ***The theory of educational nodes***, which indicates that the integration and harmonization of ***some elements*** into a whole occurs *at intersections*, the intersection presupposing ***a lot of common elements*** of these levels of education, as determinants in the educational system as a whole.

Theoretical significance. A series of concepts were essentialized, such as those of *functionality, integrality, continuity, integrative environment, centrifugal and centripetal functional system*; some new concepts were defined: *educational node, functionogenesis, unique functional complex, cognitive formation, internal position, mental thinking*; through an analytical approach, the conditions of continuity in preschool-early school education were described and the particularities of completeness, of school adaptation were revealed. The interpretative synthesis led to the foundation of the Functionality Model of integrity and continuity in children's education, conceived on three basic coordinates, being an epistemological construction that values the respective phenomenon in a new, systemic vision.

The applicative value consists in the elaboration and validation of the technological ensemble of integrated functionality, as a strategic construct, which dynamizes unitary pairs in the development/formation of imagination, intellectual emotions, in opening children to learning and reflection.

The implementation of the scientific results was carried out in the educational institutions of the Republic of Moldova (Chisinau, Strășeni, Durlești, Nisporeni, Orhei), on a sample of 383 subjects (194 preschoolers and 189 students, cl. 1 and 2) and 98 teaching staff (50 educators and 48 teachers).

LISTA TABELELOR

Tabelul 2.1. Configurații ale activității cognitive în contextul nodului educațional…….....100
Tabelul 3.1. Manifestarea crizei de adaptare școlară……...……..141
Tabelul 3.2. Indicatori de comportament privind adaptarea la mediul școlar ……1143
Tabelul 4.1. Structuri alternative ale funcțiogenezei ……...199
Tabelul 4.2. Funcțiogeneza cognitivă ……..200
Tabelul 4.3. Ansamblul tehnologic de funcționalitate a integralității - continuității ……...200
Tabelul 5.1. Referențialul de evaluare a subiecților (Faza de constatare) ……...207
Tabelul 5.2. Gradul de reușită a subiecților …….208
Tabelul 5.3. Rezultatele sintetice pentru faza de constatare a experimentului
(vârsta preșcolară, 6-7 ani)……209
Tabelul 5.4. Rezultatele sintetice pentru faza de constatare
(clasa I-a, eșantionul experimental)……...211
Tabelul 5.5. Rezultatele sintetice pentru faza de constatare (clasa I-a, eșantionul de control)….212
Tabelul 5.6. Rezultatele sintetice pentru faza de constatare, proba 2
(vârsta preșcolară, 6-7 ani)…….....219
Tabelul 5.7. Rezultatele sintetice pentru faza de constatare, proba 2 (elevi, cl.I-a)……..221
Tabelul 5.8. Etapele experimentului de formare (subiecții-elevi din clasa I-a) ……230
Tabelul 5.9. Grila de evaluare a probelor (experimentul de validare)……..250
Tabelul 5.10. Rezultate comparative: constatare și validare
(eșantionul experimental, elevi cl.I-a)……252
Tabelul 5.11. Rezultate comparative: constatare și validare
(eșantionul de control, elevi cl.I-a).....252
Tabelul 5.12. Rezultatele sintetice pentru faza de constatare (cu funcție de validare
a experimentului (elevi, cl.a II-a) ……..256

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1. Coordonatele filosofice ale continuității ……...39
Figura 1.2. Esența pedagogică a relațiilor de continuitate dintre treapta preșcolară și învățământul primar.....57
Figura 1.3. Relația fenomenologică funcționalitate – continuitate– integralitate.....75
Figura 2.1. Activitatea dominantă a copiilor de 6-9 ani.....99
Figura 3.1. Procesul de adaptare școlară a copilului.....145
Figura 4.1. Modelul funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani (MFICEC).....190
Figura 4.2. Complexul educațional unic preșcolaritate - școală primară incipientă.....196
Figura 5.1. Valori medii la etapa de constatare (copiii de 6-7 ani, Blocul 1 și 2).....216
Figura 5.2. Valori medii la etapa de constatare, eșantionul experimental (elevi cl. I-a, Blocul 1 și 2).....217
Figura 5.3. Valori medii la etapa de constatare, eșantionul de control (elevi cl. I-a, Blocul 1 și 2).....217
Figura 5.4. Medii comparate privind răspunsurile subiecților (copii 6-7 ani, elevi cl. I-a).....223
Figura 5.5. Rezultate comparative înregistrate de elevii cl.I-a (eșantionul experimental).....258
Figura 5.6. Rezultate comparative înregistrate de elevii cl.I-a (eșantionul de control).....259
Figura 5.7. Distribuirea rezultatelor finale privind nivelul de dezvoltare a formațiunilor cognitive (elevii cl. I-a, eșantionul experimental).....259
Figura 5.8. Distribuirea rezultatelor finale privind nivelul de dezvoltare a formațiunilor cognitive (elevii cl. a II-a, eșantionul de control cu funcția de validare).....254

LISTA ABREVIERILOR

ABREVIERE	SEMNIFICAȚIE
FC	Formațiune cognitivă
FCC	Formațiunea cognitivă a copiilor
MFICEC	Modelul funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani
PEA	Perechea unitară A
PEB	Perechea unitară B
PEC	Perechea unitară C
PED	Perechea unitară D

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei

Cunoaștem că una din problemele de reformare a sistemului de învățământ din R. Moldova o constituie păstrarea și dezvoltarea unui spațiu comun al învățământului, asigurarea continuității între toate etapele învățământului, neutralizând astfel caracterul discontinuu al procesului de formare a personalității. În acest sens, abordarea problematicii reuşitei şcolare în contextul integralității și a continuităţii de la treapta educației preșcolare la învățământul primar şi, implicit, de la activitatea specifică de joc la activitatea de învăţare şcolară, reprezintă o provocare cu multiple implicaţii atât sub aspect teoretic, metodologic, cât si practic-acţional.

Dialectica corelației dintre treapta educației preșcolare și învățământul primar este de așa natură că între aceste două trepte întotdeauna au existat unele contradicții, care se caracterizează prin discontinuitate. Aceste circumstanțe îl pun pe copil în situația ca la faza următoare (învățământul primar) să înceapă de la „zero”, fapt care determină apariția unor dificultăți în adaptarea acestora la noile condiții de învățare din școală. Inconvenienețele de adaptare a copilului țin de caracteristicile tipice fiecărei trepte, cum ar fi particularitățile psihofiziologice și tendințele în dezvoltarea copiilor, anumite relații și strategii de comportament privind organizarea procesului educațional, activitățile dominante ale copiilor la fiecare etapă a învățământului etc., aspecte abordate în cercetările semnate de A. Michou [208], A. Bandura [174], D. Borbelyova [178], L. Philips [213], L. Rupsiene [216], M. Bornstein [179], S. Cemortan [21], A. Bolboceanu [10], M. Cojocaru-Borozan [28], Igor Racu [132], J. Racu [134], U. Șchiopu [152], M. Roco [139], M. Pavlenco [118], M. Farcaș [56], F. Golu [62], Г. А. Цукерман, Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких [272] etc.

La ora actuală, în practica educației preșcolare și a învățământului primar se constată două abordări, cele mai frecvente, ale problemei continuității. *Prima abordare* se caracterizează prin *exagerarea în pregătirea copiilor pentru școală.* De cele mai dese ori educatorul substituie activitățile specifice preșcolarilor cu cele de învățare, producându-se, în felul acesta „didactizarea” acestora. Astfel, în cadrul activităților din instituția preșcolară se conturează trăsăturile specifice disciplinelor de învățare din școala primară (matematică, limba română etc.). Altfel spus, educatorii pun accentul pe *pregătirea specială* a copiilor pentru școală [В. Т. Кудрявцев, 292].

Abordarea a doua se bazează pe dezvoltarea în clasa I-a a acelor cunoștințe, deprinderi, priceperi pe care copiii le au formate deja în instituția preșcolară, *producându-se reluarea conținuturilor* [А. К. Нисская, 313].

În contextul de mai sus, trebuie să menționăm că ambele abordări nu oferă soluții pentru rezolvarea problemei integralității și a continuității în educația copiilor și ca urmare, constatăm incongruențe între aceste două trepte ale învățământului.

Abordarea multidimensională a fenomenului continuității preocupă continuu cercetătorii din diverse domenii științifice (filosofie, psihologie, sociologie, fiziologie etc) G. W. F. Hegel [69], Im. Kant [78], A. Boboc [8], P. Sztomka, P. Sorokin [223], J. Piaget [124], U. Șchiopu [152], P. Jelescu [76], П. К. Анохин [242].

Elaborarea unei viziuni de ansamblu, condiționată de interesele educaționale ale societății și practica de realizare a continuității între treptele sistemului de învățământ, inclusiv educația preșcolară și învățământul primar, pune în valoare ideea de valorificare a relațiilor de integralitate și continuitate în numeroasele lor manifestări și deschideri din perspectiva formării integrale a personalității copiilor și adaptării acestora la noile condiții din treapta următoare a sistemului de învățământ, fapt menționat în publicațiile lui G. Spencer [220], T. Parsons [211], H. Werner [228], Șt. Buzărnescu [13], Vl. Guțu [66], V. Gh. Cojocaru [27], V. Cojocaru [29], V. Andrițchi [3], A. Ghicov [60], N. Petrovschi [121], O. Dandara [44], D. Patrașcu [116], I. Dafinoiu [42], S. Cristea [32], I. Culic [41], M. Zlate [168], В. В. Давыдов [266], А. Н. Поддьяков [323], Н. Н. Поддьяков [325] etc.

Din această perspectivă, problematica integralității și a continuității vizează câteva domenii de referință, ce reies din orientările actuale ale educației. *În primul rând,* complexitatea structurării continuității între treptele sistemului de învățământ și a relațiilor de integralitate și continuitate dintre educația preșcolară și învățământul primar. Acest domeniu implică fundamentarea teoriei și metodologiei, abordată multidimensional, integralist: de la noțiuni, principii, factori se trece analitic la noțiuni într-un context de acțiuni în care se produc diverse comportamente strategice din perspectiva unui șir întreg de re/conceptualizări. *În al doilea rând,* acceptarea integralității și a continuității ca un proces unificat de dezvoltare a personalității, care la treapta preșcolară trece prin mai multe crize de dezvoltare, inclusiv „criza de la 7 ani”. Acest fapt poate conduce, inerent, la stabilirea unei noi calități în elaborarea concepției integralității și continuității dintre treapta educației preșcolare și învățământul primar. Deci, esențial este de a aborda integralitatea și continuitatea pe interior (în cadrul aceleiași trepte) și exterior (dintre treptele sistemului de învățământ). *În al treilea rând,* este imperativ necesară cunoașterea esenței pedagogice, psihologice și fiziologice a integralității și a continuității și, respectiv, elaborarea unor strategii privind realizarea integralității și a continuității ce poate ajuta actorii educației să conceapă și să valorifice acest proces, asigurând, în felul acesta, succesul copiilor la fiecare treaptă a învățământului. Din această perspectivă, sunt revendicate un șir de re/conceptualizări privind

integralitatea și continuitatea activității de învățare, care reclamă nu numai evidența competențelor copiilor, dar și stilul de predare și comunicare, strategiile de organizare a procesului educațional la fiecare treaptă a sistemului de învățământ, pregătirea pentru școală prin identificarea perioadelor critice de dezvoltare și a factorilor de adaptare și maturizare școlară în tranziția de la grădiniță la școală, de la activitatea de joc la activitatea de învățare, analiza psihologică a conceptului de reușită școlară la debutul școlarității. La fel, se impune redefinirea pregătirii copiilor pentru școală, care la ora actuală este structurată, în special, pe dimensiunea cognitivă, în detrimentul celor psihomotorii, emoționale și sociale. *În al patrulea rând,* este nevoie de o viziune realistă asupra evaluării eficacității procesului integralității și continuității în condițiile schimbărilor sistemice ce se produc la fiecare treaptă a învățământului dar și în dinamica dezvoltării copiilor la linia de trecere în etapa următoare, evaluarea achizițiilor copilului la sfârșitul perioadei preșcolare.

Problema cercetării. Situația respectivă a determinat ca *problemă a cercetării* necesitatea reperării procesului de înlăturare a cazurilor de discontinuitate dintre etapele sistemului de învățământ preșcolar și primar prin elaborarea *bazei conceptuale* privind integralitatea și continuitatea în educația copiilor din perspectivă filosofică, antropologică, pedagogică, psihologică, fiziologică.

Abordarea funcționalității este o necesitate atât din punct de vedere epistemologic, cât și din punct de vedere educațional, acest domeniu de cunoaștere având o legitimare restrânsă. În felul acesta, este evidentă importanța contextualizării prezentării într-o viziune psiho-pedagogică, concretizând-o prin discutarea locului și rolului integralității și continuității în soluționarea unui șir de probleme ce vizează educația copiilor. Consecințele acestei investigații îi privesc pe toți actorii educației, pentru care sunt prioritare oportunități „de limitare” a tensiunilor procesului de continuitate. Abordarea investigațională a funcționalității, integralității, continuității, consemnează, astfel, fenomene educaționale la nivel de politică educațională.

Scopul lucrării îl constituie fundamentarea pedagogică, psihologică, filosofică, antropologică a bazei conceptuale privind funcționalitatea continuității-integralității în educația copiilor de 6-9 ani și conturarea liniilor de acțiune specifice, pentru a dezvălui posibilitățile de aplicare în procesul educațional.

Obiectivele cercetării:

1. Determinarea fundamentelor teoretice și metodologice ale integralității, continuității și a funcționalității în educația copiilor prin analiza specificului conceptelor de bază, re/definirea conceptelor esențiale, cu un caracter denotativ, într-un larg cadru de referință.

2. Dezvăluirea semnificațiilor pedagogice, psiho-pedagogice ale integralității și continuității prin analiză interpretativă; sintetizarea principiilor și tezelor pedagogice ce reflectă procesul integralității și continuității.

3. Identificarea necesităților de cercetare teoretico-aplicativă a procesului de integralitate și continuitate în educația copiilor de 6-9 ani din perspectiva schimbărilor ce se produc în cadrul sistemului de învățământ, proiectarea bazei metodologice de soluționare complexă a acestei probleme (etape, forme de legătură, repere ale interacțiunii treptelor procesului educațional, formele structural-organizaționale).

4. Sintetizarea factorilor şi resurselor ce asigură funcţionalitatea integralității și a continuității; a indicatorilor de evaluare a eficacității integralității și a continuității, în sensul asigurării succesului copiilor în școală; a indicatorilor de pregătire a copiilor pentru școală din perspectiva relațiilor de integralitate și continuitate.

5. Elaborarea *Modelului funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani* și a *Ansamblului tehnologic de funcționalitate a integralității-continuității* în baza reperelor conceptuale din perspectiva modelării *poziției interne a copilului*.

6. Fundamentarea pedagogică și determinarea coordonatelor *nodului educațional* ca factor de reușită în educația copiilor; elaborarea instrumentelor strategice (*Funcțiogeneza cognitivă; Complexul educațional unic preșcolaritate-școală primară*) pentru asigurarea integralității și continuității dintre educația preșcolară și învățământul primar.

7. Configurarea instrumentelor de dezvoltare a elementelor de referință ale *nodului educațional* și organizarea, desfășurarea, validarea experimentului pedagogic la nivelul copiilor de vârstă preșcolară și școlară incipientă.

Ipoteza de cercetare: În cazul în care în activitatea educațională în perioada de trecere la următoarea treaptă de învățământ se pun la bază coordonatele procesuale ale funcționalității, atunci va fi asigurată atât integralitatea cât și continuitatea pedagogică și elevii se vor acomoda mai facil la școală și vor avea rezultate mai bune, fapt care este un efect direct al funcțiogenezei cognitive a copiilor/ elevilor, antrenați într-o activitate specifică de dezvoltare a imaginației productive/creatoare și a gândirii teoretice/mentale, ca elemente de bază a nodului educațional educație preșcolară-învățământ primar incipient.

Sinteza metodologiei de cercetare. Metodologia de cercetare s-a constituit dintr-o serie analitică de legi, teorii, concepții, viziuni, idei, principii, concepte, teze, reguli din domeniul științelor educației, psihologiei, filosofiei, antropologiei, logicii, printre care se înscriu și următoarele: legile dialectice (В. Д. Шадриков, 349), teoria educației funcționale (Ed. Claparede, 25, J. Angell, R. Woodworth, apud 154); teoria privind mecanismul dezvoltării progresive prin

negarea negației (G. W. F. Hegel, 69); teoria structurării (A. Giddens, 195); teoria privind dezvoltarea psihică a copilului (Л. С. Выготский, 162); teoria treptelor psihologice și a relațiilor de continuitate (J. Fr. Herbart, apud 145); teoria evoluționismului (J. Spencer, 220); teoria sistemelor funcționale (П. К. Анохин, 242); teoria sociologică a continuității (T. Parsons, 211); teoria spațiului psihologic (K. Lewis, 296, A. Kolb, D. Kolb, 203); concepția funcționalismului clasic și a celui sistemic (E. Durkheim, T. Parsons, 11); concepția fiziologiei funcționale (К. В. Судаков, 338, Н. Н. Данилова, 268); concepția privind treptele de integrare a părților (В. А. Энгельгардт, 356); concepția privind adaptarea (E. Erikson, 190); concepția privind imaginația creatoare a copiilor (В. Т. Кудрявцев, 292); concepția relației dintre diferențiere și integralitate (А. Н. Поддьяков, 323); concepția privind pregătirea generală pentru școală (E. Bernard, apud 99); opinia privind tipurile de continuitate (Э. А. Баллер, 243); viziunea privind stadiile de dezvoltare a copilului (А. Н. Леонтьев, 299); ideea privind formațiunile de la 6-7 ani (Л. С. Выготский, apud 240); ideile de integralitate (Im. Kant, 78, J. Spencer, 220, H. Werner, 228, T. Callo, 16, Vl. Guțu, 66 etc.); ideile de nod ca sistem de relații (Ю. С. Тюнников, 340, A. Badiou, 9, J-P. Astolfi și B. Peterfalvi, 173, G. Siemens, 218 etc.); ideile privind stadiile dezvoltării psihice a individului (P. Osterrieth, 97, J. Piaget, 123, U. Șchiopu, 151); ideea lui E. Schein privind geneza procesului de schimbare; ideea privind poziția internă a școlarului (Л. И. Божович); conceptul de integrare socială (E. Durkheim, 233); ideile privind adaptarea școlară (N. Sillamy, 142); conceptul de funcție în viziunea lui J. Piaget, 124, J. Dewey, 47, M. Minder, 87, S. Cristea, 33, I. Nicola, 94, etc.; conceptul de proces ca înlănțuire de schimbări al lui P. Sorokin, apud 223, și ca restructurare a lui K. Lewis, apud 149; conceptul interacționist al adaptării (A. Bandura); tezele lui H. Wallon privind dezvoltarea ontogenetică în preșcolaritate.

Metodele de cercetare sunt axate pe dezvăluirea semnificațiilor teoretico-practice ale aspectelor de funcționalitate, continuitate, integralitate în educația copiilor de 6-9 ani, pe esențializarea fenomenelor pedagogice conceptualizate, pe prefigurarea fenomenelor pedagogice subsecvente temei de cercetare.

Nivelul teoretic: documentarea teoretică, studiul critic, descrierea, metoda analitico-sintetică, hermeneutica, raționamentul deductiv, sistematizarea și generalizarea;

Nivelul epistemologic: conceperea noțională, definirea conceptelor, interpretarea datelor, explicația convergentă, argumentarea;

Nivelul aplicativ: modelarea, metoda diagrafică, dovezi de natură faptică;

Nivelul experimental: testarea, pachetul de probe practice, observația participativă, colectarea materialului faptic, metode matematice, statistice.

Sumarul capitolelor tezei

În capitolul 1, ***Abordări teoretice ale funcționalității: continuitate și integralitate în educație,*** este pus în valoare cadrul conceptual al funcționalității, sunt consemnate condițiile continuității educației preșcolare și școlare primare din perspectiva continuității ca fenomen pedagogic, este urmărită analitic configurația integralității ca factor de asigurare a procesului educațional. Din abordările teoretice ale funcționalității – teoria dezvoltării funcționale, teoria sistemului funcțional, legea alternanţei funcţionale, legea preponderenţei funcţionale, paradigma funcționalismului, paradigma funcționalismului sistemic, concepția educaţiei funcționale, se desprinde ideea funcționalității ca utilitate practică, ca posibilitate de adaptare la mediu și asimilare, ca interdependența entităților și asigurarea corespondenței dintre elementele unei entități. Demersurile ştiinţifice ale cercetătorilor sugerează ideea necesităţii de a examina *funcționalitatea în educaţie ca un sistem, ca un proces integral*, deoarece presupune elaborarea unor acțiuni comune mai eficiente, care să servească drept bază pentru adaptarea copiilor la mediul școlar.

Valoarea ***pedagogică*** a funcţionalităţii este semnificată de îndeplinirea de către o entitate pedagogico-educaţională a unor anumite condiţii pentru a fi utilizată şi, chiar mai mult, pentru a fi utilă. În acest context, dacă ne referim la teoriile, concepţiile, viziunile cercetătorilor specialişti în domeniul educaţiei, cum ar fi W. James [75], J. Dewey [47], Ed. Claparede [25], M. Minder [87], S. Cristea [33], C. Cucoș [37], I. Neacşu [92], I. Nicola [94], A. Nicolau [96], Callo [17] etc. s-au formulat un șir de dovezi pentru faptul că *fenomenul continuității este unul din principiile de bază* de organizare a procesului de învățământ. Ca urmare, am constatat că: (a) fiecare treaptă de învățământ care precede finalizează cu pregătirea copilului pentru nivelul treptei corespunzătoare; (b) etapa precedentă este orientată spre conținutul și tehnologiile de bază, tipice treptei următoare. Având în vedere complexitatea continuității, s-au formulat dovezi pentru faptul că acest fenomen pedagogic este un proces de dezvoltare evolutivă a omului la fiecare treaptă a sistemului de învățământ continuu, se bazează pe relaționarea dintre etapele de învățare și dezvoltare a copilului, care se realizează în baza și evidența ***formațiunilor noi*** ale etapei precedente, și, ca urmare, crearea unui sistem de condiții care pot favoriza trecerea mai facilă a copiilor de la o treaptă a procesului de învățare la alta și dezvoltare.

Elucidând aspectele teoretice ale integralității [T. Callo, 17], am desprins ideea ***integralității ca totalitate***, iar dintre formele de integralitate cea mai elocventă este abordarea factorilor *comuni*, deoarece presupune elaborarea unor acțiuni de construire a *sistemului comun* (educație preșcolară-învățământ primar). De aici şi importanţa integralității în realizarea educației copiilor de 6-9 ani, identificarea *punctelor comune* și *asemănările* fundamentale ale acestor două trepte de învățământ. S-a formulat argumentat ideea că integralitatea trebuie abordată prin prisma

contextului. *Contextul* este utilizat în sensul ansamblului de circumstanțe și condiții care influențează un fenomen într-un moment dat, situație specifică, stare de lucruri într-un anumit moment, în care se încadrează un lucru, un fapt. Aici se înscrie constatarea că operația contextualizării este imperativă în determinarea integralității. Prin explicarea mai multor aspecte, au fost formulate un șir de *repere fundamentale*, care asigură promovarea noţiunii de integralitate contextuală. Prin urmare, integralitatea contextuală este un fenomen pedagogic, ce desemnează starea de a fi o totalitate a acestor componente în sistemul integrator, concretizată, în baza factorilor comuni, într-un sistem integrativ, divizibilă în părțile componente autonome, dar superioară componentelor și dependentă de sistemul integrator, care produce efecte mai bune. Deci *sistemul integrator* presupune continuitatea în formarea activității de învățare la copiii de 6-9 ani.

Plecând de la caracteristicile formațiunilor psihologice ale copiilor la debutul școlar, care servesc drept generator în activitatea de învăţare [J. Piaget, 123, Л. С. Выготский, 257], deducem manifestarea următoarelor caracteristici ale ***nodului educaţional*** educaţie preşcolară-învăţământ primar: (a) *reconstituirea,* ca posibilitate de a reconstitui „din nou" învăţarea copiilor; (b) *elasticitatea,* ca fenomen de potrivire a acumulărilor cognitive anterioare celor de moment; (c) *coeziunea,* ca o capacitate a copilului care învaţă de „a-şi lua cu sine sinele personal" din grădiniţă în şcoală; (d) *coerența* ca posibilitate de a prelua elementele necesare pentru activitatea de învățare la treapta următoare (învățământ primar), care să fie deductibile unele din altele.

Capitolul 2, *Priorități educaționale în contextul integralității-continuității,* include analiza și interpretarea ideilor privind particularităților psihopedagogice ale copiilor de 6-9 ani, spațiul educațional de dezvoltare a copiilor ca *mediu integrator,* specificul pregătirii copiilor pentru școală în contextul ideii de continuitate. Studierea problematicii anunțate în titlu, ne-a permis să constatăm anumite priorități educaționale în contextul integralității-continuității în educația copiilor de 6-9 ani. Acţiunea de ordonare a cercetărilor realizate în psihologie, fiziologie, antropologie [J. Piaget, 124, H. Wallon, 167, A. Zazzo, 237, E. Erickson, 190, C. Jung, 199, E. Deci, R. Ryan, 185, U. Şchiopu, 151, P. Golu, 64, V. Pavelcu, 117, M. Zlate, 168, Л. С. Выготский, 162, Д. Б. Эльконин, 354 etc.] au contribuit la elucidarea unor caracteristici importante ale copiilor de 6-9 ani: S-a stabilit faptul că procesul dezvoltării stadiale este determinat de contradicții interne, în cadrul căruia perioadele evolutive „uniforme" sunt înlocuite cu „salturi", „întrerupte treptat", iar funcționalitatea integralității și continuității presupune conturarea și valorificarea optimală a posibilităţilor de vârstă ale copiilor de 6-9 ani. Totodată, este important de a reacționa *flexibil* și la timp la *transformările personale* ce se produc la copii, structurând procesul educațional în cheia acestei dinamici. Prin analiza particularităților dezvoltării copiilor la

vârsta de 6-9 ani am aderat la ideea despre *perioadele senzitive* în dezvoltarea psihică a acestora [Л. С. Выготский, 162, E. Knudsen, 202, M. Johnson, 198, M. Bornstein, 179 etc.]. În acest sens, copilul este deosebit de sensibil la diferite influențe ale mediului în care se află și receptiv față de însușirea unor cunoștințe, priceperi, are posibilități senzitive de a-și forma competențe specifice și generale etc. S-a dedus că *generalizarea senzitivă* este de bază la vârsta preșcolară, dar și la începutul vârstei școlarului mic. În procesul generalizării senzitive pot să se unească atât însușirile esențiale, cât și cele neesențiale, legături și relații între obiecte și fenomene. Ca urmare, apare o cantitate elementară de cunoștințe sub formă de priceperii generale. În cadrul priorităților integralității-continuității în educația copiilor de 6-9 ani sunt valoroase conceptele de *„spațiu educațional”, „mediu educațional”, „mediu dezvoltativ”, „mediu integrator”*, care, pe de o parte, pot fi percepute, explorate, valorificate și culturalizate, pe de altă parte, interacționează între ele [J. Dewey, 47, K. Lewis, 296, A. Kolb, D. Kolb, 203 etc.]. Prin sintetizare, s-a ajuns la ideea că, *mediul educațional* reflectă interacțiunea condițiilor care asigură dezvoltarea copilului, presupune prezența subiectului, influența reciprocă, interacțiunea acestuia cu mediul. Bazându-ne pe aceste cercetări, putem concluziona că învățământul postmodern promovează abordarea *mediului educațional* din perspectiva *personal-orientativă a procesului educațional*, care presupune crearea condițiilor pentru manifestarea deplină, și, respectiv, dezvoltarea și autodezvoltarea funcțiilor personale ale subiectului. Una dintre orientările actuale ale organizării procesului educațional în preșcolaritate și învățământul primar devine necesitatea *organizării mediul integrator, care* presupune *ordonarea spațiului de învățare*, în care se realizează învățământul *dezvoltativ*. Pornind de la caracteristicile spațiului educațional, mediului educațional și al mediului dezvoltativ, s-a stabilit raportul dintre aceste fenomene, care determină prefigurarea mediului integrator în organizarea educației copiilor de 6-9 ani.

S-au formulat un șir de dovezi pentru faptul că *imaginația productivă/creatoare* și *gândirea mintală/ teoretică* sunt parte a contextului unic de dezvoltare a copilului, care reprezintă baza fenomenului integralității și continuității dintre treapta preșcolară și școlară mică din perspectiva *mediului integrator*.

În capitolul 3, *Factori ai integralității și continuității în educația copiilor,* sunt consemnate un șir de aspecte ce vizează adaptarea școlară a copilului ca dimensiune a funcționalității, este avansat psihopedagogic un nou concept, cel al *poziției interne* a școlarului mic și este abordată sintetic evaluarea criterială în contextul continuității-integralității. Un rol primordial în funcționalitatea educației copiilor îl joacă *adaptarea* care stabilește echilibrul dintre copil și mediu și constituie un punct de început al *dezvoltării*. Corelative adaptării sunt procesele de *asimilare* și *acomodare*. Asimilarea presupune încadrarea informației noi în schemele existente,

care nu se modifică, ci doar se extinde. Acomodarea, la rândul ei, constituie schimbări sesizabile ale schemelor. În cadrul *adaptării active* la elevi se formează reglarea conștientă a comportamentului și conștientizarea scopului. Ca factor al continuității și integralității în educația copiilor, *adaptarea* se distinge în baza *vectorului activismului*, asigurând evoluția funcțională a organismului, dezvoltarea copilului, ascensiunea lui spre maturitatea școlară. În felul acesta, avantajele valorificării adaptării constau în abordarea schimbărilor ce se produc la diferite etape de dezvoltare a copilului. Adaptarea școlară implică acțiunea de modificare și de transformare a copilului pentru a fi capabil să răspundă exigențelor școlare, compatibil cu noul mediu de învățare, în acord cu poziția internă, apt pentru școală. Abordarea *poziției interne* a școlarului mic implică principiile *exteriorului* prin *interior* și *interiorului* prin *exterior*, care dezvăluie unitatea existenței și conștiinței. Anume în contextul refracției exteriorului prin interior se conturează logica dezvoltării copilului. *Poziția internă* este o neoformațiune care definește comportamentul și activitatea copilului, precum și sistemul relației sale cu realitatea. Datorită poziției interne se schimbă profilul psihologic al copilului, apare orientarea la un anumit scop, tendința de a-l realiza, reglarea voluntară a activității etc.

Învățarea *asistată de evaluare* conferă acesteia rolul de modernizare a politicilor educaționale. Structura tridimensională a evaluării include evaluarea, măsurarea, congruența, judecarea, ocupând o poziție cheie în procesul educațional. De asemenea, un anumit rol îl are și *autoaprecierea* copilului școlar, care reprezintă satisfacția sau insatisfacția acestuia în raport cu el însuși, atitudinea față de sine. Sarcina constă, așadar, în formarea la preșcolari a premiselor de autoapreciere, care, ulterior, devine o bază în valorificarea evaluării criteriale în învățământul primar (clasa I-a, a II-a). Copilul trebuie învățat să-și coreleze acțiunile de învățare și rezultatele acestora, să facă legătura dintre calitatea acestor rezultate și nivelul realizării acțiunilor de învățare. Priceperea de autoevaluare este dovada succesului sau insuccesului activităţii, demonstrează abilitate în realizarea ei.

În capitolul 4, *Sistemul educației preșcolar-școlare incipiente* pune în lumină coordonatele nodului educațional, ca un nou concept pedagogic, include *Modelul funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani* și *Complexul educațional unic preșcolaritate - școală primară incipientă* ca repere teoretico-aplicative în contextul integralității și continuității. În rezultatul sintezei analitice, este ilustrat mecanismul funcționalității integralității și continuității a treptei educație preșcolară și învăţământ primar. Complexitatea acestui proces reclamă noțiunea de *nod educațional*, care este inedită în știința pedagogică. În această logică, nodul educațional este consemnat în sensul general al integralizării, ca armonizare a unor elemente într-un tot întreg. Astfel, se produce intersecția a două căi, care întrunesc mai multe elemente

comune din treapta educației preșcolare și învățământul primar, primele în sistemul educațional. Epistemologic vorbind, au fost formulate un şir de idei care pun în evidenţă faptul că în cadrul *nodului educaţional*, în aspect *funcţional,* imaginaţia se integrează în structura gândirii abstracte, iar gândirea abstractă are drept suport imaginarul. Atât imaginile, cât şi noţiunile, se formează în procesul *interiorizării* acţiunilor materiale sau materializate. Aşadar, imaginaţia este un *mediator* al diferitelor activităţi ale gândirii (conceptualizarea, înţelegerea, rezolvarea problemelor, creaţia). Forţa imaginii nu se află în ea însăşi, ci în gândire. De aceea imaginaţia este considerată o *formă a inteligenţei* legată de înţelegere. Prin dinamismul ei, *imaginaţia* este o sursă de *îmbogăţire a gândirii*.

Ca rezultat al demersului analitic s-a ajuns la ideea că *contextul unitar al imaginației creatoare și gândirii teoretice poate constitui baza continuității dintre preșcolaritate și treapta școlară (învățământ primar)* sau *reperul de dezvoltare în segmentul nodului educaţional.* Activitatea copilului de vârstă preșcolară mare trebuie să fie organizată în așa fel încât în cadrul ei cu adevărat să apară și să se dezvolte acele funcții psihice care sunt valoroase pentru activitatea de învățare și care ar constitui o trecere logică de la joc la învățare. Au fost formulate *principiile* funcționalității integralității – continuităţii treptei educației preșcolare și învățământ primar. De asemenea, s-a constatat că la vârsta de 6-9 ani se produce o *repoziționare* a intereselor: de la cele față *de sine* către cele orientate *spre exterior*. A fost, de asemenea, demonstrat că elementele comune sunt reprezentate de *mediul integrator* la hotar dintre *preșcolaritate* și *învățământul primar*. *Mediul integrator* trebuie să includă astfel de forme de lucru cu copiii care sunt calitativ diferite de perioada precedentă (preșcolară) și perioada ulterioară (școlară mică). A fost elaborat şi fundamentat ştiinţific ***Modelul funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani* (*MFICEC*)**, care indică calea spre un demers educaţional cât mai eficient prin integralizarea și continuitatea acestor trepte (educație preșcolară și învățământ primar). **MFICEC** este constituit din mai multe componente subsecvente, care conduc la o activitate educaţională concretă. De asemenea, a fost elaborat *Complexul educațional unic preșcolaritate – școală primară incipientă*, care este un proces în care mecanismul integralității declanșează diverse activități dezvoltative, în care imaginația, ca „instrument” al creativității și formarea poziției interne conduc spre interiorizarea activităților obiectuale și formare a *gândirii mentale* a copiilor. S-au formulat argumente științifice pentru ***Ansamblul tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității***, care este compus din câteva coordonate de bază: Imaginația și experiența gândirii; Emoțiile „deștepte”; Deschiderea pentru învățare; Dezvoltarea reflecției și următoarele perechi unitare: A – imaginația productivă – gândirea teoretică; B – problematizarea elementară – alternative de rezolvare a problemelor; C – potențialul creativ – inițiativa învățării;

D – curiozitatea cunoașterii – independența învățării. Un element important este structurarea *funcțiogenezei* în procesul de activitate, care include șase structuri alternative și trei structuri cognitive specifice nodului educațional.

Constatarea nivelului de funcționalitate a integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani este indicatorul veridicității supoziţiei de necesitate a reorientării acţiunilor educaţionale spre dezvoltarea complexului educațional unic preșcolaritate - școală primară incipientă în raport cu adaptarea fără dificultăți a copiilor la noul mediu de învățare, în raport cu abordarea sistemică a procesului educațional.

În capitolul 5, ***Abordări praxiologice ale funcționalității integralității și continuității în educația copiilor,*** dezvăluie etapele experimentului pedagogic pe coordonata constatativă a nivelului funcționalității integralității-continuității educației copiilor de 6-9 ani, descrie modalitățile de aplicare și a valorilor formative ale *Ansamblului tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității*, consemnează valoarea rezultatelor cercetării formative. Implementarea *Ansamblului tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității* la nivelul elevilor din clasa I-a în cadrul experimentului pedagogic formativ a implicat activism, creativitate, originalitate, diversitate, eficienţă în perceperea și conștientizarea sarcinii de învățare, gândirea sistemică, o motivaţie intrinsecă a acestora, acțiuni independente și responsabile, operativitate în expunerea gândurilor, intervenții diversificate din partea învățătorilor în calitate de experimentatori. În consecință, experimentul pedagogic și-a demonstrat valoarea formativă. Constatările făcute în baza evaluării iniţiale a copiilor/elevilor ilustrează veridicitatea supoziţiei de necesitate a reorientării acţiunilor educaţionale spre dezvoltarea Complexului educațional unic preșcolaritate - școală primară incipientă în raport cu adaptarea fără dificultăți a copiilor la noul mediu de învățare, în raport cu abordare sistemică a procesului educațional (6-9 ani). Etapa de formare a experimentului s-a desfăşurat pe coordonatele cheie în adaptarea copiilor la activitatea de învățare din școală: *imaginație, creativitate, gândire, personalizarea învățării* care s-a întemeiat pe *Complexului educațional unic preșcolaritate – școală primară incipientă*. Din această perspectivă, prin activitatea de dezvoltare a formațiunilor cognitive a elevilor din cl. I-a s-a confirmat valoarea teoretică a *MFICEC*, care, prin ieşirile sale practice în procesul educaţional (*Ansamblul tehnologic*) şi-a confirmat valabilitatea pedagogică prin creşterea evidentă a rezultativităţii învăţării. Astfel, elevii au fost plasați într-un cadru formativ care a contribuit în mare măsură la soluţionarea sistemică a sarcinilor procesului educaţional corelate capacităţilor lor cognitive, prin transformarea şi operaţionalizarea elementelor active, creatoare în procesul învăţării. Rezultatele obţinute la *etapa postexperiment* demonstrează că *Ansamblul tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității* facilitează organizarea sistemică a procesului de

dezvoltare a formațiunilor cognitive, trecerea copiilor de la o treaptă de învățare la alta (educația preșcolară – învățământ primar), respectând *particularitățile psiho-fiziologice* ale acestora. Astfel, valorificarea resurselor psiho-fiziologice ale elevilor (cl. I-a) vizavi de formațiunile cognitive, printre care se înscriu şi priceperea de a selecta informația, priceperea de a descoperi pe nou lucrurile deja cunoscute, competența de a înțelege sarcina de învățare, de a respecta instrucțiunea de realizare a sarcinii, priceperea de a gândi independent, de a manifesta flexibilitate în rezolvarea unei sarcini, de a adopta diverse procedee de acțiune în realizarea unor situații noi, trebuie să fie tratate atât din perspectivă crearea *mediului integrator*, cât și din perspectiva integrării activității ludice (reprezintă logica proprie a copilului) cu cea cognitivă.

Demersul formativ a demonstrat o creştere semnificativă a numărului de elevi (lotul experimental) a căror formațiunile cognitive au fost valorificate plenar, pe măsura implementării *Ansamblul tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității* consemnând cât de importantă este abordarea sistemică de structurare a procesului educațional, cum se parcurg etapele ca să progreseze, în vederea adaptării copiilor la noul mediu școlar.

Deschiderile oferite de cercetarea aplicativă sunt valoroase prin faptul posibilităţii extinderii studiului la următoarele etape de vârstă (10-14; 14-16;16-18 ani), oferind avantaje evidente practicii educaţionale, din perspectiva altor coordonate, în dependență de specificității de vârstă.

În **Concluzii generale și recomandări** sunt dezvăluite, în baza unor sinteze analitice și a unor construcții demonstrative, valorile epistemologice și aplicative ale cercetării, sunt ilustrate rezultatele teoretice ale abordării funcționalității integralității și continuității în educația elevilor. Viziunea oferită este un factor de sporire a calității învățării elevilor de 6-9 ani, iar imaginea completă a integralității și continuității structurată investigațional conferă educației preșcolar-școlare incipiente un caracter dinamic și rezultativ.

1. ABORDĂRI TEORETICE ALE FUNCȚIONALITĂȚII: CONTINUITATE ȘI INTEGRALITATE ÎN EDUCAȚIE

1.1. Cadrul conceptual al funcționalității

Abordarea pedagogică a funcționalității devine, în noile condiții socio-economice, un obiectiv strategic de imperativă necesitate în conturarea imaginii integrative a educației, matricea generativă a educației copiilor dimensionându-se într-o evidentă dimensiune de continuitate.

Reflectând la specificul noţiunii de funcţionalitate, putem porni de la definirea de dicţionar, care, în cadrul general al mentalităţii actuale, semnifică ***funcţionalitatea*** ca utilitate practică, ca îndeplinire a condiţiilor pentru a fi folosit [48].

Valoarea ***pedagogică*** a funcţionalităţii este semnificată de îndeplinirea de către o entitate pedagogico-educaţională a unor condiţii pentru a fi utilizată şi, chiar mai mult, pentru a fi utilă. În acest context, dacă ne referim la teoriile, concepţiile, viziunile cercetătorilor specialişti în domeniul educaţiei, cum ar fi J. Dewey [47], M. Minder [87], S. Cristea [33], C. Cucoș [37], I. Neacşu [92], I. Nicola [94], A. Nicolau [96], T. Callo [17], П. К. Анохин [242], К. В. Судаков [338] etc., constatăm un şir de sintagme care conferă funcţionalităţii identitate: *funcţionalitatea teleologică, funcţionalitatea socială a educaţiei, funcţionalitatea procesului de învăţământ, funcţionalitatea politicilor şcolare, funcţionalitatea managementului etc.* Prin urmare, o entitate poate avea diverse funcţii şi, de asemenea, o funcţie poate fi îndeplinită de diferite entităţi.

Esenţa funcţionalităţii pedagogice presupune, aşadar, o serie de posibilităţi de producere (funcţii) pe care le reprezintă o entitate. „Înlănţuind” pe această cadenţă analitică scurte opinii ale cercetătorilor, putem ajunge la constatări de mare vigoare, care dezvăluie multe aspecte convingătoare.

Dacă ne raportăm la procesele de dezvoltare, se profilează două ca cele mai principale: dezvoltarea de vârstă și cea funcțională. *Dezvoltarea funcțională* se produce la copiii de diferite vârste prin asimilarea unor acțiuni mentale și noțiuni, este un proces de însușire a cunoștințelor, priceperilor și abilităților. *Dezvoltarea de vârstă,* spre deosebire de cea funcțională, reclamă nu atât însușirea unor cunoștințe și priceperi, cât formarea de niveluri noi psihofiziologice, noi planuri de reproducere a realității [279, p. 76].

Prin urmare, dezvoltarea de vârstă implică dezvoltarea domeniului de activitate, stabilirea relațiilor cu mediul, stabilirea unui nou nivel de reflectare a mediului, atitudinea față de sine. Dezvoltarea de vârstă se produce în baza dezvoltării funcționale. Totodată, dezvoltarea funcțională indică hotarele dezvoltării copilului, care decurge în mod diferit, în dependență de condițiile de dezvoltare de vârstă.

Unii autori abordează dezvoltarea psihică a copilului din perspectivă funcțională. Odată cu vârsta copiilor, procesele psihice (senzațiile, percepția, memoria, gândirea, imaginația) suportă anumite schimbări, deși ca număr ele rămân aceleași. Diferența semnificativă dintre *funcția psihică* și procesul psihic constă în faptul că aceasta este mai concretă și că nu există de la început, așa după cum sunt procesele psihice, dar apare la un anumit stadiu de dezvoltare psihică. În acest sens, dezvoltarea reală a copilului e mai ușor de examinat în cadrul *funcțiilor psihice*. Sistemul funcțional include un ansamblu de operații, care stabilesc caracterul schimbărilor ce se produc și, ca urmare, condiționează procesul dezvoltării sistemului [284]. În acest sens, relaționarea elementelor sistemului schimbă starea lui. Prin urmare, sistemul este caracterizat ca o entitate dinamică.

Una dintre noțiunile de bază pentru examinarea procesului de dezvoltare a funcțiilor psihice, din perspectiva abordării sistematice, este noțiunea de *sistem funcțional.* Conceptul „sistem funcțional" și teoria sistemelor funcționale a fost elaborată de către П. К. Анохин. Funcționalitatea sistemului este definită ca unitate de activitate integrală a organismului, care implică organizarea morfofiziologică dinamică a formațiunilor centrale și periferice, ce se unesc selectiv pentru a obține un rezultat necesar organismului pentru adaptare [242, p. 56]. Această abordare a fost extinsă și asupra funcțiilor psihice.

Funcția, în sens general, este definită ca interacțiunea dintre obiecte, în care stările și însușirile trebuie să fie congruente altor obiecte sau altor sisteme. Pentru N. Sillamy funcția este un ansamblu de operaţii strict dependente unele de altele, al căror joc armonios exprimă viaţa organismului. După J. Dewey, funcţia constituie unitatea fundamentală a oricărei conduite, ea fiind un act adaptat [Apud 142, p.135].

În această ordine de idei, J. Dewey pledează în favoarea unei înţelegeri funcţionale a gândirii umane, care devine un instrument al organismului de adaptare la mediu. *Adaptarea* nu înseamnă însă plierea integrală pe acest mediu. Inteligenţa modifică mediul, proiectând scopuri şi mijloace de atingere a lor care suspendă presiunea contactului cu realitatea imediată. Având un corespondent direct la nivel organic în realitatea cerebrală, gândirea nu mai aparţine domeniului transcendental sau celui empiric (în sensul psihologiei clasice), ci devine apanajul biologiei. Schimbarea este cu adevărat importantă: biologia implică un organism aflat nu într-un vacuum, ci într-un mediu marcat de interacţiuni şi procese [47, p. 537].

În ***biologie, fiziologie* si *psihologie*** funcția este adesea înțeleasă ca o activitate de *adaptare complexă* a organismului, care vizează punerea în aplicare a oricăror probleme fiziologice sau psihologice. Potrivit acestui punct de vedere, „funcția" reprezintă un sistem orientat spre a pune în aplicare anumite sarcini, asigurând astfel un întreg complex de acte, care, în cele din urmă, conduc la obținerea efectelor scontate. Deci sistemul funcțional cu o structură complexă și plasticitate a

modificărilor, ce posedă o dinamică de autoreglare, reprezintă regula generală a activității corpului uman [305, p. 89].

Aici trebuie să menționăm că J. Piaget este de părerea că funcțiile psihice sunt procedee biologice, proprii organismului, de interacțiune cu mediul. Subiectului îi sunt caracteristice două funcții de bază: *organizarea și adaptarea.* Orice manifestare de comportament a organismului presupune o structură, iar aspectul dinamic al ei este *adaptarea,* care, la rândul său, constă în procese de stabilire a echilibrului dintre asimilare și acomodare. De-a lungul dezvoltării ontogenetice, susține autorul, funcțiile de bază, ca procese dinamice sunt stereotipice, fixate ereditar, nu depind de conținut și experiență [124, p 110].

Fără să intrăm în detalii, putem afirmăm că noțiunea de *sistem psihologic* a fost promovată de Л. Выготский. Punctul esențial de trecere de la o etapă de dezvoltare la alta reclamă schimbări interfuncționale. Relațiile noi apărute între funcții, autorul le definește „sistem psihologic". Fiecare etapă de dezvoltare, observă autorul, are o importanță mare pentru dezvoltarea integră a psihicului omului, care se caracterizează prin anumite formațiuni noi ce se includ în componența stadiilor genetice de mai târziu, îmbogățindu-le semnificativ, fiindcă sistemul mai complex înzestrează cu calități sistemice formele psihicului și comportamentului, care au apărut la stadiile precedente. Sistemul de relații între unele funcții se stabilesc în ontogeneză. Dezvoltarea sistemelor psihologice coincid cu dezvoltarea personalității [162, pp. 249–258]. Prin urmare, fiecare perioadă de vârstă se caracterizează printr-o structură deosebită de legături și relații interfuncționale, care, la rândul lor, determină caracterul și rolul special al fiecărei funcții psihice care se încadrează în structura conștiinței funcției psihice.

La fiecare stadiu de dezvoltare psihică a copilului pot fi profilate *sisteme psihice de bază și de conducere* [284]. În acest context, funcția este înțeleasă ca un proces de conturare a imaginii de reglare a acțiunii cu specificarea caracteristicilor țintei, care include componentele psihice interioare și de comportament-exterioare. *Este numit sistem psihic de conducere acela care determină procesul de dezvoltare la o etapă de vârstă.* La următoarea treaptă de vârstă funcția psihică care a avut rol de conducere obține statut de funcție psihică de bază, suportând, totodată, modificări corespunzătoare sub influența noii funcții de conducere. Deci, fiecărei etape de dezvoltare psihică îi este specific un sistem funcțional, care reprezintă o structură funcțională cu un anumit mecanism de interacțiune a acestor funcții. Orice sistem funcțional se modifică în conformitate cu principiul dezvoltării și, în consecință, se schimbă relațiile lui structurale. Prin urmare, dinamica de vârstă acționează ca o structură temporară succesivă, fiind produsul dezvoltării sistemului funcțional.

Conform specialiștilor în psihologie, funcționalismul, ca un corelat al funcționalității, se caracterizează prin considerarea formulelor de conduită ca expresii ale adaptării la mediul înconjurător [50].

În pedagogie, funcționalismul este un curent care consideră învățarea ca pe o adaptare a organismului la mediul ambiant, cu accent pe substratul fiziologic al învățării. Acest curent a apărut în SUA, la începutul secolului trecut, în paralel cu curentul european al *Educației funcționale,* reprezentat mai ales de Ed. Claparede, cu care are unele trăsături comune. Exponenții săi au fost J. Angell și R. Woodworth, care pun la baza învățării direcționarea funcțiilor cognitive și afective, prin orientarea elevului în raport cu sarcina de învățare [Apud 154, p. 141].

De asemenea, este o tendință manifestată de unii cercetători ai fenomenelor educaționale de a explica aceste fenomene exclusiv prin funcționalitatea lor socială, în special prin funcția lor de reproducere a culturii, dar și a structurilor sociale, implicit de conservare a stărilor sociale existente [ibidem, p. 142].

Realizând o trecere în revistă, în manieră evolutivă, a principalelor paradigme ***sociologice*** care au intrat în sfera de referință a sociologiei educației, autorii lucrării *Dicţionar al gândirii sociologice* identifică mai multe perioade, inclusiv: anii 30-50 care sunt dominaţi de *paradigma funcţionalistă*, reprezentată de E. Durkheim şi T. Parsons, atât în contextul sociologiei americane cât şi în spaţiul celei europene (Franţa, Marea Britanie, Germania, Ţările Scandinave).

În această ordine de idei, E. Stănciulescu [148, pp. 15-43] vorbeşte despre două variante relativ distincte ale funcţionalismului şi anume: *funcţionalism clasic* reprezentat de E. Durkheim şi *funcţionalismul sistemic* reprezentat de T. Parsons. Opinii asemănătoare au fost expuse şi în ***antropologie*** de către A. Radcliffe-Brown, care a încercat să explice structurile sociale ca pe un permanent sistem de adaptări, fuzionări şi integrări [Apud 11, p. 111]. Conceptul *funcționalism* a fost folosit în cel puțin trei sensuri diferite în științele sociale. În filosofia minții, funcționalism este o vedere cu privire la natura stării mentale. În sociologie și antropologie, funcționalismul este o abordare pentru înțelegerea proceselor sociale în funcție de contribuția lor la funcționarea unui sistem social.

Metoda preferată de T. Parsons în analiza socialului este cea funcționalist-sistemică, iar construcția întreprinsă de autor în analiza educației poate fi interpretată ca o teorie a sistemelor ierarhizate, organizată în jurul conceptului de *sistem al acțiunii* [211, p. 117].

Societatea și personalitatea, susține autorul, pot fi analizate în calitate de subsisteme constitutive ale sistemului general al acțiunii. În același timp, atât societatea cât și personalitatea pot fi analizate ca subsisteme ce posedă o anumită structură și care răspund aceloraşi imperative funcționale de adaptare, integrare, menținere a modelelor și de realizare a scopurilor.

Deci, societatea reprezintă un întreg constituit dintr-o pluralitate de sisteme: normele și colectivitatea, ca elemente constitutive esențiale, valorile și rolurile, ca elemente ce asigură legătura dintre sistemul social, pe de o parte, și sistemul cultural, respectiv sistemul personalității, pe de altă parte. Ca urmare, personalitatea se prezintă ca o pluralitate de sisteme și subsisteme dispoziții-necesități integrate într-un ansamblu organizat. Prin urmare, personalitatea și societatea sunt sisteme ale acțiunii care se interpătrund, ambele fiind sisteme reale ale acțiunii organizate în jurul acestei valori instituționalizate și internalizate.

Funcționalismul, se menționează în *Marele dicționar al psihologiei* [83, p. 135], s-a dezvoltat pe baza ***filosofiei pragmatice***, care susține că pentru a găsi înțelesul unei idei, trebuie să căutăm consecințele acesteia. Prin urmare, adevărat devine ceea ce este util, practic. În psihologie, funcționalismul a însemnat definirea entităților psihologice prin funcția pe care o exercită în cadrul activității mentale, pentru a diferenția astfel descrierea psihologică de cea neurobiologică.

Psihologia funcţională reprezintă un curent și o școală de psihologie dezvoltată la sfârșitul sec. al XlX-lea şi începutul sec. al XX-lea. Apare atât în ţările europene cât şi în SUA ca o prelungire şi pe baza psihologiei fiziologice. Are drept concept central funcţia, considerată în unitatea elementelor ei fiziologice şi psihice. Ca *sistem*, funcţionalismul a fost fundamentat de către W. James [75] și J. Dewey [47].

Paradigma funcţionalistă a psihologiei vizează trei întrebări relative la comportamentul uman: Ce?; Cum?; De ce?; (deci: funcţia comportamentului organismelor, inclusiv a conştiinţei, în adaptarea lor la mediu; aspectele utilitare şi relaţionale).

J. Dewey a contribuit la dezvoltarea funcţionalismului prin ***abordarea funcţionalistă în pedagogie***, educaţie, căutând cele mai bune moduri pentru *a învăța copiii să funcționeze independent* în rezolvarea problemelor vieții.

Adepții psihologiei funcționaliste ca sistem folosesc ca generic termenul „activitate mentală”, conceptul-cheie în studiul acesteia este „actul adaptativ”. Psihologia studiază fazele esențiale ale unui act adaptiv: stimularea motivaţională; situaţia senzorială; răspunsul (sau rezolvarea) ce modifică situaţia, astfel încât să satisfacă condiţiile motivaţionale, determinante, forţele directive.

De aici reiese că *psihologia* funcţionalistă studiază procesele direct implicate în adaptarea organismului la mediu, pe când fiziologia se ocupă de activităţile vitale subiacente, ca circulaţia, digestia, metabolismul, procesarea nervoasă, toate necesare în menţinerea integrităţii structurale a organismului.

Funcţionalismul opune concepţiilor analitice şi mecaniciste o concepţie dinamică şi funcţională în înţelegerea psihologiei. Psihologia trebuie să studieze fenomenele psihice în raport

cu ansamblul reacţiilor organismului, reintegrându-le în totalitatea conduitei: orice fapt mintal este o conduită şi orice conduită este adaptivă, susţin funcţionaliştii [96, p. 109].

Problema piagetiană a analizei gândirii ca instrument al activităţii, ca resursă fundamentală se regăsește în psihologia funcţionalistă. În acest sens, funcţionarea inteligenţei la J. Piaget apare descrisă prin termeni biologici de: *asimilare, acomodare, adaptare* [124, p. 110].

În dorința de reconstrucție a educației, Ed. Claparede [25, p. 90] propune o teorie proprie, numită ***educație funcțională,*** potrivit căreia reacţia organismului la o excitaţie (un obiect oarecare) depinde nu atât de intensitatea acesteia, cât de trebuinţa pe care organismul o manifestă. Obiectele care nu manifestă trebuinţa, nu atrag în mod special atenţia – trebuinţa reprezentând motivul conduitei omului, cauza activităţii. Trebuinţa, susține autorul, apare în momentul în care se rupe echilibrul intern al organismului (de ex., apar stări de foame, sete etc.). De îndată ce trebuinţa este satisfăcută, echilibrul se reface. Apar însă noi trebuinţe, cu orientări spre alte obiecte şi cu îndemnuri la acţiune pentru satisfacerea lor. Potrivit lui Ed. Claparède, interesul îşi are sursa în trebuinţele interne, fiind deci implicat în satisfacerea lor. Interesul poate susţine un efort de lungă durată şi de mare intensitate, astfel că activitatea rezultată va fi atractivă şi eficientă. Dintre ideile promovate de autor amintim:

- Propunerea unei „școli pe măsură”, care să creeze elevilor asemenea condiții încât să fie asigurat succesul tuturor, fiecare progresând în ritm propriu. O asemenea dezvoltare devenea posibilă prin introducerea unui sistem în care să funcționeze clase omogene, clase mobile (organizate pe obiecte de învățământ) și să se țină seama de opțiunile elevilor în alegerea disciplinelor de învățământ, potrivit înclinațiilor lor;
- Considerarea proceselor mintale „în sine”, dintr-o perspectivă metafizică, ceea ce-l determină pe educator să se întrebe „Ce este memoria?”, de exemplu, în loc să fie preocupat, așa cum propune autorul, de *utilitatea proceselor psihice, rolul lor, apariția și dezvoltarea lor;*
- Centrarea educației incipiente pe orice alt fel de fundament decât *trebuințele* copilului. *„Educația funcțională este aceea care se bazează pe o trebuință: trebuința de a ști, de a cerceta, de a privi, de a lucra. Trebuința, interesul rezultând dintr-o necesitate, iată factorul care va face dintr-o reacție un act veritabil”* [ibidem, p. 95]. Recunoscând cauzalitatea acțiunii elevului ca fiind dată de sinteza obiect-trebuință-interes, autorul atenționează că deși *interesul este „principiul fundamental”* al activității mintale, ideal ar fi ca acesta să fie un *interes intrinsec,* ceea ce ar face ca activitatea elevului să fie mai atractivă și mai eficientă. În același sens, arată că procesul de învățământ bazat pe solicitarea atenției voluntare a copilului poate fi înlocuit cu unul care îi va crea *nevoia de a fi atent.* Pe această bază activitatea elevului va fi mai plăcută, va părea mai ușoară chiar dacă solicită mult efort;

• Educatorul, în concepția lui Ed. Claparede, trebuie să stimuleze interesele, nevoile intelectuale și morale ale elevilor, să devina mai mult un colaborator al elevilor decât un învățător „ex catedră”. Sarcina devine una de îndrumare a elevilor în asimilarea independentă a cunoștințelor. Entuziasmul, nu erudiția, trebuie să fie virtutea capitală a unui educator. Realizarea procesului educațional ar trebui, de aceea, să parcurgă trei *etape:*

1. trezirea unei trebuințe, a unui interes, a unei dorințe;
2. declanșarea unei reacții menite să satisfacă această trebuință;
3. stimularea cunoștințelor prin care reacția respectivă poate fi controlată, îndrumată și condusă spre scopul propus.

• Neglijarea de către pedagogia contemporană a *rolului hotărâtor al jocului* în demersurile elevului, considerat acțiune prioritară în educație, capabil de a satisface tendința naturală spre activitate a acestuia. „Trebuința de a se juca este tocmai ceea ce ne va permite să împăcăm școala cu viața, să procuram școlarului acele mobiluri de acțiune care se consideră de negăsit în sala de clasă” [ibidem, p. 102]. Din această perspectivă, *educația funcțională* propune ca instruirea să se desfășoare ca un joc, ceea ce o va face să aibă un caracter activ.

Funcționalitatea este abordată și din perspectiva sistemelor ***fiziologice funcționale***, ca o structură dinamică, de autoorganizare, autoreglare, componenții cărora corelează și se orientează pentru obținerea unei finalități adaptabile, necesare sistemului și organismului, în totalitate.

Trebuie să remarcăm că fondatorul teoriei sistemelor funcționale, din perspectivă *fiziologică* este П. Анохин, care aborda sistemele funcționale ca un principiu metodologic de organizare a proceselor activității vitale a organismelor vii [242, pp. 49-106]. Rezultatele cercetărilor realizate de către P. Anohin au constituit un impuls teoretic important în înțelegerea *genezei funcționalității*.

O viziune identică demonstrează și К. В. Судаков, care pleacă de la ipoteza potrivit căreia sistemele funcționale reprezintă o realitate obiectivă. Autorul examinează *integritatea organismului* ca o *totalitate* de componente ce alcătuiesc funcțiile lor de autoreglare a nivelului sistemului molecular, homeostatic, de comportament, care interacționează între ele. Ca urmare, cercetătorul este preocupat de finalitatea comportamentului individului în integritate, asigurând funcționarea autoreglării sistemului intern al organismului [338, p. 109].

Conform opiniei autorului, în fiecare secvență de timp activitatea organismului pune stăpânire pe sistemul funcțional în plan biologic sau social. Alte sisteme funcționale asigură activitatea dominantă a elementelor funcționale sau le frânează. Însă, după satisfacerea nevoilor de activitate a organismului, apare o altă necesitate dominantă, care iarăși instituie un sistem funcțional dominant etc. Totodată, poziția dominantă a sistemelor funcționale, în fiecare moment dat, este

determinată de importanța vitală a nevoilor de supraviețuire sau adaptare a organismului la mediul exterior [ibidem].

Sistemele funcționale dominante în raport cu sistemele funcționale subdominante, în conformitate cu raportarea lor la om, începând de la cel molecular până la nivelul organismic și social, se aliniază într-o anumită ordine ierarhică. Prin urmare, sistemele funcționale ale organismului se aranjează în baza rezultatelor ierarhice ale activității.

Tot în această ordine de idei, autorul a elaborat mai multe principii sistemice de structură a organismului: ierarhic dominant, poliparametric și al interacțiunii coerente .

Principiul interacțiunii poliparametrice determină relațiile reciproce dintre rezultatele activității sistemelor funcționale. În baza interacțiunii poliparametrice a diferitor sisteme funcționale se structurează homeostazia la general. Interacțiunea poliparametrică se stabilește între sistemele funcționale ce condiționează obținerea rezultatelor comportamentale, satisfăcând diverse necesități biologice și sociale, asigurând unii indicatori homeostatici ai mediului intern al organismului.

În rezultatul studiului interacțiunii secvențiale a sistemelor funcționale, К. В. Судаков a formulat *principiul construcției dinamice a sistemelor funcționale de cuantificare a activității vitale: de la necesitate la satisfacerea acesteia*.

Sistemul cuantificat al comportamentului se stabilește în baza *principiului de autoreglare*: de la apariția trebuinței primare până la satisfacerea acesteia, prin intermediul formării motivației dominante și a comportamentului orientat spre un anumit scop, a căror rezultate permanent sunt evaluate prin intermediul aferentaţiei inverse [337, pp. 8-12].

O preocupare specială pentru definirea stării funcționale a organismului o are Н. Н. Данилова, care a ajuns la concluzia că este o reacție sistemică de răspuns a organismului, ce asigură adecvat cerințelor activității lui. Astfel, schimbarea stării funcționale presupune înlocuirea unui complex de reacții cu altul, care corelează între ele și asigură un comportament mai mult sau mai puțin adecvat al organismului în mediul înconjurător [268, pp. 89-95].

Referindu-se la starea funcțională a individului, unii autori constată că aceasta este o totalitate de caracteristici personale ale acelor funcții și calități care direct sau indirect participă la realizarea activității. Deci, pot fi obținute rezultate la fel de bune de către copil și în cazul când organismul consumă pentru realizarea unei sarcini energii diverse, și în cazul mobilizării funcțiilor fiziologice ale organismului cu grade diferite de intensitate. În felul acesta, valoarea biologică de consum a energiei pentru realizarea unei sarcini poate fi diferită [308, pp. 7-13].

Prin urmare, demersurile ştiinţifice ale cercetătorilor vizaţi sugerează ideea necesităţii de a examina funcționalitatea în ***educaţie*** *ca un sistem, ca un proces integral*: dozarea treptată a

influenţelor asupra copiilor în procesul de învăţare şi elaborarea unui sistem de relații între educator şi învățător, care să servească drept bază pentru adaptarea copiilor la mediul școlar; elaborarea strategiilor educaționale adecvate proceselor fiziologice caracteristice perioadei de trecere a copiilor la școală, menținerea unor condiții în realizarea procesului de învăţare la etapa următoare, neadmiterea unor schimbări inopinate.

Tot aici trebuie să remarcăm faptul că, examinând ***dezvoltarea ontogenetică*** în preșcolaritate, H. Wallon formulează mai multe teze valoroase în aria abordării funcționalității:

1. Ontogeneza este o construcţie progresivă prin care se realizează integrarea, în diferite raporturi, a două funcții psihice fundamentale:
   - *afectivitatea* (dimensiunea *centripetă* a psihismului) - legată de sensibilitatea internă, orientată şi implicată în edificarea subiectului psihic prin autoreflectare. Ea este răspunzătoare de construcţia persoanei („cine sunt”);
   - *inteligenţa* (dimensiunea *centrifugă*) legată de orientarea externă a individului, de acţiunea acestuia asupra mediului înconjurător în tentativele sale adaptive. Ea este implicată, ca principală resursă instrumentală, în cristalizarea obiectului psihic („ce este”).

2. Dezvoltarea ontogenetică este stadială. Fiecare stadiu se constituie dintr-un ansamblu original de conduite, caracterizate printr-un tip particular de ierarhie realizat între cele două funcţii: afectivitate şi inteligenţă.

3. Construcţia stadială ontogenetică este guvernată de:
   - *legea alternanţei funcţionale:* un stadiu cu o dominanţă centrifugă va fi urmat de unul cu orientare centripetă;
   - *legea preponderenței funcţionale:* în fiecare stadiu una dintre cele două dimensiuni va fi preponderentă, fără a opri procesul dezvoltării [167, p. 71].

În domeniul proiectării curriculumului disciplinelor pedagogice, D. Andronache examinează *funcționalitatea ca principiu*, care presupune că proiectarea curriculumului disciplinelor pedagogice se realizează asigurând interrelații funcţionale între disciplinele pedagogice, dar şi între acestea şi celelalte discipline de învățământ de-a lungul anilor de studiu [4].

Tot în această ordine de idei, menționăm şi faptul că, vorbind despre conținutul educației, Н. Е. Щуркова își propune ca determinantă orientarea și organizarea *interacțiunii* elevului cu *mediul* în toată complexitatea sa: natură, știință, sfera de producere, artă, lucruri și obiecte din jurul acestora, și, cel mai important, relaționarea cu oamenii. Interacțiunea cu lumea exterioară reclamă organizarea diverselor activități ale elevului: cognitivă, de muncă, artistică, sportivă, socială, cu

valoare indicativă, comunicativă etc. Deci, conținutul concret al activității elevului constituie conținutul educației [352, pp. 74-78].

Determinativele conținutului învățământului oferă posibilitatea de a evidenția motivele pentru structurarea acestuia. Se par legitime, în acest sens, principiile: *intrarea dublă a componentelor* de bază ale conținutului învățământului în sistem; *completitudinea funcțională* a conținutului învățământului; *diferențierea și integrarea componentelor* conținutului învățământului; *continuitatea conținutului nivelurilor* învățământului general [297, pp. 8-16].

Principiul dublei intrări a componentelor de bază a conținutului învățământului în sistem înseamnă că, în fiecare act de *interacțiune* pedagogică, sunt implicate toate componentele conținutului educațional: îmbunătățirea experienței personalității, se dezvoltă proprietățile sale tipologice și mecanismele emergente ale psihicului (procesele cognitive). În același timp, poate fi oricând organizată activitatea specială pentru dezvoltarea uneia dintre componentele de conținut educațional. De exemplu, orice activitate cu copiii contribuie la dezvoltarea vorbirii elevului, dar pot fi organizate și activități speciale pentru dezvoltarea vorbirii; în cadrul oricărei lecții există elemente de control, dar există activități sau feluri de activități cu copiii ce presupun controlul de cunoștințe etc.

Principiul completitudinii funcționale a conținutului învățământului rezultă din faptul că orice sistem, inclusiv de predare, nu poate funcționa în mod eficient sau nu poate funcționa deloc dacă setul semnificativ de subsisteme (componente) nu este complet funcțional. Se are în vedere și *coeficientul de funcționalitate semnificativă* a componentelor conținutului învățământului, precum și capacitatea de a *compensa*.

Principiul diferențierii și integrarea componentelor conținutului învățământului se manifestă, pe de o parte, prin fragmentarea (diferențierea) disciplinelor de învățare (de exemplu, biologie: botanică, zoologie, anatomie etc.), pe de altă parte, fuziunea (integrarea) în cadrul unei discipline de învățare a mai multor discipline (de exemplu, fizică, chimie, biologie - științe exacte).

Principiul continuității conținutului treptelor sistemului de învățământ include învățământul primar, (secundar inferior), complet secundar, superior general. Pot fi evidențiate trepte propedeutice, cum ar fi preșcolară, precum și studii postuniversitare, în special educație permanentă. Deci, respectarea principiului continuității implică corelație și coerență între nivelurile sistemului de învățământ.

Așadar, ***funcţionalitatea în educaţie*** presupune analiza şi examinarea a cel puțin următoarelor aspecte importante: posibilitatea îndeplinirii unui rol; destinație; posibilitățile de utilizare; utilitatea (aplicarea practică); adaptarea la mediu; independența, dar şi interacțiunea entităților; satisfacerea necesităților; asigurarea corespondenței dintre elementele unei entități.

În felul acesta, ***sistemul funcțional***, pornind de la faptul că *funcționalitatea* înseamnă o serie de posibilităţi de producere (funcţii) pe care le reprezintă o anumită entitate și de la ideile lui J. Dewey, T. Parsons, R. Angel, presupune dozarea treptată a influenţelor asupra copiilor în procesul de învăţare şi elaborarea unui sistem de relaţii între subiecți, care să servească drept bază pentru adaptarea copiilor la mediul școlar. Prin urmare, funcțiile cognitive, afective, acționale, reflexive, fiziologice formează un sistem funcțional, care contribuie la menţinerea unor condiţii în realizarea procesului de învăţare la etapa următoare: *a învăţa copiii să „funcționeze" independent* în rezolvarea problemelor vieții.

1.2. Condiții ale continuității educației preșcolare și școlare

În acord cu mai multe opinii ce vizează continuitatea, este justificat să afirmăm că una dintre dimensiunile de referință ale procesului educațional la vârsta de 6-9 ani care constituie o axă-suport este **continuitatea.**

Interpretarea actuală a problemei continuității la toate treptele procesului de învățământ este legată, întâi de toate, de condițiile de viață a omului contemporan, care necesită trecerea rapidă și fără impact negativ de la o stare social-economică și psihologică la alta. Unul din factorii esențiali, ce asigură dinamismul social, stabilitatea psihică și potențialul creativ al copilului, îl reprezintă procesul de învățământ integral. Lipsa continuității la una sau la altă secvență a procesului de învățământ creează impedimente, greu de depășit, în calea succesului în învățare, dezvoltării personale și socializării.

Pentru a dezvălui esența continuității și a defini rolul ei în procesul de învățământ, urmează de examinat și analizat diverse abordări ale acestui fenomen, atât filosofic, cât și socio-cultural și psiho-pedagogic.

Baza filosofică a continuității se constituie, în principal, din contribuţiile ştiinţifice ale unor cercetători care s-au angajat în cercetarea și identificarea unor legități și caracteristici definitorii ale dialecticii naturii și societății [6, 8, 69, 79, 357 etc.].

Continuitatea dintre diferite etape, dintre calitatea și starea obiectului în dezvoltare este un atribut pentru fiecare sistem, producându-se teoretic schimbările ce intervin în cadrul acestui sistem. Nici una din caracteristicile esențiale ale procesului dezvoltării, cum ar fi direcţionarea, ireversibilitatea și schimbările calitative care intervin la nivel de sistem nu pot fi explicate în afara continuității. În acest sens, continuitatea este obiectivă și universală în cadrul dezvoltării naturii, societății și gândirii umane. Prin urmare, problema continuității în știință este examinată ca un fenomen complex care integrează o serie de aspecte, relativ independente, fapt pe care îl constatăm și în demersurile ştiinţifice ale filosofilor.

Meritul primordianl în formularea problemei continuității îi aparține filosofului grec Aristotel. În lucrare „Metafizica” autorul explică în detalii natura înconjurătoare din perspectiva înțelegerii mișcării. Aristotel afirma că pentru a pătrunde în esența mișcării obiectelor, inevitabil trebuie să abordăm și caracteristica relațiilor de continuitate dintre trecut, prezent și viitor [6].

Continuitatea este calificată, în dicționarul enciclopedic, ca o condiție a *procesului de dezvoltare*. Totodată, dezvoltarea este un proces obiectiv, universal și necesar, care se realizează ca mișcare ascendentă, de la simplu la complex, de la inferior la superior, prin trecerea de la o stare calitativă veche la alta nouă, superioară. Procesul dezvoltării implică progresul, continua reînnoire, înlocuirea legică a vechiului prin nou, în opoziţie cu regresul [49, p. 208]. Din această perspectivă, dezvoltarea este indisolubil legată de *schimbare*. Prin schimbare intervin cele mai diverse procese ce se întâmplă cu lucrurile, în rezultatul cărora starea lor se modifică: ele pierd sau obţin unele însuşiri, în alte cazuri se transformă în cu totul alte lucruri. Deci, schimbarea se produce doar în cazul când fazele ulterioare ale procesului nu numai că includ unele laturi, elemente în forma modificată din fazele ulterioare, ci au tendinţa de a păstra conţinutul pozitiv al acestora.

În formula lui Э. Г. Юдин, *dezvoltarea* este prezentată ca *schimbarea* circumstanţelor de manifestare a obiectului, însă, cu toate acestea, conţinutul de bază al procesului generează suficiente schimbări esenţiale în structura obiectului şi a formelor de existenţă a lui. Din punct de vedere praxiologic, autorul constată că funcţionarea este mişcarea în ipostaza aceluiaşi nivel, legată doar cu redistribuirea elementelor, funcţiilor şi relaţiilor. Dezvoltarea însă nu este o simplă autodescoperire a obiectului, o actualizare a potenţelor originare, ci este o schimbare a situaţiei, la baza căreia stă imposibilitatea de a păstra dintr-un motiv sau altul formele existente de funcţionare. Prin urmare, obiectul evoluează la un nivel nou de funcţionare, iniţial inaccesibil şi imposibil în aparenţă pentru el, dar condiţiile de evoluare dezvăluie treptat schimbările produ-se în structura obiectului [357, p. 189].

Mai mult decât atât, autorul tratează dezvoltarea ca o manifestare a *continuităţii* în schimbările calitative la nivel de sistem al legăturilor cumulative dintre ulterior şi anterior şi, în acest temei, apariţia unor noi posibilităţi în cadrul sistemului. Așadar, dezvoltarea corelează transformări direcţionate. În felul acesta, cercetătorul identifică *direcţionarea* ca fiind o altă caracteristică definitorie a dezvoltării [ibidem, p. 201]. Deci, fără continuitate este imposibilă dezvoltarea și mișcarea mai departe, în toate domeniile de activitate umană.

Prin prisma interpretării dialectice a procesului dezvoltării, nici unul din stadiile anterioare nu se repetă exhaustiv în cele ulterioare, deşi se păstrează unele trăsături, însă modificate substanţial. Orice *dezvoltare* se caracterizează nu prin revenirea ciclică la punctul iniţial, nu prin mişcarea pe

circumferință, nu prin mişcarea rectilinie, ci prin producerea continuă a noului. În acest nou se reproduc doar unele elemente din stadiile ulterioare. Deci, este vorba despre o *mişcare spiroidală.*

Prin urmare, putem spune că aspectul filosofic al problemei continuității rezumă în definirea acestui termen, care se leagă direct cu conceptul de „dezvoltare“, comparat cu conceptul „mișcare”. Orice dezvoltare este mișcare, dar nu orice mișcare poate fi numită dezvoltare. Dacă în ceea ce se produce în dezvoltare (ca în orice mișcare) schimbările sunt ireversibile și calitative, atunci putem concluziona că dezvoltarea este o mișcare ireversibilă și are relații calitative.

În raport cu *evoluția*, dezvoltarea este un proces de mișcare continuă a materiei, de la inferior spre superior, de la simplu, la compus. Mișcarea materiei de la inferior la superior este cauzată de prezența continuității în dezvoltare, de aceea ea acționează ca o categorie inițială în descrierea procesului de dezvoltare. Cu toate acestea, categoria respectivă este abordată insuficient, fapt care a influențat cercetarea mai largă a continuității în literatura de specialitate: de la păstrarea elementelor întregului sau a unor caracteristici aparte, până la trecerea dintr-o stare în alta a conținutului fenomenelor.

Procesul de dezvoltare se produce prin negarea dialectică, fapt care presupune eliminarea vechiului, dar și continuitatea. În știință se examinează „dezvoltarea“ ca pe o unitate dialectică de eliminare a vechiului și ca o continuitate [239, p.16]. Această integritate se datorează contrariilor dialectice, subordonării reciproce, întrepătrunderii și negării reciproce a continuității și negației. Ca rezultat al interacțiunilor acestor contrarii, apare conceptul de „excludere“, care este definit conform filosofiei ca depășirea etapei anterioare de dezvoltare și păstrând, în același timp, conținutul său de bază și edificarea în continuare, la un nou nivel.

Pe această bază, putem concluziona că mișcarea ascendentă a materiei și cunoașterea urmărește sarcina principală – păstrarea conținutului principal al treptei precedente în conținutul următor. Aceasta, la rândul său, contribuie la creșterea volumului conținutului sistemului în curs de dezvoltare și, ca rezultat, trecerea materiei la un nivel calitativ nou de dezvoltare.

Ca urmare, trecerea de la o etapă de dezvoltare la alta este definită de către G. W. F. Hegel ca o tranziție „a lui altuia“, care se produce în rezultatul acumulării conținutului dezvoltativ al materiei. In fiecare stadiu mai înalt de dezvoltare se acumulează conținutul de bază din etapa inferioară, de aceea deține un conținut bogat. Astfel, pe de o parte, acumularea și îmbogățirea conținutului sistemelor duce la tranziția de la inferior la superior, iar, pe de altă parte, creșterea diversității conținutului este rezultatul acestei tranziții. Având în vedere acest fapt, putem vorbi despre *acumulare,* ca *legitate generală* de dezvoltare a materiei, care este determinată de acumularea și îmbogățirea conținutului sistemelor în procesul de mișcare de la inferior la superior [69, pp. 13-25].

Dezvoltarea acționează ca un proces complex și contradictoriu, în cadrul căruia se constată o legătură dialectică a unei tendințe cu cealaltă tendință (de exemplu, continuitatea în cadrul dezvoltării trebuie să presupună și opusul ei - negarea, integrarea opusului ei, diferențierea etc.). Așadar, în dezvoltarea materiei, pe lângă acumularea conținutului, se observă și alte procese contrare, care convențional pot fi desemnate ca „dezacumulare" – dezmembrarea conținutului, simplificarea, unificarea sistemelor, ce exprimă tendințe regresive în schimbarea materiei. Procesul regresiei este doar momentul mișcării evolutive generale după liniile magistrale ale dezvoltării, în care acumularea conținutului reprezintă tendințe determinante [238, p. 265]. Reluând premisele avansate, putem menționa că noțiunea de continuitate poate fi abordată ca:

- Relații generale și substanțiale, caracteristice pentru toate procesele în dezvoltare;
- Legătura dintre fenomene în proces de dezvoltare, atunci când se asigură păstrarea unor elemente ale noului, prin excluderea vechiului;
- Manifestarea legităților dialectice, un mecanism deosebit al „memoriei societății" [ibidem, p. 272].

Merită să relevăm faptul că *excluderea* și mecanismul *dezvoltării progresive* au fost elaborate de către G. W. F. Hegel, care a descris dezvoltarea progresivă prin negarea negației. Elaborând legea negării negaţiei, autorul sublinia necesitatea obiectivă a continuităţii în procesul dezvoltării. Înţelegerea dialectică a negaţiei, observă autorul, presupune nu numai schimbarea, dar şi păstrarea, conservarea şi dezvoltarea elementului raţional, ce a fost deja obţinut în stadiile precedente. Realizarea acestui proces se produce prin păstrarea unor elemente din sistemul negat, asigurându-se o armonie în structura nivelurilor noi de organizare [Apud 126, p. 201] Potrivit filosofului, negarea nu are caracter *absolut*: esența negării constă în faptul că în procesul dezvoltării sistemice, în baza vechiului anterior a apărut noul, în felul acesta se produce negarea vechiului. Cu toate acestea, noul nu se diferențiază ca absolutism: ceea ce a fost în vechi, se pierde în nou. Această pierdere este unul dintre cele mai importante stadii în procesul dezvoltării [ibidem, p. 205]. În plus, este important că în timpul dezvoltării progresive, odată cu manifestarea *noului*, calitățile lui se caracterizează prin două *aspecte*:

- *Excluderea* trăsăturilor specifice vechiului, care împiedică continuarea dezvoltării;
- *Acumularea* noilor însușiri, caracteristici care existau în treapta precedentă (în vechi) în formă restrânsă.

În opinia noastră, ambele aspecte denotă apariția indisolubilă a noului, în baza vechiului dintre care *acumularea* definește acest proces prin conceptul de *dezvoltare continuă.* Astfel, noul nu este absolut, și se explică prin păstrarea elementelor vechi în dezvoltare. Totodată, trecerea de

la vechi la nou urmează să fie analizată, nu pur și simplu, ca pe o transformare a vechiului în nou, dar ca proces în stare de tranziție [76, p. 7].

În aceeași logică, cercetătorul A. Boboc susține că negaţia se referă la procesul complex prin care, înlăturându-se anumite elemente, dar şi preluându-se altele din interiorul unei calităţi date, se asigură mişcarea ei pe o treaptă superioară, prin apariţia unei noi calităţi, dezvăluie nu numai existenţa dezvoltării ca determinare obiectivă a naturii, societăţii şi gândirii, ci şi caracterul complex al acesteia, care este rezultatul interacţiunii unor momente opuse, contradictorii: înlăturare şi menţinere, înaintare şi revenire, repetare şi evoluare pe o treaptă superioară [8, p. 95].

Deşi continuitatea şi negarea se condiţionează reciproc, în acelaşi rând se deosebesc între ele, susţine autorul, deoarece reflectă laturi diferite ale realităţii obiective. Pe de o parte, în cadrul negării este prezent elementul de continuitate. Pe de altă parte, procesul de continuitate include în sine momentul negaţiei, respingerea a ceva, astfel deosebindu-se de repetare. Dacă negarea la modul general fixează momentul de eliminare, apoi în cadrul continuității persistă momentul de păstrare [ibidem, p. 97]. Prin urmare, continuitatea fiind o categorie filosofică jalonează ceea ce se întâmplă în orice proces de dezvoltare, modifică ceva în funcţie de trăsăturile pozitive ale laturilor din stadiile precedente ale fenomenului care se află într-un stadiu nou, anulează trăsăturile vechi, ce nu corespund situaţiei noi.

În baza aspectelor evidențiate, putem afirma că procesul continuității este marcat prin dezvoltarea continuă a tuturor rezultatelor, care au fost obținute în etapa precedentă – fără aceasta, nu poate exista mișcare înainte. Astfel, fiind o fază în procesul dezvoltării, negația nu întrerupe, dimpotrivă servește drept *verigă de legătură* dintre negare și negație. Ca urmare, în procesul mișcării, etapa precedentă se dezmembrează, fapt care servește trecerea la o etapă nouă, iar treapta precedentă se dovedește a fi negată. Deci, negației îi este specifică contingența dintre continuitatea și discontinuitatea dezvoltării, interacțiunea dintre procesele inovative și cumulative, tendința spre armonie în perioadă de tranziție către o treaptă calitativ nouă.

Conținutul și mecanismul continuității poate fi determinat prin examinarea situației de lucruri până la momentul negării. Deci se impune examinarea contradicțiilor și a soluțiilor de rezolvare în cadrul activității practice și științifice, pentru a dezvălui esența funcționalității și integralității continuității dintre treapta educației preșcolare și cea a învățământului primar. Acest fapt se află în corelație cu legea unității și luptei contrariilor și legea transformării cantitative în calitative, menținând în același timp armonie, cu toate schimbările ce se produc în interiorul sistemului.

Din cele expuse până acum, rezultă că fenomenul „continuitatea” nu este unul întâmplător, ci, după cum am afirmat, un ***fenomen-axiomă***, asigurându-i dezvoltării o factură evolutivă.

Continuitatea reflectă unele tipuri de relații importante dintre diverse stări calitative ale realității în dezvoltare, esența, care constă în unitatea păstrării, reproducerii și modificării conținutului din sistemul negat.

În acest cadru de referință ajungem la concluzia că baza metodologică a continuității o reprezintă ***legile dialectice***:

- Legile oricărei mișcări, caracteristice naturii, societății și a gândirii omului;
- Legile trecerii schimbărilor cantitative în calitative;
- Legile negării negației, a unității și luptei contrariilor;
- Legea unității și luptei contrariilor explică procesul de dezvoltare din punctul de vedere al contradicțiilor obiective existente: forța motrice a oricărei dezvoltări sunt contradicțiile obiective.

Aceste legități constituie fundamentul examinării problemei funcționalității integralității și continuității educației copiilor care se referă la realități obiective. De exemplu, legea trecerii schimbărilor cantitative în calitative implică studierea permanentă, sistematică, profundă și complexă a sistemului actual al educației preșcolare și a elevilor de vârstă școlară mică, cu alte cuvinte, această lege reclamă desfășurarea unui diagnostic multidimensional.

Sinteza demersurilor epistemologice din perspectivă filosofică, ne-a oferit posibilitatea să constatăm că în abordarea pedagogică a continuității au valoare următoarele aspecte:

- dezvoltarea sistemului de învățământ, organizarea activității lui are *caracter legic*;
- în dezvoltarea proceselor educaționale acționează, ca forță motrice, *contradicțiile*;
- procesul educațional, prin realizarea activităților, are factură *ciclică*;
- la momentul trecerii de la un ciclu la altul, în fiecare treaptă se observă efecte ale *legii negării*.

Trebuie să menționăm că, fiind o categorie a filosofiei, continuitatea are mai multe funcții, dintre care: (a) ontologică, (b) gnoseologică, (c) metodologică [329, pp. 70-74].

Funcția ontologică a continuității manifestă legitatea obiectivă a existenței, ce exprimă legătura dintre diverse trepte ale dezvoltării. Continuitatea oferă posibilitatea de a percepe realitatea nu ca pe o îngrămădire de fenomene întâmplătoare, care nu corelează între ele, dar ca o interacțiune obiectivă între acestea. Prin urmare, continuitatea condiționează rezolvarea în bază științifică a relaționării fenomenelor în dezvoltare.

Funcția gnoseologică a continuității constă în examinarea succesivă a principiilor și legităților dezvoltării realității. Această funcție este o treaptă în mișcarea cunoașterii, oferă posibilitatea de a cuprinde multilateral relațiile din trecut și prezent, a noului cu vechiul [ibidem].

Funcția metodologică a continuității constă în următoarele: fiind o categorie filosofică, este și o categorie a metodei dialectice a cunoașterii lumii. Argumentarea științifică a conținutului continuității impulsionează perfecționarea cercetării realității, se manifestă ca suport filosofic-metodologic de cunoaștere a relațiilor dintre diferite procese și etape de dezvoltare a sistemelor cu caracter divers. Examinarea dialectică a esenței continuității ajută în elucidarea dezvoltării obiective, înarmează cunoașterea omului cu principii dialectice în favoarea transformării practice a realității înconjurătoare [ibidem].

Creditând contribuția filosofului Im. Kant în domeniul relațiilor de continuitate dintre reprezentanții diferitor generații în procesul de perfecționare a cunoștințelor, trebuie să constatăm că „generațiile mai mari muncesc, în sudoarea frunții, parcă o fac exclusiv pentru generațiile viitoare, dar, în special, pentru a le pregăti acestora treapta pe care ar putea să se ridice mai sus ca să edifice clădirea, la construcția căruia au lucrat mai multe generații de strămoși" [78].

Semnificativă este definirea continuităţii dată de filosoful Э. А. Баллер, care susţine că fenomenul continuităţii este generat de legătura dintre diverse etape şi stadii de dezvoltare atât a existenţei sociale cât şi a cunoaşterii, esenţa căreia constă în păstrarea unor sau a altor elemente ale întregului ori a unor laturi separate şi schimbarea întregului ca sistem [243, p. 7].

În acelaşi context, cercetătorul optează pentru două tipuri de continuitate, care implică:

(a) procesul de dezvoltare evolutivă, care face posibilă păstrarea în condiții calitative noi a rezultatelor pozitive, obține în stadiile anterioare de dezvoltare. Acestui fel de continuitate îi sunt caracteristice trăsături progresive.

(b) procesul de involuție, păstrează anumite calități ce schimbă obiectul, totodată, se caracterizează prin pierderea unor sau altor particularități, obținute anterior în procesul de dezvoltare evolutivă, cu alte cuvinte, acestea sunt tipice modificărilor regresive. Deci, continuitatea constituie o condiție inevitabilă oricărei forme de schimbare [ibidem, p. 10].

Generalizarea cercetărilor din filosofie asupra conceptului de continuitate arată că fenomenul continuităţii este generat de legătura dintre diverse etape şi stadii de dezvoltare atât a existenţei sociale cât şi a cunoaşterii, esenţa căreia constă în păstrarea unor sau a altor elemente ale întregului ori a unor laturi separate şi schimbarea întregului ca sistem. Fiind un liant dintre trecut şi viitor, *continuitatea condiţionează şi stabilizează întregul.* Deci, continuitatea se manifestă acolo unde are loc procesul de dezvoltare şi interacţiune. Astfel, continuitatea este o legitate obiectivă a procesului dezvoltării, fiind condiţionată de caracterul dialectic al negaţiei, este o trăsătură caracteristică procesului dezvoltării generale, fapt reprezentat în Figura 1.1.

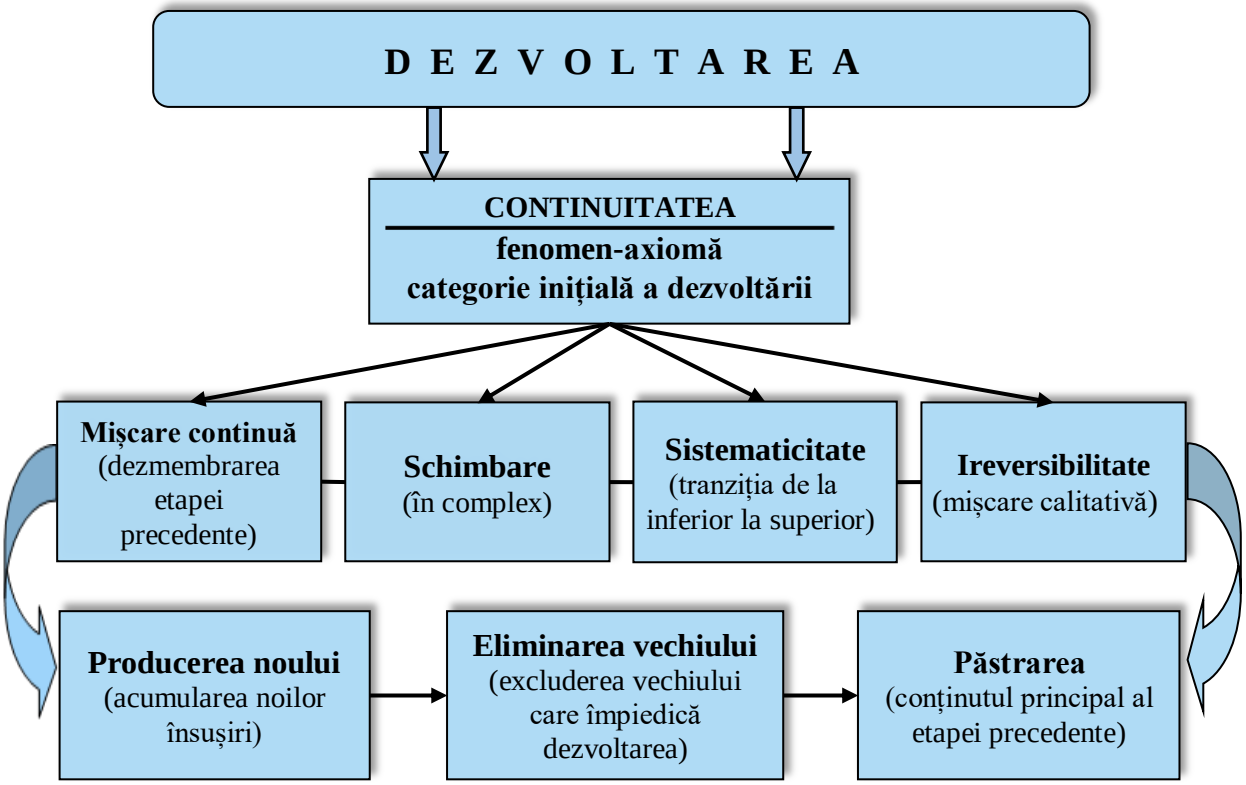


Fig. 1.1. Coordonate filosofice ale continuității

Dacă, pornind de la ideile filosofice ale continuității, ne raportăm la procesul educațional, acesta are la fiecare etapă propriile caracteristici și manifestări ale continuității. Din această perspectivă, în cadrul fiecărei etape continuitatea se manifestă la același nivel, în mare parte au loc modificări cantitative, apoi trecerea de la o etapă la alta se produce neuniform, sub formă de salt dependent de schimbările calitative ce se produc în dezvoltarea copilului. Schimbările cantitative în fiecare etapă, oferă posibilitatea de a trece la etapa următoare în procesul educațional, provoacă modificări calitative corespunzătoare. În filosofie relația dintre cantitate și calitate este definită de unitatea dialectică între indicatorii cantitativi și calitativi ai obiectelor. De aici și concluzia că *pentru fiecare etapă de educație se poate de identificat o măsură specifică care ar defini nivelul de dezvoltare, asigurând, astfel, trecerea copiilor la următoarea etapă de educație și dezvoltare, la o stare calitativ nouă.* În această ordine de idei, observăm că pentru fiecare nivel educațional se poate de specificat un anumit potențial care ar caracteriza dimensiunea uneia sau altei trepte de educație.

Fără îndoială, interpretarea filosofică a fenomenului continuităţii constituie baza epistemologică a funcționalității, integralității și continuității în educația copiilor în general și a celor de 6-9 ani, în special. În acest context, subliniem necesitatea abordării problemei

funcționalității integralității și continuității ca un *proces integral de dezvoltare a personalității,* având în vedere faptul că tot ce a acumulat copilul la vârsta preșcolară trebuie să servească drept suport în dezvoltarea ulterioară, la vârsta școlară mică. Pentru procesul educațional este caracteristică unitatea dintre continuu şi discontinuu: pe de o parte, creșterea cantitativă în dezvoltarea copilului, pe de altă parte – transformările calitative.

Prin urmare, fiecare etapă a procesului educațional îşi are caracteristicile sale. În opinia noastră, procesul educației copiilor presupune o trecere succesivă, continuă a schimbărilor cantitative în calitative, cu reinterpretarea inevitabilă a experienței acumulate anterior. Schimbările cantitative la fiecare etapă asigură trecerea la următoarea etapă, care declanșează schimbările calitative. Relațiile de cantitate şi calitate se caracterizează prin măsura care exprimă unitatea dialectică dintre caracteristicile cantitative şi calitative ale obiectelor. Evident, pentru fiecare treaptă se poate indica o măsură corespunzătoare ce ar caracteriza nivelul de educație, formare, asigurând astfel posibilitatea trecerii fără impedimente a copiilor la etapa următoare a procesului educațional, la un nivel calitativ nou prin elaborarea strategiilor adecvate, prin respectarea particularităților de vârstă.

Concomitent cu aceasta, natura manifestării continuității în procesul educațional este condiționată de specificul acestui proces, care reflectă, considerăm, dialectica conținutului, strategiilor de învăţare, respectarea particularităților psihofiziologice de vârstă ale copiilor şi exigențele înaintate la fiecare etapă a învățării, în cazul dat, grupa pregătitoare şi clasa I-a (6-9 ani).

Conform opiniei cercetătorilor în filosofie *putem concluziona următoarele:*

- Continuitatea este un fenomen obiectiv și universal;
- Continuitatea poate fi examinată ca o interacțiune dintre fenomenele din natură, societate și cunoaștere;
- Continuitatea este unitatea dintre calitățile vechi și cele noi, cărora le este definitoriu integralitatea;
- Continuitatea constituie una dintre manifestările legii dialectice „Negarea negației”, precum și transformarea calităților cantitative în calitative;
- Continuitatea are caracter de perspectivă, influențând activitatea omului, orientată spre un anumit scop.

Abordarea sociologică a continuității. Continuitatea socială reprezintă legitatea dezvoltării sociale, având particularitatea de legătură la diferite nivele ale culturii umane.

În domeniul sociologiei continuitatea este examinată ca *parte a procesului dezvoltării sociale şi schimbării.* Studiile moderne ale schimbării sociale au împrumutat metafora organică prin intermediul teoriei sistemelor, teoriilor funcționaliste sau structural-funcționaliste.

Referitor la teoria sistemelor, este necesar de evidențiat *modelul sistemic,* care şi-a găsit examinare în cercetările sociologului american T. Parsons, care a generat *noțiunea de „sistem”,* găsindu-i o aplicabilitate universală [Apud 158, pp. 55-61]. În interiorul acestei paradigme sunt adoptate mai multe definiții ale schimbării sociale, diferite una de cealaltă, dar care au în comun următoarele elemente, considerate de bază pentru conceptul de schimbare socială:

(1) fenomen care introduce diferență între două momente de timp;

(2) reprezintă şi stadii diferite ale aceluiași sistem;

(3) diferența dintre aceste definiții este determinată, în special, de ceea ce se schimbă.

Există câteva caracteristici de bază ale abordării structural-funcționaliste ale schimbării [205, p. 75]:

1. Societățile trebuie analizate ca întreg, ca sisteme de părți interconectate;

2. Relațiile cauză-efect sunt multiple şi reciproce;

3. Sistemele sociale există într-o stare de echilibru dinamic astfel încât adaptarea la forțele exterioare este făcută printr-o schimbare minimă a sistemului;

4. Integrarea perfectă nu se realizează niciodată, astfel încât fiecare sistem social are probleme şi devieri, dar ultimele tind să fie neutralizate prin instituționalizare;

5. Schimbarea este un proces lent, bazat pe adaptare mai degrabă decât pe revoluție;

6. Schimbarea este rezultatul adaptării la schimbările din exteriorul sistemului, creștere prin diferențiere şi inovații interne;

7. Sistemul este integrat prin valori comune.

Un alt concept important în studierea schimbării sociale este cel de *„proces”,* examinat de către cercetătorul american P. Sorokin. Prin proces autorul subînţelege orice fel de mişcare, modificare, transformare, alterare sau evoluţie, altfel spus orice schimbare a unui subiect dat, de-a lungul timpului, fie că este o schimbare a locului său în spaţiu, fie că este o modificare a aspectelor sale cantitative sau calitative [Apud 223, p. 7]. Deci, un *proces este o înlănţuire de schimbări.* Două tipuri de procese sunt esenţiale: cele care descriu dezvoltarea socială şi cele care se referă la ciclurile sociale. Primul gen, procesele de dezvoltare, dacă primesc şi o dimensiune axiologică, ne duc spre un nou concept - cel de „progres social”. Toate aceste poziţii şi toate aceste concepte operează sub umbrela paradigmatică a sistemului deschis [ibidem, p. 8].

În aria acestor abordări, o categorie specială de teorii este cea a teoriilor interpretative, autorii cărora examinau nu doar comportamentul şi evenimentele, dar şi modul în care acestea sunt

interpretate, definite şi formate de înţelesul cultural conferit de indivizi: *înţelegerea interpretativă* a acţiunii sociale. Toate aceste abordări se concentrează asupra felului în care oamenii îşi definesc situaţiile sociale şi efectul pe care aceste definiţii le au asupra acţiunilor şi interacţiunilor. Societatea umană este privită ca un proces în desfăşurare mai degrabă decât o entitate sau o structură, realitatea fiind o construcţie socială simbolică în mişcare apărută şi modificată datorită interacţiunii umane [ibidem, p. 10].

Schimbarea socială reprezintă crearea constantă, negocierea şi re-crearea ordinii sociale. Schimbarea socială poate fi înţeleasă în baza schimbării înţelesurilor şi a definiţiilor. Grupurile, societăţile, organizaţiile devin reale doar în momentul în care actorii implicaţi ajung să creadă în ele şi apare un consens asupra realităţii. În societăţile complexe există doar un consens parţial asupra realităţii sociale, aceasta fiind o combinaţie complexă a mai multor viziuni. *Modificarea factorilor externi nu va duce automat la schimbare*, doar când se schimbă definiţiile şi înţelesul unor situaţii, deci se schimbă comportamentul social, putem vorbi despre schimbare.

Motivația pentru schimbare, susține K. Lewis, trebuie să fie generată înainte ca schimbarea să aibă loc. Cei implicați trebuie să fie ajutați să-și reexamineze multe dintre presupunerile ori prejudecățile (adesea susținute subiectiv) despre propria persoană și despre relațiile propriei persoane cu ceilalți. Odată cu înțelegerea acestor aspecte, primul stadiu al schimbării, destructurarea, deja este inițiat" [Apud 149, pp. 79-86].

Ca element-cheie al *destructurării* este necesar să se dezvolte un mesaj puternic care să demonstreze de ce actuala structură nu mai poate funcționa. Acest mesaj este mai ușor de construit atunci când se pot prezenta statistici, date concrete care indică disfuncțiile existente și trendul negativ. Pentru a pregăti schimbarea cât mai bine, trebuie să fie atinse și provocate credințele, valorile, atitudinile și comportamentele care definesc structura și funcționarea actuală [ibidem].

Restructurarea, în opinia lui K. Lewis, constă în stabilizarea organizaţiei într-un nou *echilibru* dat de cultura organizației, noile norme, politici şi noile structuri [Apud 12, p. 37]. Deși schimbările au loc permanent, după implementarea unei schimbări majore este nevoie să se aplice o fază a restructurării, prin care se consolidează noile elemente introduse. În lipsa unei noi stări de echilibru este dificil să se evalueze care sunt premisele viitoarei schimbări ce poate urma.

Printre aceste teorii ale schimbării merită menţionate *interacţionismul simbolic* şi *fenomenologia socială*.

Interacționismul simbolic a apărut prima dată în opera lui Herbert Blumer. În ideea sa, fiecare eveniment trebuie studiat ca şi cum ar fi unic, generalizările fiind considerate foarte periculoase. Autorul se pronunță hotărât împotriva marelui accent pus pe nivelul *macro*. Școala din Iowa, în principal prin M. Kuhn, consideră că interacţionalismul simbolic poate fi folosit

pentru a face generalizări şi predicţii, că se pot genera şi interpreta prin prisma aceasta date cantitative [Apud 157, p. 23].

Cel mai influent gânditor al acestui curent este George Herbert Mead. El discută despre ce-l face pe om să acţioneze. Există patru etape:

1. Mai întâi este *impulsul*, fază în care actorul social este stimulat şi simte nevoia să răspundă la stimuli;

2. *Percepţia stimulilor* implică cele cinci simţuri, dar şi imaginile mentale asociate cu stimulii. Mai intervine aici şi *selectivitatea*: noi decidem căror aspecte ale stimulilor să le răspundem, ce obiecte sunt legate de aceştia, cărui stimul să-i răspundem în primul rând;

3. Urmează faza de *manipulare* a obiectului asociat stimulului;

4. În final avem de a face cu *consumul*, în care este încheiată acţiunea care presupunem că va satisface impulsul iniţial.

O altă paradigmă, care se impune din ce în ce mai mult, este cea a *câmpului social dinamic*. În cadrul acestui nou mod de a percepe problemele schimbării sociale, accentul cade pe dinamica societăţii, generând o aşa numită „imagine procesuală"; de asemenea, se remarcă evitarea considerării societăţii ca obiect, într-un proces de de-reificare a socialului. Altfel spus, societatea este aidoma unui electron, fără masă de repaus; asumpţia de bază a acestui punct de vedere este că, din punct de vedere ontologic, societatea statică nu există şi nu poate exista. „Realitatea socială este o realitate interindividuală, ceea ce există între sau printre indivizii umani, o reţea de legături, dependenţe, schimburi, loialităţi". Există doar procese de grupare şi regrupare, nu entităţi de tip „obiect", există doar *noduri de reţea* şi circuite relaţionale. Deci constantele se referă la modele acţionale, repetitive şi măsurabile. Ceea ce există cu adevărat sunt procesele constante de grupare şi regrupare şi nu entităţi stabile denumite grupuri; există procesele de organizare şi reorganizare şi nu organizaţii stabile; exista procese de structurare şi nu structuri [Apud 223, p. 10]. Ca urmare, unitatea fundamentală a analizei sociale este „evenimentul", văzut ca stadiu de moment al câmpului social.

Această paradigmă derivă din teoria structurării a lui A. Giddens, care încearcă să surprindă ambele dimensiuni, cea statică şi cea dinamică, structura şi procesul [195, p. 123].

Dacă ne raportăm la teoriile care încearcă *să împace structura cu procesul*, atunci conform acestora, indivizii lucrează în structuri, creează structuri şi sunt limitaţi de acestea, fiind consideraţi în postura de agent [Apud 223, p.109]. Astfel de teorii sunt influențate mult de teoria sistemelor, conceptul de feed-back fiind foarte important. Sunt distinse aici două posibilităţi pentru sistem: morfostazie, în care sistemul este orientat spre păstrarea stării actuale şi morfogeneză, în care sistemul se schimbă. Teoria morfogenezei a lui W. Buckley postulează posibilitatea sistemelor

sociale de a-şi schimba forma, structura sau starea, funcţionarea socială având o importantă componentă activă, constructivă. Teoria dublei morfogeneze a lui M. Archer consideră atât structurile cât şi oamenii din interiorul structurilor drept co-produse ale interacţiunilor, dar şi factori care se influenţează reciproc [ibidem, p. 110].

Efectele *schimbării* pot fi negative dacă soluțiile sunt nepotrivite cu contextul, ceea ce nu face decât să scoată în evidență lipsa de interdependență între conținutul şi procesul schimbării.

Schimbarea organizațională poate fi clasificată în multe moduri. Cel mai comprehensiv dintre acesta este cel care prezintă schimbarea în funcție de trei dimensiuni majore: originea, rezultatul şi procesul schimbării. Astfel, este vorba de schimbări neintenționate, care se întâmplă pur şi simplu şi schimbări intenționate sau deliberate [200, p. 257]. Bineînțeles că în viața reală diferența nu este atât de clar trasată, chiar schimbările intenționate putând fi influențate de un eveniment exterior organizației. O altă clasificare se poate face în funcție de modul în care schimbarea se leagă de evenimente-cheie externe, în schimbări reactive (schimbări inițiate ca răspuns la un eveniment sau o serie de evenimente) şi schimbări anticipatorii (după cum arată şi numele, inițiate ca anticipare a unor evenimente) [209, p. 194-204].

Tot în această ordine de idei, E. Schein oferă sugestii relevante care au constituit un impuls teoretic însemnat în geneza *procesului schimbării*. Autorul elaborează modelul procesului de schimbare, care include trei stadii [217, p. 102].

Stadiul I – *neconfirmarea* creează disconfort, senzație care, la rândul ei, generează sentimente de vină şi anxietate care motivează persoana să se schimbe. Însă dacă individul nu se simte confortabil părăsind vechiul comportament şi încercând să „obțină" unul nou, schimbarea nu se va produce. Cu alte cuvinte, *persoana* trebuie să ajungă să se simtă confortabil din punct de vedere *psihologic* cu ideea *schimbării* pentru a fi capabilă să înlocuiască vechile tipare de comportament cu altele noi.

Stadiul II – subiectul schimbării trece printr-un proces de *reconstrucție* cognitivă. Are nevoie de informații şi dovezi care să arate că schimbarea în cauză este dezirabilă şi pozitivă. Aceste evidențe cu rol motivator sunt dobândite prin identificarea cu alte persoane care au trecut prin aceeași situație şi prin conştientizarea costurilor/pericolelor vechii stări.

Stadiul III – de *re-înghețare* care are drept scop principal integrarea noilor tipare de comportament în sistemul de valori şi atitudini al persoanei. Cu alte cuvinte, este vorba despre stabilizarea noii situații prin testarea sa, încercând să vedem dacă se potriveşte individului şi contextului său social.

Cu referire la continuitate, cercetătorii fac o distincţie clară între două niveluri importante, și anume: nivelul-macro și nivelul-micro.

Din punctul de vedere al nivelului macro – continuitatea ține de schimbare, evoluție, progres, devenire, tradiție, inovație. În acest sens, continuitatea semnifică schimbarea succesivă a stadiilor de dezvoltare, care asigură, totodată, stabilitatea și schimbarea societății, la fel, și interacțiunea dintre diferite structuri sociale, sisteme, instituții. La nivel micro – continuitatea se manifestă în procese din mediul înconjurător de zi cu zi, unde se unește într-un tot întreg trecutul, prezentul și viitorul. După natura lor, acțiunile și interacțiunea oamenilor sunt continue, fiind determinate de experiența deja acumulată, după care se actualizează și apoi influențează viitorul. Astfel, fiind o categorie socială, continuitatea reprezintă o necesitate obiectivă, o legitate a procesului de existență și dezvoltare a naturii, societății și personalității [157].

Abordarea psihologică. Analizând studiile specialiștilor în domeniu, am constatat că lucrările la această temă lasă să se înțeleagă că preocupările cercetătorilor se concentrează, în special, asupra caracteristicilor perioadelor de vârstă J. Piaget [123], H. Wallon [167], P. Osterrieth [97], M. Debesse [45], U. Șchiopu [151], P. Golu [64], P. Jelescu [76], А. Н. Леонтьев [299] etc.].

Analizând geneza dezvoltării personale, С. Л. Рубинштейн a descris etapele de vârstă, a dezvăluit categoriile traseului integral și întrerupt de viață a individului, a demonstrat rolul fiecărei etape în dezvoltarea acestuia. În acest context, autorul menționează că continuitatea asigură integritatea drumului vieții personalității, care constă în mișcarea evolutivă a omului, „în sus, atingând forme desăvârșite, pentru o mai bună manifestare a esenței omului”, spre autoperfecțiune în plan etic, social, psihologic. În viziunea cercetătorului, perioadele de dezvoltare a generației în creștere reprezintă niște trepte, pe care omul, dacă le traversează, asigură trecerea de la o etapă la alta. Sensul caracteristicilor etapelor de vârstă în contextul continuității rezidă nu în rezultatele diagnostice, și nici în calificative, dar în analiza schimbărilor de esență, care sunt specifice la această vârstă, fiindcă acestea constituie indicatorii dezvoltării personalității [330, p. 258].

Prin urmare, fenomenul continuității reprezintă *un sistem de pași de schimbare a personalității.* Fiecare pas nou în dezvoltare este rezultatul pasului precedent, adică, ceea ce deja s-a produs și a apărut în dezvoltare la treptele anterioare. În legătură cu acest fapt, scopul și strategiile de educație și învățare trebuie să fie în coraport nu doar cu nivelul pe care l-a atins copilul în dezvoltare, dar și cu „zona dezvoltării proxime a acestuia”, anume cu aceea ce poate, face copilul în condițiile colaborării cu adultul, sub controlul și cu ajutorul lui [353, p. 332].

Logica dezvoltării psihice a copilului este descrisă de Л. С. Выготский din perspectiva dialecticii materialiste, în care un șir de modificări calitative sunt legate cu crizele de vârstă. Autorul descrie continuitatea unor perioade de vârstă, pe care le trece suficient de lent și treptat în dezvoltarea sa personalitatea. Așadar, momentele de cotitură în dezvoltare se caracterizează prin

trecerea de la o perioadă stabilă la alta, prin anularea situaţiilor sociale precedente şi apariţia unora noi, se produc modificări şi în sistemul de raporturi cu mediul [162, p. 190].

Mai mult decât atât, autorul caracterizează trecerea la învăţarea în şcoală nu pur şi simplu ca o schimbare de condiţii externe, ci o etapă nouă cu circumstanţe noi pentru formarea personalităţii copilului. Lucrul acesta se întâmplă doar în cazul când copilul este pregătit pe parcursul perioadei de toată dezvoltarea anterioară, când acesta a trecut deja criza interioară şi când apare tendinţa spre o stare nouă – statutul de şcolar. Perioada de tranziţie se mai deosebeşte prin schimbarea comportamentului copilului, el se supune mai greu influenţelor educative [ibidem].

Tratând continuitatea *ca una din condițiile dezvoltării personalității,* А. Н. Леонтьев constată că stadiile de dezvoltare a copilului se caracterizează nu doar prin anumite conținuturi ale activității dominante, ci și printr-o anumită succesiune în timp, o legătură specifică cu vârsta copilului. De fapt, nici conținutul stadiilor, nici succesiunea lor în timp, susține autorul, nu sunt date pentru totdeauna și nu sunt invariabile [299, p. 134].

În aceeaşi problematică se înscrie şi abordarea despre particularităţile integrităţii structurale a personalităţii şi prezenţa la fiecare stadiu de vârstă a tendinţelor specifice în dezvoltare. Procesele psihice, susțin cercetătorii I. Radu, I. Drutu, V. Mare nu se dezvoltă separat unele de altele, nu se însumează suplimentar în interiorul fiecărui stadiu, ci formează o structură unitară. Structurile psihice elementare se integrează în structurile supraordonate, modificându-şi modul de desfăşurare [136, p. 288]. Iată de ce este important de a analiza nu numai condițiile obiective, care influențează personalitatea, dar și de a urmări particularitățile psihice ale personalității deja stabilite în care se reflectă condițiile externe.

Urmărind dinamica cercetătorilor în psihologie, trebuie să menţionăm aportul lui J. Piaget care a avansat *conceptul dezvoltării stadiale a personalităţii,* punând accentul pe dezvoltarea intrastadială şi interstadială. Fiecare stadiu de dezvoltare psihică, consideră savantul, se caracterizează printr-o structură de ansamblu în care diversele componente psihice se află într-o strânsă corelaţie, explicarea şi înţelegerea lor sau a diverselor manifestări comportamentale având loc prin intermediul *totului,* al structurii de ansamblu a stadiului respectiv [123, p. 78].

Pe de altă parte, J. Piaget afirmă că „trecerea de la o perioadă de vârstă la alta este marcată de schimbarea relaţiilor interfuncţionale specifice proceselor psihice”. Fiecare etapă îşi are rădăcinile în etapa anterioară, pregătind-o pe cea care urmează. Noul stadiu nu se subordonează stadiului anterior, ci se naşte din el şi-l subordonează. Autorul mai sesizează că dinamica dezvoltării interstadiale a proceselor psihice depinde şi de particularităţile individuale [ibidem, p. 79]. Prin urmare, modul de pricepere de a învăţa nu este identic la toţi copiii de aceeaşi vârstă.

Creditând contribuţia esenţială a cercetătoarei U. Șchiopu în dezvoltarea *teoriei stadialității*, trebuie să menționăm că autoarea defineşte *stadialitatea* dezvoltării psihice ca o totalitate de modificări ce se produc în cadrul diferitelor componente psihice şi a relaţiilor dintre ele. Fiecare stadiu se delimitează printr-un nivel de organizare a capacităţilor intelectuale, voliţionale, a particularităţilor conştiinţei şi personalităţii copilului [151, pp. 38-39].

Prin aceste reflecţii analitice, constatăm că modificările ce vizează dezvoltarea stadială a personalității nu se adaugă în mod mecanic sistemului, ele au drept urmare reorganizarea întregului. Prin urmare, îmbogăţindu-şi experienţa continuu, copilul capătă noi date, noi puncte de vedere şi imaginea Eu-lui evoluează.

Tot despre procesul dezvoltării vorbeşte şi P. Golu, comparându-l cu o „mişcare dialectică în urma căreia se formează la copii noi seturi de procese, însuşiri şi dimensiuni psihice, se produce restructurarea continuă a lor” [64, p. 81].

Potrivit ideilor formulate de către A. B. Запорожец, complexitatea care marchează perioadele de vârstă (preșcolară-școlară mică) în sensul particularităților psihofiziologice se reflectă și asupra relațiilor de continuitate. Problema stabilirii normelor de dezvoltare a copilului la diferite perioade ține de elaborarea și realizarea *principiului valorii* tuturor etapelor de dezvoltare. În acest caz, observă autorul, nu se admite trecerea forțată a copilului dintr-o treaptă de dezvoltare în alta (de la imagine la cuvânt, de la joc la învățare, de la acțiuni cu obiectul la acțiuni intelectuale etc.), idee la care aderăm și noi [279, p. 98].

Astfel, implicaţi în procesul educațional, atât educatorii din grădiniţe cât şi învăţătorii trebuie să cunoască acele schimbări care se produc în procesele dezvoltării psihice la copiii din grupele de pregătire pentru activitatea din școală şi cei din clasa I-a, după care vor fi în drept să realizeze acţiunile educaţionale adecvate perioadelor respective. Or, cunoaşterea caracteristicilor unei perioade de vârstă (în cazul dat 6-9 ani) şi a schimbărilor care se produc la trecerea de la o etapă la alta de dezvoltare a copilului reprezintă o condiţie de bază a procesului continuităţii.

1.3. Continuitatea ca fenomen pedagogic

Continuitatea, existând ca o legitate a dezvoltării naturii, societății și gândirii umane, este o formațiune multifuncțională, exprimând raporturile: necesar și esențial, continuu și discontinuu, cantitate și calitate. În procesul educației, continuitatea stabilește relații dintre vechi și nou în dezvoltarea personalității, asigură o tranziție treptată de schimbări cantitative în schimbări calitative: actualizează experiența precedentă, cunoștințele, reinterpretarea și dezvoltarea lor. Acest fapt ne dă motive să abordăm continuitatea ca un fenomen polifuncțional al sistemului de învățământ.

Abordarea conceptului de continuitate în ştiinţa pedagogică relevă o gamă bogată de semnificaţii. Astfel, la ora actuală, nu există o părere unanim acceptabilă asupra definirii şi interpretării esenţei pedagogice a continuităţii.

Conform afirmaţiilor specialiştilor în domeniul pedagogic, noţiunea de continuitate a avut şi continuă să aibă o evoluţie specială și un impact deosebit asupra sistemului de învățământ, începând cu preșcolaritatea și până la școala superioară, asupra formării personalității, asupra activităţilor umane din postmodernitate [I. A. Comenius [30], G. Gusdorf [65], L. Hainaut [99], C. Cucoș [37], S. Cristea [32], Gh. Stanciu [145], T. Callo [14], Vl. Guțu [66], O. Dandara [44], V. Gh. Cojocaru [27], V. Cojocaru, G. Chirică [29], V. Mîslițchi [89], M. Pavlenco [118], A. M. Столяренко [336] etc.].

Aplicaţiile conceptului de continuitate se află în perimetrul activităţii de învăţare, care, după cum se ştie, se realizează şi în scopul de distribuire a materiei de studiu. Distribuirea succesivă generează legătura şi concordanţa între treptele şi etapele procesului educaţional. Interpretarea celor asimilate la un nivel nou, avansat, ţine de procesul de dezvoltare care condiționează continuitatea şi evoluarea copilului pe o treaptă mai înaltă.

Problematica continuității ca principiu pentru prima dată a fost argumentă teoretic de către pedagogul ceh I. A. Comenius în lucrarea „Marea didactică”. I. A. Comenius propune un principiu pedagogic fundamental: educația să se facă ţinându-se seama de treptele de dezvoltare ale individului, de particularitățile sale de vârstă. Pornind de la acest principiu, autorul ajunge la următoarea concluzie: conținutul instruirii trebuie distribuit în mod corespunzător treptelor de vârstă, astfel încât să nu se predea nimic ce ar depăși capacitatea de înțelegere a copilului. În acest sens, el stabilește o periodizare a vieții copilului, care cuprinde patru stadii: prima copilărie (0 – 6 ani), a doua copilărie (6 – 12 ani), pubertatea şi adolescența (12 – 18 ani), tinerețea (18 – 24 ani). Fiecăruia dintre aceste stadii îi corespunde un anumit sistem de instruire. Până la 6 ani, copilul este educat în familie (*Schola materna*), unde deprinde vorbirea, îşi însuşeşte regulile de igienă, se inițiază în educația morală, îşi exersează simțurile şi îşi dezvoltă inteligenţa. În perioada celei de-a doua copilării, este de preferat ca educația să se realizeze în școală, căci nu toți părinții îşi cunosc datoria de educatori şi nici nu au priceperea necesară. Aici se formează cu adevărat individul şi este pregătit pentru viață. Mai întâi, de la 6 la 12 ani, copilul urmează școala elementară, când îi sunt exersate imaginația şi memoria prin deprinderea unor cunoștințe specifice de religie, citire, scriere, aritmetică, istorie, geografie, astronomie, fizică, morală. De la 12 la 18 ani, el urmează gimnaziul, unde se exersează priceperea şi judecata, prin continuarea şi aprofundarea materiilor studiate anterior, dar şi a altora noi. Urmează Academia sau învățământul superior, la care au acces doar cei înzestrați. În afară de aceste instituții, Comenius solicită înființarea unui „Collegium

didacticum”, adică a unei școli pentru viitorii dascăli şi tipărirea unor cărți necesare pentru pregătirea predării diferitelor materii.

Autorul oferă o analiză detaliată procesului de învățare, observând că temelia unei învățări profunde constă în sprijinul cunoștințelor ulterioare pe cele anterioare, altfel spus, cunoștințele noi se dezvoltă în baza celor vechi. În acest sens, activitățile trebuie să fie structurate în așa fel încât conținuturile ulterioare să se bazeze pe cele anterioare, dar cele precedente să se fixeze prin ulterioare. În același context, el examinează continuitatea de pe pozițiile didacticii, ca pe o necesitate a procesului de învățare. Cunoștințele, observă autorul, dobândite pe parcursul întregii vieți, trebuie să fie repartizate astfel încât să alcătuiască o enciclopedie [30, p. 58].

Preocuparea de a le asigura copiilor o instruire temeinică l-a condus pe I. A. Comenius la stabilirea unui sistem de *principii didactice*, a căror respectare constituie o garanție a eficienței în predare şi învăţare și la ora actuală:

- învățătura trebuie să înceapă de la cea mai fragedă vârstă, înainte ca cele existente în societate să corupă sufletele copiilor;
- toate cunoștințele se predau cu ajutorul *intuiției*, adică totul trebuie prezentat de profesor în așa fel încât să fie receptat de elevi prin intermediul simțurilor;
- elevii nu trebuie încărcați cu prea multă materie, urmărindu-se cu deosebire dezvoltarea lor psihică şi intelectuală;
- ordinea dezvoltării funcțiilor intelectuale ale elevului va fi conformă cu evoluția lor naturală (dezvoltarea mai întâi a simțurilor, apoi a memoriei şi apoi a judecății);
- predarea va fi organizată pe măsura minții, a memoriei şi limbajului elevilor;
- principiul cercurilor concentrice în învățământ: însușirea cunoștințelor trebuie să se realizeze în mod treptat, prin lărgirea continuă a volumului de informație, astfel încât studiile următoare să nu apară ca ceva nou, ci numai ca o dezvoltare a celor dintâi;
- instruirea trebuie să fie conștientă şi activă, altfel spus, în locul învățării mecanice, pe de rost, este preferată cea logică, prin participarea activă a copiilor la aflarea adevărului;
- predarea trebuie să fie sistematică, adică bazată pe o planificare, eșalonare şi redare metodică a conținutului informativ-formativ.

Caracterizând principiile, autorul pune în valoare rolul *continuității în procesul de învățare*, totodată sugerează crearea unei temelii pentru continuitatea învățării. Divizarea învățământului pe etape presupune nu doar studierea conținuturilor, dar și predarea acestora potrivit perioadelor de vârstă ale dezvoltării copiilor.

Prin urmare, învățarea trebuie să devină o cale unică de cunoaștere, iar dezvoltarea treptată a cunoștințelor să se producă dintr-o rădăcină comună. Fiecare cunoștință nouă să fie examinată de către pedagog ca o creștere deosebită pe etape, asociindu-se la cele pe care deja elevul le deține.

Așadar, după cum deducem din cele expuse de mai sus, I. A. Comenius, pentru prima dată, a încercat să identifice continuitatea *ca pe o categorie pedagogică universală,* care are impact asupra tuturor problemelor pedagogice.

Relevantă este abordarea pedagogului elvețian J. Pestalozzi, care printre primii propune structurarea procesului de învățare în dependență de legitățile dezvoltării psihice a copiilor, formulând regula *graduării treptate și a succesiunii riguroase* în instruire. Conform autorului, învățarea comportă succesiunea în ascendență pe trepte, de la accesibil la dificil, de la aproape la îndepărtat, de la prezent la viitor. În acest cadru, ca prioritate, autorul a avut în vedere faptul că continuitatea devine un proces intern de dezvoltare, care până la urmă trebuie să finiseze cu autodezvoltarea, automișcarea. Constatăm, de asemenea, tendința de a stabili relații de continuitate dintre diferite etape de învățare [Apud 37, p. 88].

Sunt actuale și opiniile lui J. Rousseau, care ni se par concludente în aria abordărilor noastre și care afirmă despre respectarea copilăriei în corelație cu principiul conformității cu natura, îndeamnă la cunoașterea naturii copilului pentru a înțelege și a respecta particularitățile vârstei acestuia, menționând totodată că copilăria este o perioadă care se deosebește de cea a adultului atât cantitativ, cât și calitativ. În acest sens, autorul sesizează: *copilul nu este un adult în miniatură, ci o ființă cu particularități specifice, cu cerințe și năzuințe proprii* [Apud 35, pp. 146-150]. Acest fapt îndreptățește ideea că funcționalitatea integralității și continuității presupune conturarea și valorificarea optimală a posibilităților de vârstă ale copiilor, în cazul dat a celor de 6-9 ani.

Totodată, J. Rousseau adoptă o clasificare după care fiecărei perioade de vârstă îi corespunde un anumit proces de dezvoltare și o anumită educație (până la 2 ani – dezvoltarea fizică, de la 2 la 12 ani – dezvoltarea și educația organelor de simț, între 12 și15 ani – dezvoltarea și educația intelectuală și de la 15 ani până la majorat – dezvoltarea sentimentelor și educația morală) [ibidem].

În accepțiunea lui A. Disterveg, învățarea neîntreruptă se produce atunci când elevul este capabil să parcurgă fiecare etapă, cu un grad de independență, care să corespundă particularităților de vârstă, încât să atingă scopul general: dezvoltarea independenței și cunoașterea deplină a disciplinei. În procesul de învățare, menționează autorul, trebuie să se ia în calcul nu numai natura copilului, dar să se respecte și *particularitățile individuale* ale acestuia.

Merită apreciere un gând al autorului cu semnificație actuală: „Identifică la fiecare etapă a învățării, secvențe succesive de materie, și nu admite întreruperi radicale, extrage unele date, pentru a trezi curiozitatea elevului, fără a o satisface complet” [270, pp. 79-84].

De asemenea, J. Fr. Herbart, pedagog german, care s-a preocupat, în special, de problemele teoretice şi practice ale învăţământului primar, susținea că în instruire profesorul ia ca punct de plecare ceea ce copilul deja cunoaşte, pentru a-l determina să dobândească noi cunoştinţe. J. Herbart defineşte apercepţia ca fiind actul prin care spiritul îşi apropie un element nou de cunoaștere sau actul prin care ideile deja dobândite se încorporează într-o idee nouă.

Pornind de la teoria interesului multilateral, atenției involuntare și a percepției, autorul trece la elaborarea unei teorii privind desfășurarea procesului de dobândire a cunoștințelor: *teoria treptelor psihologice*. Din această perspectivă, el stabilește patru trepte ale procesului de însușire a cunoștințelor [Apud 145]:

- Claritatea sau prezentarea analitică a cunoștințelor, pentru o înțelegere clară a fiecărui element în parte. O astfel de prezentare pregătește legătura dintre cunoștințele vechi și cele care fac obiectul lecției noi, plasând elevul în cercul ideilor pe care să și le dezvolte;
- Asociația sau compararea cunoștințelor, adică realizarea unei conexiuni între noul conținut al învățării și cel vechi. Prin această operație, elevul leagă un adevăr de altele asemănătoare, pentru a le unifica și a atrage, astfel, o idee comună;
- Sistemul, adică sintetizarea și organizarea cunoștințelor, care finalizează prin avansarea unor generalități, cum ar fi definițiile, legile, normele, urmând legile raționamentului;
- Metoda care constă în aplicarea noilor cunoștințe. Este un prilej de a constata dacă ceea ce s-a însușit a fost și înțeles [ibidem].

Ideea centrală a teoriei treptelor psihologice a lui J. Fr. Herbart constă în faptul că procesul de învățare trece în mod indispensabil prin aprofundarea materialului învățat și prin conștientizarea acestuia. La rândul lor, aceste două procese, *aprofundarea* și *conștientizarea*, pot fi realizate sau în stare de repaus, sau în mișcare. Prin urmare, claritatea, asocierea, aranjarea în ordine și privirea de ansamblu trebuie să întruchipeze continuitatea.

Plus la aceasta, J. Fr. Herbart formulează o explicație acceptabilă cu referire la asigurarea *relațiilor de continuitate* în activitățile agenților educaționali (elevi-profesor), dintre diferite generații. Fiecare generație, susținea autorul, are cercul epocii concrete, care este închis, atât pedagogul cât și orice individ, fiecare cu ideile, descoperirile sale, încercări și, respectiv,

experiența sa. Fiecărei epoci îi sunt caracteristice unele specificități tipice acestei perioade. Adevărul etern rămâne a fi că, aprioric, nici un domeniu dintr-o epocă nu poate fi considerat încheiat, niciodată nu putem, fie chiar și orientativ, să spunem că un sistem se apropie de o finalitate. Prin urmare, procesul pedagogic este neîntrerupt, iar odată cu schimbarea generațiilor, continuitatea asigură transferul experienței de la o perioadă istorică la alta [ibidem].

Unii autori abordează continuitatea în educație din perspectiva *spațiului de învățământ*, format din mai multe trepte, fiecare dintre acestea reprezintă un anumit hotar din viața omului și un sistem de calități personale de importanță socială și profesională. Evoluția pe fiecare treaptă va fi posibilă cu condiția că la treapta precedentă s-a produs formarea cu succes a personalității, fapt care va determina procesul educațional continuu [340, p. 78].

Continuității în învăţare îi este caracteristică:

- *Componentul invariabil* - determină o parte din conținutul de învățare, care este păstrat odată cu trecerea la următoarea etapă de învățare;
- *Componentul funcțional* - oferă posibilitatea de trecere a schimbărilor cantitative în calitative;
- *Componentul ce are rol de operator* în perioada de trecere de la o treaptă de învățare la următoarea, asigură conservarea cunoștințelor precedente la etapa nouă de învățare [ibidem, p. 89].

Continuitatea își găsește expresia în categoria de principii pedagogice care asigură *coerența* și *reciprocitatea* între *toate treptele de învățământ,* începând cu preșcolară și până la cea superioară. În literatură întâlnim formulate astfel de principii ca: principiul abordării sistemice, al continuității și consecutivității; principiul sistematizării și continuității (principiu didactic); principiul unității și continuității (principiu de educație); principiul conexiunii inverse (feed-back); principiul unității, continuității și sistematizării.

O învăţare durabilă şi eficientă este realizată într-o ordine logic-sistemică şi se desfăşoară într-o manieră continuă, fără salturi şi întreruperi. Unitățile și elementele de învățământ se află dispuse într-o ordine ierarhică, astfel încât fiecare element de conținut urmează după altele şi este urmat de altele. Învățarea este cumulativă, iar procesul ei intervine ca un act de sistematizare, integrând noile cunoştinţe în sistemele cognitive-informaționale anterior existente. Acest fapt a determinat abordarea continuității ca *principiu didactic*.

În acest sens, sunt actuale opiniile cu referire la *principiul învățării sistematice şi continue* [34, 66, 93, 94, 138, 333 etc.], care ni se par concludente în aria abordărilor de față. Din această perspectivă, fiecare element nou al cunoașterii devine o proprietate a copilului, atunci când acesta se bazează pe ceea ce este deja cunoscut, atunci când el se încorporează ușor în ceea ce este deja

însușit. În același timp, această *legătură între nou și vechi* ar trebui să fie pusă în mișcare de la vechi la nou, precum și din nou la vechi. Noul va deveni o proprietate a conștiinței noastre numai în cazul în care acesta este organic inclus în sistemul de cunoștințe și abilități, când învățătorul ține cont de acesta, știe în ce doze să integreze materialul nou, astfel încât acesta să se înscrie pe deplin în conștiința copilului, și care ar putea servi drept instrument de lucru în continuare în vederea achiziționării de noi elemente ale cunoștințelor. Deci, *învățarea sistemică* reprezintă o *condiție* a continuității în însușirea cunoștințelor, de la un an la altul, de la o treaptă la alta [333, pp. 59-62].

Destul de originale sunt ideile formulate de Vl. Guțu, privind *principiul sistematizării* și continuității, care, în opinia autorului, exprimă cerința realizării continuității intracurriculare și intercurriculare. În viziunea cercetătorului, acest proces vizează: continuitatea în organizarea unităților de învățare interdisciplinară, de la clasă la clasă, de la treaptă la treaptă (*de la un curs la alt curs, de la un ciclu la alt ciclu* – sublin. ne aparține); continuitatea în proiectarea finalităților și formarea competențelor la elevi (studenți); continuitatea organizării conținuturilor în plan intercultural; continuitatea în aplicarea strategiilor didactice și a celor de evaluare [66, p. 305].

Principiul *învățării sistematice şi continue,* în opinia cercetătorilor A. Nicolau și T. Cozma se manifestă în arealul educaţional în contextul a două niveluri şi prezintă două aspecte pentru fiecare dintre acestea [95, pp. 150-151]:

1. *La nivelul sistemului de învățământ,* unde prin politica educațională se poate construi şi organiza un sistem coerent şi deschis; elaborarea unor documente educaționale care să stipuleze în mod explicit coordonări sistemice şi continuitate firească între diferitele cicluri de învățământ.

2. *La nivelul procesului de învățământ,* cele două aspecte ale acestui principiu reclamă o învăţare realizată într-o manieră sistemică şi continuă.

- *aspectul sistemic* presupune o ordonare a informațiilor conform unei logici a actului de învăţare, a disciplinei respective şi a didacticii. Astfel, fiecare element al materialului studiat să fie legat în mod logic de alte elemente, cele prezente bazându-se pe cele anterioare şi fiind suport pentru cele ce vor urma lor.
- *aspectul continuu* presupune realizarea fluentă, logică, eșalonată, permanentă, consecventă şi fără salturi a procesului educativ.

Alt concept cu valoare de principiu este şi *interdisciplinaritatea* în contextul procesului continuu al activităţii de învăţare. Relațiile interdisciplinare, consideră G. Gusdorf, sunt niște coincidențe de scop şi conținut ce se stabilesc în mod obiectiv între disciplinele de învățământ. Organizarea interdisciplinară a conținuturilor se delimitează după criteriul naturii transferurilor operate între discipline. De aici şi câteva valențe formative ale interdisciplinarității realizate în procesul de învăţare prin prisma continuităţii: reactualizarea cunoştinţelor; asocierea achiziţiilor

dobândite la alte discipline; explorarea, utilizarea achiziţiilor de la o activitate practică la altă activitate – cognitivă [65, pp. 241-243].

Astfel, esenţa acestui principiu se exprimă prin cerinţa ca toate conţinuturile transmise în cadrul procesului de învăţământ să fie organizate şi proiectate în aşa fel, încât să reprezinte o continuare logică a celor însuşite anterior, în care să se integreze sistemic, asigurând o înaintare progresivă în învăţare.

Din perspectivă psihologică, sistematizarea şi continuitatea se bazează pe *principiul transferului* (specific şi nespecific), pe realizarea unor conexiuni intra- şi interdisciplinare [96, p. 355]. Cerinţele acestui principiu vizează deopotrivă activitatea cadrului didactic, precum şi pe cea a elevilor.

Pe de o parte, *sistematizarea* exprimă cerinţa ca întreg conţinutul proiectat şi transmis elevilor să fie organizat într-un sistem şi să asigure condiţiile adecvate pentru integrarea acestuia în sistemul achiziţiilor anterioare ale elevilor, pe de altă parte, *continuitatea* constituie o consecinţă firească a condiţiilor sistematizării, evidenţiind articularea logică a conţinuturilor asimilate în diferite momente temporale. Deci, respectarea acestui principiu are efecte formative la nivelul personalităţii, prin formarea deprinderilor de activitate sistematică, a perseverenţei, a spiritului şi rigoare în gândire şi acţiune, care îi permite copilului să se adapteze fără mari dificultăţi în etapa următoare a sistemului educaţional.

Sunt actuale opiniile lui A. M. Столяренко, care ni se par concludente în aria abordărilor noastre şi care propune combinarea principiului armoniei, sistemic, succesivităţii, continuităţii şi corelării într-un singur principiu *holistic*. În acest context, cercetătorul menţionează că materialul care a fost învăţat azi trebuie să-l consolideze pe cel de ieri, deschizând astfel drum pentru ziua imediat următoare [336, p. 316].

Din cele expuse mai sus, este evident faptul că cercetătorii abordează continuitatea din perspectiva diferitor semnificaţii: ca parte a principiului sistematic și continuu; ca o condiţie didactică; ca un mijloc sau o cale; ca sistem; ca metodă etc. Trebuie remarcat faptul că majoritatea cercetătorilor evidenţiază aspectul conţinutal-informaţional al continuităţii în învăţare. Prin urmare, aceste abordări ale continuităţii în învăţare conturează esenţa, subliniază universalitatea și polifuncţionalitatea ei.

Principiul continuităţii joacă un rol deosebit în sistemul *învăţământului continuu*. Studiile indică faptul că continuitatea se manifestă ca o calitate *integrantă* a sistemului de învăţământ. În contextul *învăţământului continuu* categoria „continuitate” devine *universală.* Conţinutul său este mult mai bogat, pentru că, în acest caz, vorbim despre relaţii și complementaritate a subsistemelor

la general a învățământului, incluse cu drept de *componenți* în *sistemul unic* al *învățământului continuu* [260, p. 24].

Printr-o semnificație descriptivă a principiilor de structurare a procesului învățământului continuu, observăm relația dintre principiul *continuității* și principiul *progresivității.* În același timp, principiul progresivității implică caracterul evolutiv al procesului de învățământ și asigură mișcarea succesivă a individului de la o treaptă socială la alta mai matură, avansată [314, p. 79].

În contextul abordării continuității se înscrie și viziunea cercetătorului Vl. Guțu, care se referă la *mecanismele* privind realizarea conexiunii și continuității între cicluri de învățământ superior [66, pp. 3-9]:

Mecanismul teoretic/conceptual – Particularitățile de valorificare a acestui mecanism se caracterizează prin dublu sens. Pe de o parte, continuitatea ca principiu și ca strategie constituie un demers teoretic, care direcționează proiectarea curriculară, iar, pe de altă parte, curriculumul universitar, în toate formele sale de manifestare, direcționează realizarea continuității și interconexiunii în cadrul universitar. Dacă în această ipostază curriculumul universitar va fi valorificat la toate ciclurile de învățământ superior, atunci procesul de interconexiune și continuitate va fi unul eficient și efectiv;

Mecanismul teleologic – Este determinant în realizarea continuității și interconexiunii între cicluri de învățământ superior, deoarece anume acest mecanism stă la baza proiectării competențelor/ finalităților pentru fiecare ciclu de învățământ superior în mod gradual și în raport cu Cadrul Național al Calificărilor. Important este ca finalitățile pe cicluri de învățământ superior să fie proiectate în termeni de competențe și în progresie, având aceeași abordare și structură;

Mecanismul conținutal – Acest mecanism se aplică în raport cu două opțiuni:

- corelarea conținuturilor (în sens larg și în sens îngust) cu finalitățile pe cicluri de învățământ superior;
- organizarea conținuturilor în raport cu teoriile liniară concentrică, dublu concentrică și retroactivă de realizare a interconexiunii și continuității între cicluri de învățământ superior.

Mecanismul procesual – Acest mecanism se reprezintă prin tehnologii, strategii, metode didactice și de cercetare. Aplicarea lor este determinată în mare parte de tipologia finalităților și conținuturilor pe cicluri de învățământ superior. Convențional, susține autorul, putem afirma că în cadrul ciclului I (licență) se vor aplica strategii didactice reproductive, alături de cele creative, productive, în cadrul ciclului II (masterat) vor domina strategiile didactice creative, problematizate, iar în ciclului III (doctorat) vor domina strategiile de cercetare și descoperire.

Tot în contextul celor abordate se înscrie şi cercetarea T. Repida cu referire la asigurarea conexiunii şi continuităţii între şi intra cicluri de învăţământ superior. În acest sens, susține autoarea, este necesară o examinare cuantificată a dimensiunilor de formare. Este vorba despre finalitățile pe discipline corelate cu finalitățile pentru fiecare ciclu. Totodată, analiza corespondenței dintre aceste dimensiuni denotă faptul că nu întotdeauna există relații unitare între acestea, fiind atestate lipsuri sau dublări, care urmează a fi sincronizate [138, pp. 113-116].

Prin urmare, principiul continuității reprezintă o condiție necesară în realizarea învățământului continuu, evolutiv, integrativ și armonios. Realizarea principiului continuității este un factor important în eficientizarea învățământului.

Din perspectiva *educației permanente*, integrarea conținuturilor este abordată de L. Hainaut atât ca o integrare verticală, ce asigură coerența diferitelor stadii ale educației cât şi ca o integrare orizontală, ce determină formarea competențelor de a transfera cunoștințele dobândite în contexte noi. Autorul optează pentru următoarele principii ale *integrării verticale*:

- nici o fază nu este ultima, fiecare îşi are rațiunea sa de a fi;
- delimitarea stadiilor trebuie să fie judicioasă în raport cu maturitatea intelectuală, cu motivația şi cu vârsta celor care învață;
- nici o fază nu este izolată: fiecare se sprijină pe precedenta şi se deschide spre următoarea;
- fazele sunt complementare;
- trecerea de la un stadiu la altul trebuie să se opereze fără ruptură [Apud 99, p. 23].

Aderăm la concluzia autorilor că ***procesul continuității*** se caracterizează prin trecerea succesivă de la o treaptă de învățământ la alta, manifestându-se prin păstrarea și modificarea treptată a conținutului, formelor, dar cel mai important a strategiilor didactice. Pentru aceasta este necesar de a crea un *spațiu de învățământ comun*, care reprezintă una din condițiile învățământului continuu la nivel de preșcolaritate și primar [271, p. 54].

Unele cercetări vin să confirme necesitatea promovării principiului continuității între treapta educației preșcolare și a învățământului primar în trei direcții: (a) realizarea *curriculumului*; (b) identificarea specificului *relaționării adulților cu copiii*, prin crearea comunității copii-adulți; (c) *organizarea procesului pedagogic* la aceste trepte de învățământ (preșcolar și învățământ primar) [309, pp. 8-13].

Cercetările M. Pavlenco [118, pp. 99-106] asupra continuității dintre treapta preșcolară și a învățământului primar au dezvăluit cinci componente de bază ale acestui proces: tehnologică, conținutal, operațională, evaluativă şi motivațională, care oferă posibilitatea creării unor condiții

pedagogice optime de dezvoltare continuă a gândirii spațiale, lucru necesar pentru studierea ulterioară a noțiunilor geometrice la elevi. Astfel, pentru reprezentanții teoriilor continuității, tabloul general al acesteia însumează mai multe aspecte importante, reflectate în Figura 1.2.

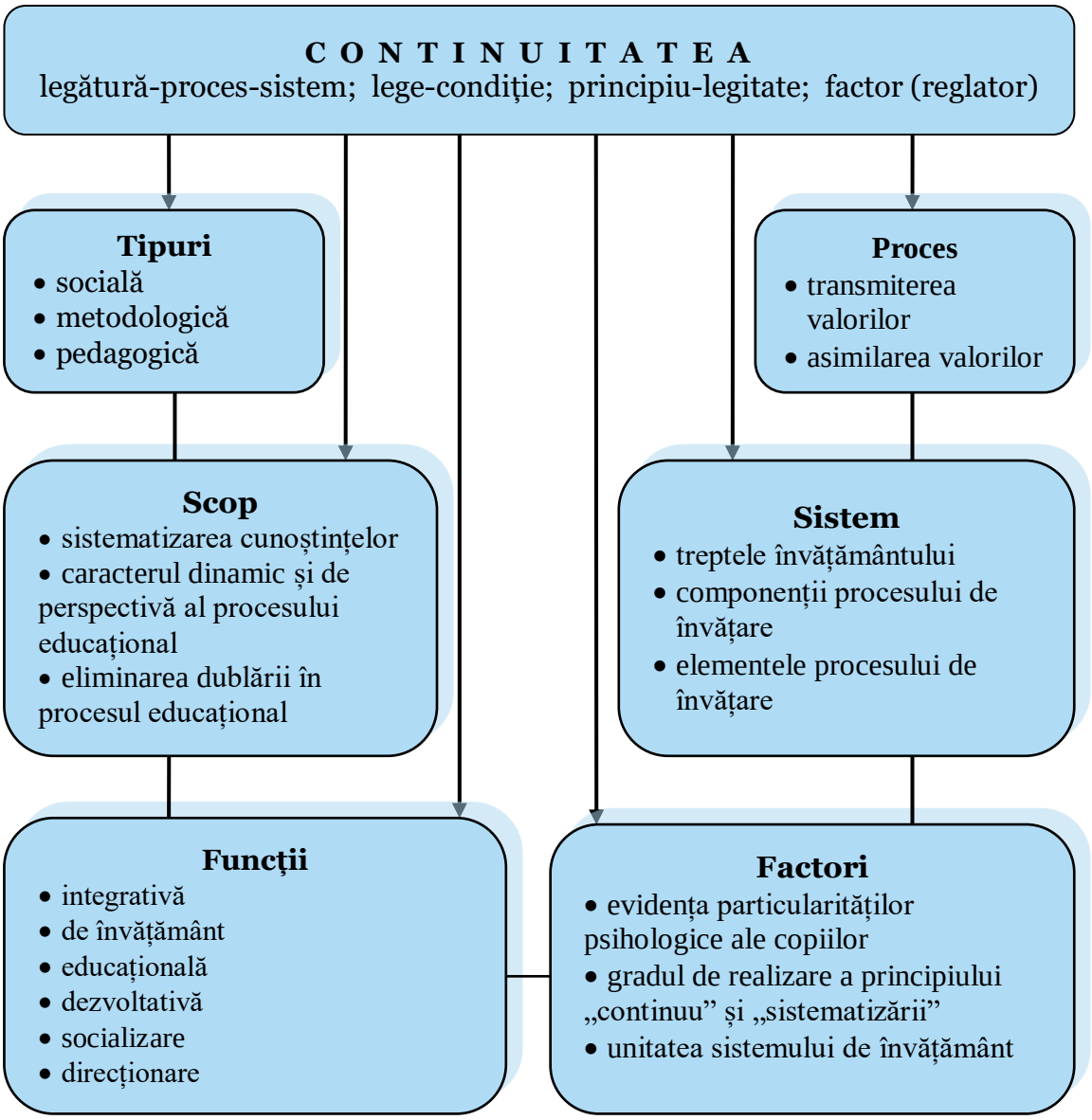


Fig. 1.2. Esența pedagogică a relaţiilor de continuitate dintre treapta preșcolară și învățământul primar

În tentativa de a sintetiza ideile ce esențializează continuitatea, putem pune în acord următoarele constatări:

1. În cadrul învățământului continuitatea se manifestă ca o componentă obiectivă a procesului, îndeplinind funcția de a forma caracterul neîntrerupt a lui. Continuitatea este un *principiu didactic* care comportă:

- legătura continuă între laturi diferite, părți, etape și trepte ale învățării și în interiorul lor;
- extinderea și aprofundarea cunoștințelor, acumulate la treptele anterioare ale învățării;
- relevarea evolutivă a întreg procesului educativ, ținând cont de conținutul, formele și metodele de lucru.

2. Continuitatea, fiind unul din principiile de bază de organizare a procesului de învățământ, se caracterizează prin aceea că fiecare treaptă de învățământ care precede finalizează cu pregătirea copilului pentru nivelul treptei corespunzătoare, de asemenea este orientată spre conținutul și tehnologiile de bază, tipice treptei următoare. Acest fapt asigură caracterul anticipativ al procesului educațional și de realizare a pregătirii copiilor pentru însușirea cunoștințelor noi, de realizare a trecerii la o treaptă mai înaltă, la care calitățile lor personale se vor dezvolta în continuare.
3. Continuitatea este un proces de dezvoltare evolutivă a personalității la fiecare treaptă a sistemului de învățământ, se bazează pe relaționarea dintre etapele de învățare și dezvoltare a copilului, care se realizează în baza și evidența *formațiunilor* noi ale etapei precedente, și, ca urmare, crearea unui sistem de condiții, care ar favoriza trecerea facilă a copiilor de la o treaptă a procesului de învățare la alta și dezvoltarea unei personalități integre.
4. Generalizând cele relatate în demersurile angajate filosofic, psihologic, pedagogic, sociologic, se poate afirma că conceptul de *continuitate* este examinat de către cercetători din diverse perspective, din care se desprinde ideea unui proces complex, și anume: legătură, sistem, principiu, proces, legitate, cerințe, condiții, factori, funcții.

1.4. Integralitatea ca factor de asigurare a procesului educațional

Abordarea științifică a integralității în învățământ se concentrează pe mai multe elemente, nu numai pentru a oferi o reprezentare corectă a funcționării mecanismelor integralității, ci, în special, pentru a formula dovezi științifice și a obține adeziunea factorilor de decizie care sunt antrenați în acțiuni educaționale concrete. În acest sens, o nouă viziune asupra educației integrale urmărește obținerea unui consens din partea actorilor educației, care vor trebui să valideze o idee sau anumite acțiuni, cărora să le dea ulterior curs. Deci, după cum menționează cercetătoarea T. Callo, *scopul* este unul practic și imediat în consens cu noile orientări în educație. Însă, după cum menționează autoarea, acest lucru se poate obține doar printr-o oarecare „presiune” asupra discursului pedagogic existent în spațiul actual al educației [14, p. 13].

Aparatul categorial al *filosofiei educației* este permanent în proces de dezvoltare. Pentru cea mai mare parte filosofia educației folosește conceptele din pedagogie și psihologie și le

interpretează în aspect filosofic. În calitate de categorii ale filosofiei educației cercetătorii examinează cele mai însemnate, din punct de vedere ontologic, axiologic și praxiologic, caracteristici ale învățământului și ale proceselor de bază din sistemul de învățământ: „spațiu de învățământ”, „întreg”, „totalitate”, „integrare”, „integralitate”, „spațiu integrativ”, „subiectul spațiului integrativ”, „mediul de învățământ”, „universal” etc.

Dacă e să examinăm învățământul din perspectivă sistemică, atunci devine evident că dezvoltarea acestuia, precum și dezvoltării oricărui alt sistem îi sunt caracteristice tendințe de integrare la diferite niveluri.

Teoria integralității s-a constituit datorită dezvoltării teoriei întregului și teoriei sistemice. Principiul sistemic a apărut ca o abordare integrală față de obiectele cercetării. La început si-a găsit reflectare în înțelegerea întregului (integritate), apoi a fost dezvoltat și concretizat în conceptul sistemului și organizare. Dintre aceste categorii mai abstract este conceptul de *întreg.* Acest fapt a fost constatat de Im. Kant, care susține că dacă considerăm părțile unui întreg posibil date complet de la început, atunci diviziunea are loc mecanic, doar conform unei comparații și *întregul devine un agregat*. Dacă însă se poate și trebuie să se presupună ideea unui întreg, conform unui anumit principiu înaintea determinării părților, atunci divizarea va avea loc științific și numai în acest fel întregul va deveni un sistem [78]. Reprezentarea într-un întreg nu conține în sine contingența legării părților, spre a face posibilă o formă determinantă a întregului, de care are nevoie intelectul nostru, căci acesta din urmă trebuie să înainteze de la părți, ca temeiuri gândite universal, spre diferite forme posibile, care trebuie subsumate acestora drept consecințe. Prin urmare, conform naturii intelectului nostru, un întreg real al naturii trebuie considerat, dimpotrivă, numai ca efect al forțelor motrice concurente ale părților.

În baza unui proces complex de sinteză a literaturii teoretice în domeniu, T. Callo constată că integralitatea este orientată spre realizarea politicilor de stat în domeniul științelor educației în corespundere cu cerințele și obiectivele modernizării învățământului și este elaborat *în baza*:

- *pedagogiei constructiviste,* care promovează ideea obținerii independente a cunoștințelor „pas cu pas”, prin construirea procesuală a cestora;
- *concepțiilor de integralitate* și integralizare pedagogică;
- *ideilor antropologice* în educație, care pun în valoare acțiunile de umanizare a ființei umane;
- *învățării problematologice* care, prin soluționare de probleme, se axează pe generarea unor noi probleme;
- *legăturii interdisciplinare din* pedagogia tradițională;

- *conceptul educației* pe tot parcursul vieții [14, p. 25].

În opinia autoarei, concepția integralității propune: (a) *viziunea dialectică* asupra fenomenului de integralizare; (b) previziune referitor la fundamentele *pedagogizării proceselor* integrative în educație, ca *formă superioară* de interrelaționare; (c) un factor de referință pentru procesul de învățământ, axat pe integrare, având drept obiectiv *formarea personalității integre* cu o gândire totală, deoarece lumea de azi nu mai poate fi cunoscută de oameni cu un tip monologic de gândire.

În *plan gnoseologic,* integralitatea se manifestă în calitate de proces de legături și apropiere a obiectelor cunoașterii cognitive prin intermediul recreării treptate a întregului, din părți structurale însușite.

Trebuie să menționăm că *integralitatea* este recunoscută de către cercetători ca principalul *factor de formare a personalității*. În acest sens, prezintă interes pentru cercetarea noastră dimensiunile de bază ale integralității, pe care le descoperim în lucrările cercetătorilor Im. Kant [78], T. Parsons [211], H. Spencer [220], G. Gusdorg [65], J. Piaget [124], H. Werner [228], T. Callo [16], Vl. Guțu [66], V. Andrițchi [3], N. Petrovschi [122], I. Dafinoiu [42], W. Dancă [43], Șt. Buzărnescu [13], I. Culic [41], M. Zlate [168], U. Șchiopu [151], А. Н. Поддьяков [323, 324], А. А. Поддьяков [325] etc.

Cele mai răspândite forme de manifestare a integralității sunt *integrarea teoretică, factorii comuni și eclectismul tehnic* [42, p. 29]. *Integrarea teoretică* este o formă de sinteză în care sunt incluse multe idei, având ca obiectiv de a introduce rezultate superioare celor ale utilizării separate a ideilor inițiale. Această acțiune obligă la depășirea simplului amestec de idei și presupune de a crea un cadru conceptual care sintetizează cele mai bune elemente care aparțin a cel puțin două abordări pedagogice și care sunt mai mult decât suma părților, deoarece pot deschide noi posibilități pentru practica pedagogică și de cercetare.

Abordarea *factorilor comuni* își propune să determine „ingredientele” semnificative, reprezentate de diferite idei, concepte, teorii, având ca obiectiv de a elabora acțiuni formative eficiente, pornind de la punctele comune. Ideea este de a merge treptat spre integralitate, combinând asemănările fundamentale și diferențele utile. Demersul are la bază postulatul conform căruia rezultatele pedagogice sunt determinate, în primul rând, de punctele comune și mai puțin de factorii care le diferențiază.

Eclectismul presupune alegerea dintre mai multe idei, teorii, deși actualmente acest termen mai provoacă unele reacții negative. În pedagogie, prin eclectism putem presupune utilizarea sistemică de către un pedagog a unui ansamblu de tehnici care provin din orientări diferite, altele decât cele pe care le-a practicat de obicei, fără ca acest lucru să provoace o restructurare

metodologică a orientării sale de bază. Obiectul eclectismului este mai degrabă statistic decât teoretic [15, p.10].

Dicționarul de Filosofie și bioetică interpretează *integrarea* ca o latură a *procesului de dezvoltare* legată cu unirea în *întreg* a diverselor părți şi *elemente* anterior dispersate. Procesele de integrare pot să aibă loc atât în cazul unui *sistem* deja format, cât şi în cazul apariției unui nou sistem. Unele părți ale *sistemului integrat* pot să posede autonomie de diferit grad. Integrarea în sistem permite creșterea volumului şi intensității *interconexiunilor* şi interacțiunilor între elemente, în speță se suprastructurează *noi nivele* de dirijare. Integrarea socială semnifică existența unor relații reglementate între indivizi, grupuri, organizații etc. În cadrul analizei integrării se disting nivelul sistemelor de integrare abordate (integrarea personalităţii, grupului, statului etc.). În felul acesta, *integralitate*a este calitatea generalizată a unui sistem de a avea proprietăți specifice conferite de interacţiunea părților lui componente posedând o structură internă complexă [160, p. 167]. Prin urmare, pentru caracterizarea conceptului „integrare“, filosofii folosesc termenii „proces de dezvoltare”, „sistem“, „elemente “, „sistem de integrare“, „întreg “, „nivel nou”.

În *sociologie* conceptul „integrare“ a fost introdus pentru prima dată de savantul britanic H. Spencer, reprezentantul teoriei evoluționismului, care afirma că dezvoltarea societății se echivalează cu dezvoltarea organismelor vii. Potrivit autorului, atât organismul viu, cât și societatea în dezvoltare, traversează două etape: *integrarea* și *diferențierea*. Procesul de transformare într-un întreg a unor indivizi are loc „folosind semnele, care simbolic exprimă sentimentele și gândurile, și le transmit de la o personalitate la alta, de la început într-o manieră foarte vagă (pe o distanță scurtă), și apoi într-o formă mai determinată (pe o distanță considerabilă) [220, p. 328].

G. Spencer utilizează conceptul de „integrare“ ca un termen general pentru diverse procese, care *domină* apariția *întregului din elemente* separate; *dezintegrarea,* la fel este acceptat ca și un termen pentru diverse procese, în care predomină apariția *elementelor separate din întreg*. Chintesența proceselor „*dezintegrare*” și „*diferențiere*” este identică, deși primul încadrează toate tipurile de tranziții, de la existență *singulară*, la *multiplă*, în timp ce al doilea este un caz special de dezintegrare: dezintegrarea întregului omogen în unități noi, care au unele proprietăți specifice [ibidem, p. 332]. Cu referire la organismele sociale, cercetătorul evidențiază un proces dualist, menționând că integrarea este de trei tipuri:

- integrări, care se produc din creșteri nesemnificative a *părților asemănătoare*, având origine identice;

- integrarea se realizează în așa fel, încât *din locuri diferite* se produc materiale deosebite, unul, dintre care, din ce în ce mai mult monopolizează domeniul cunoscut, atenuând restul;
- integrare care rezultă din *realitatea convergenței părților*, similare după felul de activitate [ibidem].

Astfel, H. Spencer, pe lângă faptul că a introdus în circulația științifică conceptul de „integrare“, identifică și trei tipuri de integrare care există nu numai în organismele individuale, ci și în organismele sociale.

Conceptul de „integrare socială“ a fost introdus de E. Durkheim, care menționa că *sentimentele* individului să afle într-o *dependență* puternică de societate; el învață să se autoevalueze în funcție de valoarea reală, adică, să se *perceapă pe sine ca parte a întregului, ca organ al organismului* [233, p. 98]. Totodată, societatea învață să trateze membrii ei, nu ca pe niște obiecte, asupra cărora dețin dreptul, dar ca pe niște colaboratori, fără de care nu se poate descurca, și față de care are anumite obligațiuni. Potrivit autorului, „integrarea socială” are caracter forțat pentru personalitate, deși societatea, la rândul ei, este obligată să țină cont de interesele individului, deoarece are față de acesta o anumită responsabilitate. În concepția sa, E. Durkheim identifică și examinează faptele care „forțează“ individul să acționeze în interes public, deoarece aceasta face parte din societate, printre care se numără: reprezentările colective, tendințele sociale, convingerile, aspirațiile, obiceiurile de grup. Tot aici, autorul susține că noțiunea de „integrare socială“ se construiește pe componenta culturală [ibidem, p. 102].

Un alt cercetător, reprezentant al curentului *structural-funcțional,* T. Parsons, susține că societatea este formată din subsisteme sociale, una dintre care este „comunitate societală“, a cărui funcție principală este „integrarea”. În acest sens, integrarea în societate a membrilor săi, observă autorul, implică o zonă de întrepătrundere între societate și sistemele personale. Cu toate acestea, raportul este triumviral, deoarece partea sistemului cultural, precum și o parte a structurii sociale, internalizează în personalitate, dar în același timp o parte a sistemului cultural este instituționalizat în societate [211, p. 102].

Funcția principală a subsistemului integrator (comunitate societală) este de a *defini obligațiile,* care decurg din loialitate, în raport cu colectivul societal, atât față de membrii săi în ansamblu, precum și pentru diferite categorii de roluri și statute diferențiate în interiorul societății.

Mai mult decât atât, în contextul schimbărilor sociale și evolutive, T. Parsons vorbește despre „*diferențiere*” ca proces centrat pe funcția atingerii scopului, la etapa evidentă (ce urmează). Aici este vorba de integrare, în concepție se numește *„includere“* care determină creșterea *„adaptabilității”* ca particularitate importantă a adaptării și *„generalizarea valorilor“, acel model*

deosebit de schimbare, care este necesară pentru acest sistem, pentru a finaliza această etapă, dacă contăm pe viabilitatea sa în viitor [ibidem, p. 123]. Aşadar, integralitatea este *funcția* de bază a comunității societale; reprezintă sfera de interpătrundere între două sisteme – *social și personal.*

În același context general, necesitatea integralizării rezumă în însăși natura gândirii, este dictată de legitățile activității superior nervoase, de legitățile psihologiei și fiziologiei. Baza psiho-fiziologică a integrării o descoperim în teoria lui И. П. Павлов despre *stereotipul dinamic* și al doilea *sistem de semnalizare*. În acest context, *mecanismul fiziologic de asimilare a cunoștințelor* îl reprezintă, în opinia autorului, formarea în scoarța cerebrală a legăturilor complexe temporale, pe care le identifică cu faptul că în plan psihologic asocierile constituie niște relații dintre toate formele de reflecție a realității, la baza cărora stau senzațiile. Deci, toată învățarea se axează pe formarea legăturilor temporale, care sunt, de fapt, gânduri, gândire, cunoștințe. Succesul învățării, în mare parte, va depinde de cantitatea de fapte, evenimente, fenomene care interacționează, necesară pentru dezvoltarea capacității elevului de a reproduce repede și exact în memorie cunoștințele acumulate anterior. În formarea acestei capacități un rol important îi revine *integralității*. Orice învățare implică formarea noilor legături, asociații [320, pp. 34-35].

Pe aceeași linie de analiză, integralitatea, în *psihologia genetică*, este abordată ca *proprietate a stadiilor* constând în faptul că structurile caracteristice unui anumit stadiu sunt integrate cu titlul de elemente constitutive în stadiul următor. Integralitatea stadiilor explică astfel secvențialitatea lor: un stadiu nu poate urma decât după acela ale cărui structuri le integrează în structurile proprii [127]. În această perspectivă menționăm că unul dintre principiile universale ale dezvoltării este *principiul ortogenetic* (J-W. Goethe, G. Spencer, H. Werner), care presupune că „peste tot, unde există dezvoltare, aceasta se desfășoară de la o stare de globalitate relativă și lipsa de diferențiere, la o stare de mare diferențiere, articulare, și integrarea ierarhică. *Dezvoltarea organică* reclamă întotdeauna *creșterea treptată a diferențierii, integrării ierarhice și centralizării interne a întregului genetic* [348, p. 71]. Reducerea nivelului atins de diferențiere și integrare a sistemului înseamnă, respectiv, regresia acesteia [228, p. 15]. Prin urmare, această lege caracterizează dezvoltarea oricărui întreg – organisme, persoane, comunități sociale, etc.

Preocupat de problema respectivă, А. Н. Поддьяков, crede că pentru o înțelegere mai bună a problemei este necesar de a răspunde la unele întrebări; Sunt relațiile dintre: (a) măsura de *integrare*, și (b) măsura de *diferențiere,* sisteme constante pentru diferențierea sistemelor, a diferitor organisme, persoane fizice, societate etc? Sunt relațiile dintre integrare și diferențiere constante pe durata întregii dezvoltării unui anumit sistem (de exemplu, pe durata ciclului de viață al unui individ, în diferite stadii de maturizare, în normalitate și patologii)? Pot exista anumite asincronizări, diferite ritmuri ale dinamicii de diferențiere și integrare? (De exemplu, este posibil

ca creșterea diferențierii să fie urmată de scăderea integrării și vice-versa?). Devine interacțiunea dintre sisteme, în măsura dezvoltării mai integrativă și diferențiabilă? În ce cazuri, aceste interacțiuni și relaționări sunt sinergice, și în ce situații se suprimă, asigurând victorie unui sistem, și înfrângere celuilalt, distrugându-l? [323, pp. 47-50].

Printr-o semnificație descriptivă, А. Н. Поддьяков observă că relaționarea dintre *diferențiere și integralitate* are caracter *dinamic* și *variabil*. *Dezvoltarea* diverselor *sisteme* și a părților lor componente interne *se caracterizează* prin diferite relații dintre procesele integratoare și diferențiere. Echilibrul perfect, în cazul în care fiecare pas în direcția de creștere (descreștere) diferențiată este însoțită de un pas absolut echivalent, simultan, în direcția de creștere (descreștere) integrării și invers, se pare, mai degrabă o abstracție. Prin urmare, diferite sisteme se mișcă după diferite traiectorii în spațiul „integralitate – diferențiere – maturitate“ [ibidem, p. 60]. Varietatea de traiectorii și a incertitudinii de a fi prognozată desfășurarea acestora poate crește datorită interacțiunilor dintre sisteme [324, p. 69].

În această optică, А. Н. Поддьяков, analizând *sistemele de maturitate*, pornește de la faptul că în cadrul lor nici pe departe nu există echilibru dintre integrare și diferențiere. Ținându-se cont de tempoul de dezvoltare, predominant la etapa respectivă, autorul împarte aceste sisteme în două tipuri [ibidem, p. 77].

Primul tip de sisteme, în principal, se desfășoară pe calea formării de noi nivele inferioare, care se *subordonează nivelului deja existent*. O astfel de cale permite o mai bună gestionare a nivelurilor de sus, sporind importanța relativă a acestora în cadrul sistemului.

Al doilea tip de sisteme ține, în special, de apariția unor niveluri noi, mai ridicate, care preiau coordonarea, restructurarea și funcționarea nivelurilor inferioare. Aici se poate vorbi despre un rol mai important, de dominare (la acest stadiu de dezvoltare a sistemului) a *proceselor de integrare*. Cele mai multe sisteme reale se dezvoltă în ambele direcții, deși unul dintre acestea prevalează asupra celuilalt.

Prin urmare, în timp ce dezvoltarea se realizează, în principal, pe direcția formării de niveluri mai înalte, care schimbă calitativ structura de conducere, poate fi vorba despre rolul hotărâtor al proceselor de integrare. Deci, *nivelurile noi interacționează* (inclusiv conflictul) cu *formațiunile din nivelurile anterioare*, și cu *nivelurile nou apărute*, la un nivel mai nou. Ca urmare a acestei interacțiuni se formează un *nou întreg*, care caracterizează noul nivel de integrare și diferențiere. Din cele expuse anterior, putem concluziona că *maturitatea sistemului* real este întotdeauna *relativă*. Odată cu apariția unor sau altor sisteme noi, acesta din urmă își pierde maturitatea sa. Pe măsură dezvoltării prioritare, în direcția formării nivelurile inferioare, *maturitatea dobândește „maturitate”*.

Plecând de la analiza dezvoltării psihice a preșcolarilor în ontogeneză, trebuie să vorbim nu despre *echilibru* ci despre *procesele dominante* de integrare asupra *diferențelor* la vârsta preșcolară. Perioada preșcolară se caracterizează prin apariția unor importante *formațiuni psihice noi* – funcțiile psihice superioare (vorbirea, gândirea, comportamentul voluntar etc.), care își subordonează, reglează și domină, reglementează și coordonează funcționarea și dezvoltarea. În același timp, are loc intensificarea și diferențierea formațiunilor, apărute anterior în cadrul etapelor precedente. Direcția acestei diferențieri, în mare parte, se subordonează formațiunilor apărute în cadrul nivelurilor mai înalte. Din această perspectivă, se conturează forme de *căutare-încercare* de integrare. Astfel, mai multe structuri difuze apărute pot să se unească în diverse combinații „palpând“ o legitate sau alta, variante optime de structură, funcționare, dezvoltare. Aceste *procese integrative* constituie schimbarea „orizonturilor dezvoltării“ copilului pe mai multe direcții de bază. Conceptul de „orizonturi de dezvoltare” diferă de zona de dezvoltare proximă [325, p. 21].

Trebuie subliniat faptul că, din punctul nostru de vedere, deja în lucrările lui H. Werner se pot găsi anumite premise pentru a considera *integrarea* și *diferențierea* ca nefiind complet echilibrate, deși nu se opun, în unele cazuri importante. El distinge două sensuri ale conceptului de dezvoltare: (a) dezvoltarea ca o *specializare* („development as specialization”); b) dezvoltarea ca *creație* și *făurire* („development as creation” sau „creative development”). Dezvoltarea psihicului copilului, susținea autorul, se caracterizează prin-o „centralizare crescândă din contul funcțiilor superioare care ordonează formele și direcțiile activităților inferioare. Cu toate acestea, maturitatea, observă autorul, reprezintă o creștere simultană a integrării și diferențierii iar confuzia formațiunilor psihice – o dificultate” [228, p. 52].

În contextul abordării generale a dezvoltării, H. Werner a interpretat creșterea coeficienților de corelație între funcțiile psihice de la vârsta preșcolară la vârsta școlară mică și declinul ulterior în adolescență. Din punctul său de vedere, această scădere ulterioară înseamnă creșterea diferențierii, în cazul creșterii generale a integrării ierarhice. Adevărat, aici apar întrebări și contradicții cauzate de ambiguitatea operaționalizării conceptelor de „integrare” și „diferențiere”. De exemplu, F. Heylighen aborda integrarea ca pe o creștere a numărului și a forței *relațiilor* [ibidem, p. 55]. Din acest punct de vedere, scăderea numărului corelațiilor semnificative poate însemna doar o scădere, și nu o creștere a integrării, spre deosebire de interpretarea lui H. Werner.

Alți autori propun examinarea fazelor de trecere dintre stadiile de dezvoltare psihică ca *„zonă evolutivă a dezvoltării proxime”*, având drept reper de pornire concepția despre etapele ciclului de diferențiere-integrare și a *legii „Etape-niveluri-trepte”* (Я. А. Пономарев), concepția despre echilibrul stabil și dinamic (J. Piaget), și legitățile dezvoltării psihice (Л. С. Выготский) [344, p. 16]. În faza de tranziție apar noi formațiuni psihice, care, implicit, contribuie la construirea

unor relații noi cu mediul la următoarea etapă de dezvoltare. Potrivit legii „Etape-niveluri-trepte” (Я. А. Пономарев), la această *etapă* se *formează nivelul* de dezvoltare, după care trece în treaptă structurală a următorului nivel al sistemului [326]. În filogeneză, la faza de tranziție între etapele de dezvoltare psihică, de asemenea apare diferențierea sistemică a formațiunilor psihice, care reprezintă realmente un potențial pentru a merge la următorul nivel evolutiv, la care reprezentanții acestui nivel nu vor ajunge niciodată. În acest stadiu, formațiunile noi progresează pe cont propriu, dar nu permit formarea unui nou sistem, tipic pentru următoarea etapă de dezvoltare, deoarece, conform legii diferențial-integratoare, ele se află la etapa de diferențiere sistemică, iar obiectivele de integrare sistemică nu presupun la acest stadiu *dezvoltarea*. Prin urmare, anume, *în zona evolutivă de dezvoltare proximă* ar trebui să căutăm, *în echilibrul stabil*, acele formațiuni psihice, care vor forma treapta sistemului nou, la următorul stadiu.

Esența *teoriei sistemelor* rezidă în căutarea *întregului*, naturii formării lui și a factorilor de păstrare a stabilității și autodezvoltării. Noțiunea de integrare face parte din teoria sistemelor. În această situație, integrarea semnifică „starea de relaționare a unor componenți a sistemului și a procesului, care condiționează această stare” [287, p. 156].

În teoria sistemelor *integrarea* funcționează ca cunoștințe logice, nu are conținutul specific al ei. În acest aspect, „iese“ din filosofie și „intră“, în pedagogie [247, p. 5].

Din punct de vedere istoric, o lungă perioadă de timp, *în pedagogie* se opera cu conceptul de „integrare“, aproape fără să fie definit, se presupunea doar intuitiv. Însă conținutul intuitiv ține de o anumită noțiune, de regulă, polisemantică. În același timp, este necesar să se facă unele precizări cu referire la terminii „integrat”, „integrare”, „integrativ” etc., fiindcă deseori în literatura pedagogică se constată confuzii în utilizarea acestor concepte, unul și același fenomen unii autori îl definesc diferit, iar dicționarele nu oferă o definiție suficient de clar și tranșantă. O soluție în acest sens o găsim în investigația T. Callo [14, p.16], care analizează, mai multe derivate de la *integrare,* care provine etimologic din cuvintele latine *integra, integrare,* respectiv *integratio, integrationis,* utilizate cu sensul de *a renova, a restabili, a întregi, a completa,* altfel spus *a pune la un loc mai multe părți într-un tot unitar, elementele constitutive devenind părți integrante, iar produsul fiind unul superior părților.*

- *Integrat* – indică rezultatul acțiunii de a integra și înseamnă înglobat, inclus într-un tot întreg. Învățarea este (a) experențială; (b) cognitivă; metodele sunt investigative, temele uzuale; rolul profesorului este al ghidului vizionar; influențele teoretice – constructivismul, cognitivismul, sistemul general; reprezentați: B. Sohemaker, D. Ackerman, R. Fogarty, P. Harter, G. Vars etc.

- *Integrare* – indică acțiunea de a integra, de a îngloba, de inserție într-un tot întreg; *integrare curriculară* – un curriculum ce se conformează în structurarea lui pe regulile integrării.
- *Integrativ* – procesualitatea integrării – învățarea este: (a) socială; (b) personală; (c) experiențială; rolul profesorului de negociator; influențele teoretice – psihologia gestaltistă, educația progresivă, educația civică, reconstructivismul social; reprezentanți: J. Beane, M. Davenport, M. Nielsen etc.
- *Integral* – indică o calitate, aceea de a fi întreg, complet; conceptul de educație integrală, presupune, de fapt, finalitatea educației – *formarea/dezvoltarea integrală a personalității* celui ce învață.
- *Integralitate* – indică starea de a fi complet, întreg și se utilizează mai mult la nivel de conceptualizare, atunci când se descrie domeniul respectiv.
- *Integralizare* – procesualitatea „facerii" de a fi întreg.

Integralitatea, în opinia cercetătoarei T. Callo, ca unitate a diversității, este un instrument de *totalizare*, care se deosebește de *interconexiune* și *interrelație*, acestea fiind doar niște *legături* care se stabilesc fie în interiorul unui întreg, fie între două părți, dintre care una este dependentă de cealaltă și care se deosebește de *mulțime* și *ansamblu*, acestea fiind doar niște *sume*, în care fiecare element are anumite trăsături caracteristice și se unesc doar ca o sumă, excluderea unui element neinfluențând ansamblul ca atare. De asemenea, spre deosebire de integralitate, abordarea *globală* are un cadru de vizualizare mai larg, stabilind legături și în *exterior* [15, p. 15].

Între integralitate şi totalitate există conexiuni conceptuale necesare, care nu pot ca să perpetue, deoarece şi una şi alta indică un întreg absolut, iar între conceptul integralitate şi unitate există conexiuni criteriale, criteriu fiind acceptat, în acest caz, ca orice factor relevant al semnificaţiei conceptului, fără a fi însă o condiţie necesară, care pot să nu existe, cum este legătura între unire şi coeziune. Spre deosebire de holism, care presupune o poziţie după care părţile pot fi înţelese numai prin intermediul întregului aparţinător şi întregurile (sau cel puţin unele) sunt mai mult decât părţile, integralitatea nu comportă o încărcătură atât de categorică pentru valoarea întregului, deoarece elementele componente îşi menţin independenţa şi pot să se dezintegreze din componenţa întregului [Apud 55, p. 285].

Șt. Buzărnescu definește integralitatea ca un proces de asimilare progresivă a comportamentelor și conduitelor mediului integrator în scopul formării unor modele comportamentale individuale similare grupului. Merită să relevăm faptul că integralitatea implică în mod obligatoriu un *mediu integrator* – un sistem organizat și structurat operațional. Potrivit autorului, integralitatea presupune însușirea și cultivarea relațiilor, normelor și valorilor mediului

integrator, descifrarea legăturilor reciproce și multilaterale la nivel global și reflectarea lor în mediul în care se produc [13, p. 30].

De aici rezultă o idee foarte importantă pentru integralitatea educaţiei copiilor de 6-9 ani şi anume că integralitatea asigură transpunerea coerentă a copiilor în mediul integrator (clasa I-a), moment în care normativele integralității nu trebuie să-i mai pară învățătorului limite, ci condiții care favorizează manifestările de adaptare și afirmare a copilului. Forța integratoare depinde de faptul cum factorul integrator poate să stimuleze necesitățile de adaptare ale copilului în raport cu *noul mediu integrator de învățământ*. Deci, integralitatea, în acest caz, nu este un fapt singular, ci un fenomen cu rezonanță și completitudine destul de largă.

În măsura în care integralitatea are drept criteriu o structură unitară, T. Callo identifică ca acceptabile mai multe caracteristici: *completarea* – caracterul de a fi complet, de a conține tot ce trebuie; *reconstituirea* – posibilitatea de a se reconstrui din nou; *elasticitatea (adaptabilitatea)* – capacitatea de a-l face potrivit unor anumite circumstanțe; *totalitatea* – capacitatea de a construi un întreg, un tot unitar rezultat din unirea elementelor; *reglementarea* – capacitatea de a stabili raporturi și a le aranja într-o anumită ordine; *ierarhizarea (organizarea)* – caracterul de a acționa organizat, reprezentând elemente în baza unei anumite structuri; *funcționalitatea* – capacitatea de a realiza o anumită funcție; *coerența* – caracterul de a nu se contrazice/anula reciproc; *omogenitatea* – capacitatea de a avea o structură unitară; *coeziunea* – proprietatea de a se menține unitar în pofida unor acțiuni exterioare; *desăvârșirea* – proprietatea de a constitui o formă dezvoltată [15, pp. 10-18]. Prin urmare, integralitatea este examinată prin prisma unui proces, ca model de relații între componente în baza unor norme de coerență, consistență și ierarhizare și ca modelare a libertății de acțiune, presupunând perceperea contextului cu toate componentele sale; unei rețele de relații între elementele unei totalități complexe, o asamblare a diverselor entități; unui instrument de cooperare a unor elemente diferite din cadrul unui ansamblu; unui produs al totalității integrale, care este o compoziție reală, indivizibilă a unor părți integrante esențiale.

Pentru a se produce integralitatea, susține T. Callo, este nevoie de manifestarea următorilor factori [ibidem, 12]:

- un mediu integrator, ca un construct totalizator, care oferă posibilitatea unirii a două sau mai multor elemente într-un tot;
- sistemul integrator, în care se produce integrarea;
- sistemul integrativ, acele elemente care se integrează;
- un stimulent al integralizării/elementul integrator, un factor stimulator, care face posibilă unirea elementelor şi care aparţine aceluiaşi mediu; agentul care integrează;

- elementele comune care fac posibilă unirea ca atare;
- potenţialul integralizator - relaţiile dintre elementele componente.

Plecând de la complexitatea acestui fenomen, autoarea susține că integralitatea trebuie abordată prin prisma contextului, deoarece, în primul rând, se produce o localizare printr-un anumit nivel de generalizare, în baza diadelor conceptuale concrete [ibidem, p. 18]. În cazul propus analizei este vorba de activitatea de învățare la copiii de 6-9 ani, contextul fiind utilizat în sensul ansamblului de circumstanțe și condiții care influențează un fenomen într-un moment dat, situație specifică, stare de lucruri într-un anumit moment, în care se încadrează un lucru, un fapt [49, p. 208]. Operația contextualizării este, în acest caz, imperativă în determinarea integralității. Contextul, credem, precizează, *în primul rând*, caracterul elementelor integralității, specifică perimetrul în găsirea soluțiilor constructive, a permanentizării lor și lărgirea orizontului de relaționare; *în al doilea rând,* părțile integrante, în cazul nostru în baza ideilor esențiale, care desemnează activitatea de învățare la treapta educației preșcolare (ca primul component) și activitatea de învățare la etapa învățământului primar (al doilea component) din cadrul sistemului de învățământ, prin definirea acestora; *în al treilea rând,* ambele componente își păstrează statutul autonom, însă prin integralitate pot produce un efect mai bun, manifestat printr-o entitate pe care autoarea o definește ca „*sistem de referință*" *în al patrulea rând,* această integralitate trebuie să fie abordată prin prisma *mediului integrator* [15, p. 20]. Prin urmare, integralitatea contextuală este un fenomen pedagogic, ce desemnează starea de a fi o totalitate a acestor componente în sistemul integrator, concretizată, în baza factorilor comuni, într-un sistem integrativ, divizibilă în părțile componente autonome, dar superioară componentelor și dependentă de mediul integrator, care produce efecte mai bune. Aceste două părți componente - etapa preșcolară și învățământul primar trebuie să corespundă următoarelor criterii logice: (1) să se completeze reciproc; (2) să nu se contrazică; (3) să nu se anuleze; (4) să fie corespondente; (5) să rezulte în baza aceloraşi principii; (6) să poată fi perfecționate; (7) să aibă forță. Așadar, *sistemul integrator* presupune continuitatea în formarea activității de învățare la copiii de 6-9 ani.

În acțiunea de explicare a definiției *integrare,* Ю. С. Тюнников formulează câteva *puncte cheie*, menționând că fenomenul dat se produce atunci când [340, p. 95]:

(a) există *elemente disparate* anterior. Această caracteristică reflectă *contradicția* principală a *procesului integrativ,* ce determină dezvoltarea lui și se manifestă diferit în diferite forme ale diversității: în *cadrul interacțiunii cunoștințelor* din cadrul *mai multor discipline* – ca complexitate și incomplexitate; prin *combinarea cunoașterii* de diferite *niveluri de generalitate* – ca generale și particulare; în *transformarea noțiunilor în formă de simbol* – ca conținut și formă;

integrarea cunoștințelor și a procedeelor de aplicare a lor, *sistematizarea noțiunilor* – ca parte și întreg etc;

(b) există *condiții obiective* pentru integrarea acestora, care țin *de modificările cantitative și calitative* ale elementelor ce interacționează. În procesul integrării se produce *schimbarea* treptată a *unor elemente* aparte, acestea se încadrează în tot mai multe relații. Acumularea schimbărilor impulsionează *modificări în structură,* duce la apariția unor *noi funcții* la elementele care relaționează și, ca urmare, la apariția unui *nou întreg.* În acest caz, procesul integrativ, de regulă, este urmat de intensificarea efectului pedagogic.

(c) când elementele *nu se unesc sumar* sau în mod obligatoriu într-o ordine, dar prin sinteză, altfel spus, procesul integrativ își are baza sa *conținutal-logică*. Într-un anumit fel, baza conținutal-logică este un program care se concentrează în principal pe ceea ce trebuie să fie reprodus în procesul educațional și dacă se produce în conformitate cu procesele reale, care determină obiectiv crearea unui sau altui întreg didactic;

(d) dacă *rezultatul* unificării reprezintă *un sistem*, deține însușirile unui întreg. De regulă, procesul integrativ are proprietate de divizare. În cadrul procesului integrativ se evidențiază ***„noduri" relative,*** care, în același timp, se subordonează, trecerea dă naștere la o evoluție calitativă și cantitativă în conținut (extinderea cunoștințelor, concentrarea diferitelor moduri de acțiune etc.). „Nod" – este o *totalitate de elemente disparate,* ce se caracterizează printr-un *sistem de relații.* Elementele din cadrul „nodului" suportă modificări semnificative: se solidifică, se extind, se unifică. Formarea fiecărui nod este decisivă, în vederea trecerii elementelor într-o stare calitativ nouă. Structura conferă o importanță decisivă, în vederea trecerii elementelor în procesul integrativ la *anumită stabilitate*. Această caracteristică distinctivă, este relevantă din punct de vedere al *reproducerii* procesului integrativ, repetarea multiplă a lui în procesul educativ.

Abordând integralitatea în aria pedagogiei, trebuie să menționăm faptul că В. М. Безрукова face diferență între „integrare pedagogică" și „integrare în pedagogie". *Integrare pedagogică* – este un fel de *integrare științifică* din domeniul teoriei și practicii pedagogice; *integrarea în pedagogie* – este reflectarea și manifestarea în pedagogie a tendințelor științifice integrative. Autoarea definește *interacțiunea componenților procesului integrativ* ca fiind o formă superioară de interdependență, care se exprimă prin unitatea scopurilor, principiilor, conținutului, formelor de organizare a procesului educațional. Acest fapt conduce la creșterea unităților pedagogice, constând din mai multe blocuri conținutale [247, p, 15].

Cu toate acestea, integralitatea servește pentru a defini *calitatea și însușirile* care nu sunt caracteristice unor părți din sistem, dar apar *ca rezultat sintetic al interacțiunii* acestor părți. *Integralitatea* este o parte uniformă a fațetei elementelor sistemului, acționează într-un fel anume.

Această *integralitate* poate fi creată doar de elemente *care interacționează* între ele, în baza cerințelor comune ale conținutului, prezintă în sine diferite cunoștințe științifice.

Aderăm la concluzia lui B. A. Энгельгардт care, în rezultatul examinării naturii apariției unei *integralități* (unui tot întreg) numește trei trepte de integrare a părților:

(a) apariția *sistemului de relaționare* între părți;

(b) pierderea de către părți a *calităților inițiale*, în timp ce se încorporează în întreg;

(c) manifestarea la întregul apărut a unor *însușiri noi*, generate atât de calitățile părților, cât și de apariția noului sistem de relaționare [356, pp. 103-115].

Viziunea oferită de unii autori se referă la integrare și diferențiere în învățământ: (a) integrarea și diferențierea se *condiționează reciproc;* doar în caz de necesitate de a consolida cunoștințele acumulate, integrarea se manifestă ca *dominantă* în raport cu diferențierea; (b) integrarea nu poate să se *producă artificial*, ea trebuie să se „maturizeze", adică trebuie să fie demonstrată de comunitatea de discipline de învățământ a concordanței componențelor; (b) în dezvoltarea proceselor integrative, în pedagogie sunt posibile *„salturi"*, ce sunt caracteristice perioadei contemporane, când, de exemplu, s-a „maturizat necesitatea de a crea un curs antropologic, cu evidențierea în componența lui a disciplinei de „Psihologie" [297, pp. 17-20].

În această sferă de preocupări remarcăm, de asemenea, că procesul de integrare în învățământ este condiționat de anumite principii [269]:

1. principiul *unității integrării și diferențierii*. Integrarea nu poate exista fără diferențiere. Ignorarea acestui fapt important, de a înțelege integrarea doar ca o fuziune, suscită în învățământ un proces de diferențiere incontrolabilă, se transformă într-o fracționare mai mare a disciplinelor de învățământ, care contribuie la erodarea în continuare a integrității lumii în conștiința elevului;

2. natura *antropocentrică* de integrare. Elevul devine subiectul nu numai a integrării interdisciplinare, ci și a integralizării. Astfel, integrarea își extinde caracterul său antropocentric până la sistemul de învățământ în ansamblu;

3. *concordanța culturală* a integrării învățământului. În învățământ trebuie să se reproducă, să se modeleze cultura națională în limitele totalității istorice, de la origini până în ziua de azi. Totodată, este de menționat faptul, aceste principii nu reprezintă o noutate în învățământ, deși, la etapa actuală de modernizare a procesului educațional, ele contribuie la organizarea integrată a *spațiului de învățământ*, fiind un sistem didactic de nivel avansat.

Idei pertinente sunt exprimate şi în afirmațiile N. Petrovschi referitor la integralitatea pedagogică, care are la bază concepția holistică a cercetărilor științifice, presupune interacțiunea, completarea domeniilor de studii, corelarea procesului de formare cu cel de evaluare, acestea

având ca rezultat întregirea acțiunii educative. Procedura de lucru a holismului, susține autoarea, implică reconstrucția „de jos în sus”, valorificând informațiile prin spargerea întregului în părți componente [121, pp. 3-6].

Un concept original în domeniul integralității este formulat de cercetătoarea V. Andrițchi, care elaborează paradigma managementului resurselor umane în învățământ în viziune sistemică, prin *integrarea teoriilor* pedagogice, psihosociale şi manageriale, conform criteriilor: *coerența şi consistența*; *congruența*; *elasticitatea şi accesibilitatea*; *forța şi stabilitatea* [3, p. 38-39].

Vorbind despre integralitate în cadrul activității de învățare, B. B. Ени afirmă că aceasta nu este doar un mod deosebit de a combina materialul, ci și un mod de organizare a activității de învățare, care implică analiza, compararea, juxtapunerea, rezolvarea optimă a sarcinilor de învățare, realizarea sarcinilor de natură creativă, dezvoltarea spiritului de observație, a gândirii logice și critice, a culturii vorbirii, care implică diferite tipuri, forme și etape de lucru, ce constituie, de asemenea, factori sistemici de abordare integrată [273, pp. 150-153].

Prin aceste reflecții analitice, constatăm că procesul de integrare în pedagogie este un proces de *unificare*, care determină relaționarea elementelor educative și de instruire în sensul dezvoltării eficiente a personalității, în care să manifestă o *gândire sistemică*, capabilă să perceapă realitatea înconjurătoare în toate formele aspectuale. Astfel, premisa de bază a integrării în pedagogie o constituie *unitatea dialectică* în dezvoltarea naturii, societății, omenirii și a mijloacelor de cunoaștere a esenței proceselor care se produc. Din această perspectivă, vom încerca să identificăm interacțiunea dintre punerea în aplicare a integrării pedagogice și *legile dialectice*.

1. *Legea unității și diversității lumii.* Lumea obiectivă apare sub diverse forme de materie și legi ce domină. Această diversitate există obiectiv. Conștiința noastră descoperă un *întreg* în această diversitate; întregul, de asemenea, există în mod obiectiv. Examinarea ulterioară a naturii, respectiv, conduc la stabilirea de noi diversități, și ca urmare, descoperirea unui nou întreg. După cum se poate observa din cele de mai sus, *întregul* este consolidat prin diversitate: conexiunea fenomenelor este cauzată nu numai de proximitatea specifică, similitudine, de structurile lor izomorfe dar, și prin caracteristicile lor distinctive. Mai mult, *funcția* de bază a acestei legi în contextul integrării în pedagogie este de a prezenta realitatea pedagogică ca o formațiune *integrativ – holistică*, în care unitatea se leagă nu cu omogenitatea acestei părți conținutale și nici cu identitatea între ele, dar cu co-existența, cooperarea dintre calități diferite, deseori opuse, care se exclud reciproc.

Deci, putem constata că *legea dialectică a unității și a diversității* mediului înconjurător condiționează *integritatea* percepției lui, care este posibilă numai în baza integrării, atât a

informației omogene, cât și a informației diverse cu privire la interacțiunea disciplinelor componente.

2. *Legea unității și a luptei contrariilor,* care dezvăluie mecanismele generale de dezvoltare a lumii ca varietate a unității. În formula „unitatea și lupta contrariilor" este exprimată caracteristica definitorie a contradicției dialectice ca relație în cadrul căreia se produce mișcarea ce presupune *reciprocitate* („unitate"), și în același timp, *excluderea reciprocă* („lupta") a părților, tendințelor, fenomenelor și proceselor lumii obiective și a conștiinței [52].

Această legitate este semnificativă pentru integralitate, deoarece: (a) indică direct relația de contradicție și de sinteză, și, prin urmare, *contradicție* și *integrare*; (b) demonstrează abordarea organică, care este adecvată naturii integrării pedagogice, direct legată de dezvoltarea omului. Prin urmare, există motive pentru a vorbi despre existența unei anumite corelații între astfel de „reprezentări ontologice", ca *contradicția, integrarea (sinteza) și dezvoltarea (formarea) omului* [357, p. 260].

3. *Legea trecerii schimbărilor cantitative în schimbări calitative*. Această lege îndeplinește două *funcții* cu referire la integrarea pedagogică. În primul rând, face posibilă prezentarea integrării ca un *proces specific de schimbări cantitative*, care ne permite să vorbim despre densitatea, greutatea, dinamismul legăturilor ce formează integrarea pedagogică, pe de altă parte, nu este reglementată doar de acest proces. Mai mult decât atât, *transformările calitative sunt prioritare* în procesul integrării. În al doilea rând, această legitate permite „unitatea" celor mai diverse componente, menținând, în același timp, anumite limite.

Prin urmare, în aspect didactic, legea trecerii schimbărilor cantitative în schimbări calitative nu condiționează o simplă repetare a unor elemente ale materialului studiat pentru a transforma cunoștințele în aplicarea calitativă a lor, dimpotrivă, repetarea materialului asimilat în procesul integrării învățării, nu cu scopul de a învăța, ci cu scop de a *rezolva sarcini* de a *produce*. Realizarea unei astfel de repetări trebuie să se producă în diverse condiții cu caracter *creativ*. O astfel de repetare „creativă" poate asigura trecerea modificărilor cantitative în calitative. În concluzie, legea dialectică a trecerii schimbărilor cantitative în schimbări calitative impulsionează schimbarea calitativă a materialului, în cazul în care se produc influențe multiple, atât interne, cât și externe asupra personalității.

4. *Legea „negării negației*". Cu referire la integrare, această legitate contribuie la conștientizarea continuității, ca factor ce contribuie la *educația și instruirea sistemică a omului*; se manifestă prin faptul că fiecare concepție nouă, în cursul dezvoltării sale, se juxtapune la conceptele anterior formate, amplificând varietatea de posibile sisteme despre lume [349, p. 36].

Bazându-ne pe faptul că pedagogia, după mulți parametri, are puncte de tangență cu filosofia, atunci putem să observăm eventualitatea de cumulare a unor elemente în cadrul ei. Cu referire la aspectele analizate, acest fapt ar însemna: (a) noile concepții și sisteme (în cazul dat învățământul primar) le completează, le dezvoltă pe cele anterioare, fără a le devaloriza, de exemplu: examinarea integrării ca legitate de bază a învățământului nu poate servi drept scop de a „anula" spațiul de învățământ, mediul de învățământ, instrumentele de organizare a procesului didactic în perioada de adaptare a copilului la noile condiții din școală și la activitatea de învățare; (b) transformarea „componenților care cooperează" se realizează ca un proces de „excludere" a caracteristicilor care deja nu mai sunt actuale; componenții servesc doar pentru a păstra legătura dintre însușirile „vechi" și cele „noi", păstrându-le, cu toate acestea, pe cele pozitive, care contribuie la funcționarea cu succes în condițiile de formare a „întregului".

Prin urmare, sinteza experienței anterioare și cea nouă conduc la un nivel avansat de organizare a procesului educațional. Cu alte cuvinte, o parte din experiența anterioară este „negată", însă este benefică pentru etapa următoare, trebuie să fuzioneze cu etapa nouă. Aceasta este esența integrării pedagogice generate de punerea în aplicare a legii dialectice de „negare a negației". În acest sens, putem menționa că premisa inițială de integrare pedagogică o reprezintă legile dialectice ale dezvoltării societăți în ansamblu, cât și a dezvoltării sistemului de învățământ (la toate treptele), dezvoltării omului (la toate perioadele de vârstă), care constituie generatorul principalelor transformări care se produc.

În baza argumentelor expuse anterior, dincolo de diversitatea lor conceptuală, acestea converg spre câteva dimensiuni fundamentale, expuse în Figura 1.3.

Pornind de la interpretările de mai sus, putem formula următoarele ***concluzii*:**

1. Din abordările teoretice ale integralității se desprinde ideea integralității ca *totalitate,* iar dintre formele de integralitate (teoretică, factorii comuni, eclectismul) cea mai elocventă este abordarea factorilor *comuni*, deoarece presupune elaborarea unor acțiuni de construire a sistemului comun (educație preșcolară-învățământ primar), pornind de la *punctele comune* și *asemănările* fundamentale ale acestor două trepte de învățământ;

2. Legitatea obiectivă de manifestare a integralității în învățământ este condiționată de abordările științifice contemporane și s-a consolidat prin principiul integralizării, care argumentează *unitatea* și *continuitatea* tuturor *componentelor* oricărui sistem de învățământ. Productivitatea acestei abordări în învățământ se datorează polisemantismului funcțiilor sale – se manifestă ca *principiu, metodă, mijloc* în timpul organizării și realizării procesului pedagogic, explicarea fenomenului cunoașterii în învățare.

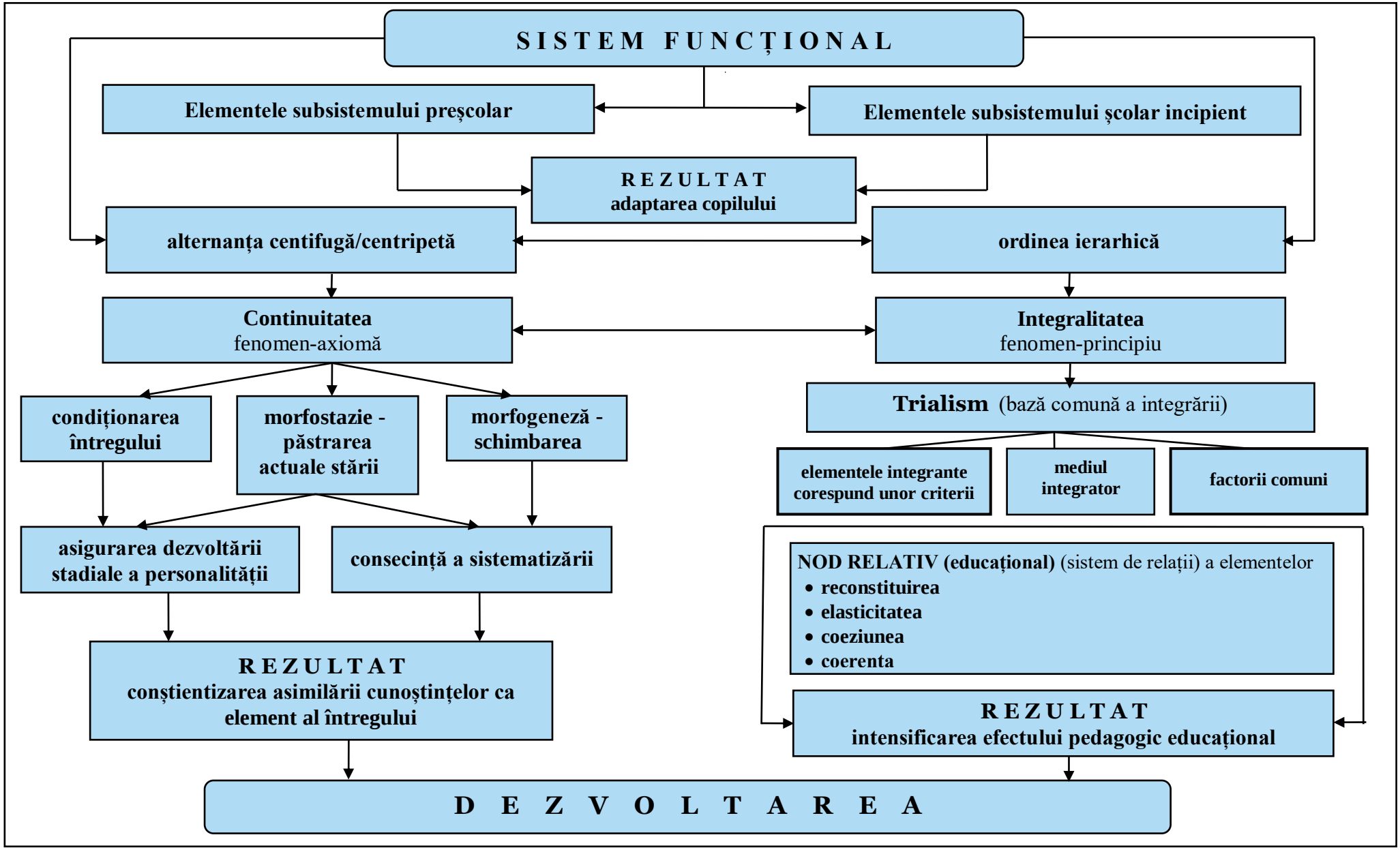


Fig. 1.3. Relația fenomenologică funcționalitate – continuitate – integralitate

3. În cadrul procesului integrativ se evidențiază *„noduri”* relative, care, în același timp, se subordonează, trecerea dă naștere la o evoluție calitativă și cantitativă în conținut. „Nodul” este o *totalitate de elemente disparate*, ce se caracterizează printr-un *sistem de relații.* Plecând de la caracteristicile formațiunilor psihologice ale copiilor la debutul școlar, care servesc drept repere în activitatea de învăţare, deducem manifestarea următoarelor caracteristici ale unui *nod educaţional* în relația educaţie preşcolară-învăţământ primar ca integralitate: (a) *reconstituirea,* ca posibilitate de a reconstitui „din nou” învăţarea copiilor; (b) *elasticitatea,* ca fenomen de potrivire a acumulărilor cognitive anterioare celor de moment; (c) *coeziunea,* ca o capacitate a copilului care învaţă de „a-şi lua cu sine sinele personal” din grădiniţă în şcoală; (d) *coerența* ca posibilitate de a prelua elementele necesare pentru activitatea de învățare la treapta următoare (învățământ primar), care să fie deductibile unele din altele;

4. La faza de tranziții între etapele de dezvoltare psihică apare *diferențierea sistemică* a formațiunilor psihice, care reprezintă realmente o potențialitate pentru a merge la următorul nivel evolutiv. În acest stadiu, *formațiunile noi progresează* pe cont propriu, dar nu permit formarea unui nou sistem, tipic pentru următoarea etapă de dezvoltare, deoarece, conform legii diferențial-integratoare, ele se află la etapa de *diferențiere sistemică*, iar obiectivele de integrare sistemică nu presupun la acest stadiu *dezvoltarea*. Prin urmare, anume, *în zona evolutivă de dezvoltare proximă, în echilibrul stabil* ar trebui să căutăm acele formațiuni psihice, care vor forma treapta în sistemul nou, la următorul stadiu.

5. *Nivelurile noi interacționează* (inclusiv conflictul) cu *formațiunile din nivelurile anterioare* și cu *nivelurile nou apărute*, la o treaptă calitativ nouă. Ca urmare a acestei interacțiuni, se formează un *nou întreg*, care caracterizează noua etapă de integrare și diferențiere. *Maturitatea sistemului* real este întotdeauna *relativă*. Odată cu apariția unor sau altor sisteme noi, acesta din urmă își pierde maturitatea sa. Pe măsura dezvoltării prioritare în direcția formării nivelurilor inferioare, *maturitatea dobândește „maturitate”*.

1.5. Concluzii la capitolul 1

1. Din abordările teoretice ale funcționalității – teoria dezvoltării funcționale, teoria sistemului funcțional, legea alternanţei funcţionale, legea preponderenței funcţionale, paradigma funcționalismului, paradigma funcționalismului sistemic, concepția educaţiei funcționale, se desprinde ideea funcționalității ca utilitate practică, ca posibilitate de adaptare la mediu și asimilare, ca interdependența entităților și asigurarea corespondenței dintre elementele unei entități. Demersurile ştiinţifice ale cercetătorilor sugerează ideea necesităţii de a examina *funcționalitatea în educaţie ca un sistem, ca un proces integral*, deoarece presupune elaborarea unor acțiuni comune mai eficiente, care să servească drept bază pentru adaptarea copiilor la mediul școlar.

2. S-au formulat un șir de dovezi pentru faptul că *fenomenul continuității este unul din principiile de bază* ale organizării procesului de învățământ. Ca urmare, am constatat că: (a) fiecare treaptă de învățământ care precede finalizează cu pregătirea copilului pentru nivelul treptei corespunzătoare; (b) etapa precedentă este orientată spre conținutul și tehnologiile de bază, tipice treptei următoare. Acest fapt asigură caracterul anticipativ al procesului educațional și de realizare a pregătirii copiilor pentru însușirea cunoștințelor noi, trecerea la o treaptă mai înaltă, la care calitățile lor personale se vor dezvolta în continuare.

Având în vedere complexitatea continuității, s-a dezvăluit faptul că acest fenomen pedagogic este un proces de dezvoltare evolutivă a omului la fiecare treaptă a sistemului de învățământ continuu, se bazează pe relaționarea dintre etapele de învățare și dezvoltare a copilului, care se realizează în baza și evidența ***formațiunilor noi*** ale etapei precedente, și, ca urmare, crearea unui sistem de condiții care pot favoriza trecerea mai facilă a copiilor de la o treaptă a procesului de învățare la alta și dezvoltare.

3. Elucidând aspectele teoretice ale integralității, am desprins ideea ***integralității ca totalitate***, iar dintre formele de integralitate cea mai elocventă este abordarea factorilor *comuni*, deoarece presupune elaborarea unor acțiuni de construire a *sistemului comun* (educație preșcolară-învățământ primar). De aici şi importanța integralității în realizarea educației copiilor de 6-9 ani, identificarea *punctelor comune* și *asemănările* fundamentale ale acestor două trepte de învățământ.

S-a formulat ideea că integralitatea trebuie abordată prin prisma contextului. Contextul este utilizat în sensul ansamblului de circumstanțe și condiții care influențează un fenomen într-un moment dat, situație specifică, stare de lucruri într-un anumit moment, în care se încadrează un lucru, un fapt. Aici se înscrie constatarea că operația contextualizării este imperativă în determinarea integralității.

4. Prin analiza mai multor aspecte, au fost formulate mai multe *repere fundamentale*, care asigură promovarea noțiunii de integralitate contextuală. Prin urmare, integralitatea contextuală este un fenomen pedagogic, ce desemnează starea de a fi o totalitate a acestor componente în sistemul integrator, concretizată, în baza factorilor comuni, într-un sistem integrativ, divizibilă în părțile componente autonome, dar superioară componentelor și dependentă de sistemul integrator, care produce efecte mai bune. Deci *sistemul integrator* presupune continuitatea în formarea activității de învățare la copiii de 6-9 ani.

5. Plecând de la specificul integralității în activitatea de învăţare, s-au dedus următoarele caracteristici ale integralității ***nodului educaţional*** educaţie preşcolară-învăţământ primar: (a) *reconstituirea,* ca posibilitate de a reconstitui „din nou” învățarea copiilor; (b) *elasticitatea,* ca

fenomen de potrivire a acumulărilor cognitive anterioare celor de moment; (c) *coeziunea,* ca o capacitate a copilului care învață de „a-și lua cu sine sinele personal” din grădiniță în școală; (d) *coerența* ca posibilitate de a prelua elementele necesare pentru activitatea de învățare la treapta următoare (învățământ primar), care să fie deductibile unele din altele.

2. PRIORITĂȚI EDUCAȚIONALE ÎN CONTEXTUL INTEGRALITĂȚII – CONTINUITĂȚII

2.1. Particularitățile psihopedagogice ale copiilor de 6-9 ani

Abordarea funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani reclamă analiza caracteristicilor de vârstă ale subiecților procesului educațional: copil/elev. Cunoașterea specificului de vârstă este o necesitate în stabilirea relațiilor de continuitate între treapta preșcolară și învățământul primar, prin organizarea unui *spațiu educațional comun*.

Menţionăm, în acest context, un șir de cercetări realizate în psihologie, fiziologie, antropologie care au contribuit la conturarea unor repere teoretice privitor la particularitățile dezvoltării copiilor de 6-9 ani [J. Piaget [123], H. Wallon [236], A. Zazzo [237], E. Erickson [190], P. Osterrieth [97], R. Eder [187], M. Zlate [169], V Miclea [88], U. Şchiopu [151], M. Golu [63], A. Bolboceanu [10], J. Racu [134], Ig. Racu, I. Racu [132, 133], Л. С. Выготский [162], Л. А. Венгер [252], М. С. Безруких, Н. В. Дубровинская [246] etc].

După cum am constatat anterior, dezvoltarea ontogenetică este stadială. În acest sens, stadiul se caracterizează prin manifestările exterioare ale particularităților de dezvoltare ale copiilor, de schimbările interne profunde ce se produc la aceștia, precum și particularitățile sistemului educațional stabilit.

Potrivit afirmațiilor cercetătorului P. Osterrieth, *stadiile dezvoltării psihice* a individului uman constituie „momente ale dezvoltării, definite printr-un ansamblu de trăsături coerente şi structurate consistent, dar trecătoare şi pasagere în evoluția psihogenetică a omului. Stadiile prezintă următoarele condiții şi caracteristici: (a) dispun de o ordine logică şi legică în timp, ce nu pot fi inversate între ele; (b) constituie o structură funcțională unitară a vieții psihice individuale, integrate într-un sistem specific, în sensul că structurile psihice primare se integrează în cele secundare, superioare, contribuind la pregătirea, închegarea şi echilibrarea relativă a funcțiilor, proceselor şi însușirilor psihice ale persoanei [97, p. 114].

Totodată, este important de insistat asupra faptului că, de fapt, conceptele „vârstă” și „limitele vârstei” nu au o semnificație absolută, ci sunt relative, deoarece particularitățile psihologice ale copiilor la o anumită vârstă au tendințe de transformare [152, 124, 230, 240 etc.].

Urmărind dinamica cercetătorilor în psihologie, menţionăm contribuția U. Şchiopu, care defineşte *stadialitatea* dezvoltării psihice ca o „totalitate de modificări ce se produc în cadrul diferitelor componente psihice şi a relaţiilor dintre ele”. Fiecare stadiu, susţine autoarea, se delimitează printr-un nivel de organizare a capacităților intelectuale, voliționale, a particularităților conștiinței şi personalităţii copilului [152, p. 180].

M. Golu compară procesul dezvoltării psihice cu o *mişcare dialectică* în urma căreia se formează la copii *noi seturi de procese, însuşiri şi dimensiuni psihice, se produce restructurarea continuă a lor* [63, p. 120].

Unele idei valoroase în raport cu procesul dezvoltării personalităţii în contextul perioadelor de vârstă se degajă din studiile semnate de mai mulți psihologi. Astfel, în contextul supus reflecției, fiecare perioadă istorică, fiecare societate produce stadialitățile sale de dezvoltare psihică a copilului. Prin urmare, pentru o înțelegere mai bună a structurii tendințelor și a necesităților personalităţii, trebuie de reieșit dintr-o perioadă istorică concretă de dezvoltare specifică unei perioade de vârstă [250, 258, 299, 330 etc.].

Procesul dezvoltării este determinat nu de un conglomerat aleator de circumstanțe externe ci de contradicții interne, de un proces dezvoltativ, în cadrul căruia perioadele evolutive „uniforme" sunt înlocuite cu „salturi", „întrerupte treptat". Momentele de cotitură în dezvoltare se caracterizează prin trecerea de la o perioadă stabilă la alta, prin anularea situaţiilor sociale precedente şi apariţia unora noi, se produc modificări şi în sistemul de raporturi cu mediul [162, p. 58]. Prin urmare, criza reprezintă un element major al mecanismului de dezvoltare a copilului. O criză implică mișcare, schimbare, cotitură în dezvoltarea personalității copilului. Criza marchează începutul trecerii de la o etapă de dezvoltare psihologică la alta. Ea apare la *intersecția a două vârste* și indică sfârșitul perioadei anterioare de vârstă și începutul următoarei etape. Sursa de manifestare a crizei constă în contradicțiile dintre creșterea posibilităților fizice și psihice ale copilului și formele preexistente de relaționare cu persoanele ce-l înconjoară și procedeele de acțiune în cadrul diverselor activități.

Aşadar, din cele expuse mai sus, putem conchide că trecerea la învăţarea în şcoală nu este pur şi simplu o schimbare de condiţii externe, ci o etapă nouă, cu circumstanţe noi pentru formarea personalităţii copilului. Perioada de tranziție se mai deosebește prin schimbarea comportamentului copilului, el se supune mai greu influenţelor educative. Acest lucru se întâmplă ca rezultat al dezechilibrului dintre ritmul procesului educațional aplicat și schimbările rapide în dezvoltarea copilului. Este important să se ia în considerare particularitățile crizei în această perioadă și în timp util să fie structurat procesul educațional în dependență de aceste schimbări. Motivul apariției crizei îl constituie nesatisfacerea trebuințelor noi ale copilului. Contradicțiile care alcătuiesc esența crizei pot avea loc sub formă acută, creând stres emoțional puternic, tulburări de comportament al copiilor în relațiile lor cu adulții. Prin urmare, coinciderea dintre dorit și real condiționează apariția la copil a atitudinii reflexive față de sine și față de posibilitățile sale, ceea ce, la rândul său, reprezintă un fundament al trecerii la noi forme de activitate.

Componenta distructivă a dezvoltării în timpul crizei este orientată către vechiul sistem de relații cu lumea. În aceasta constă esența tranziției autentice. Sensul pozitiv al conduitei copilului în perioada de criză este condiționat de construirea noului sistem de relații. Însă, pentru a construi noul este necesar ca acestuia să i se facă loc, îndepărtând vechiul. Totodată, ținem să menționăm, că rezolvarea crizei de la 7 ani nu este posibilă înăuntrul vechiului sistem de relații. Ea se produce atunci când logica dezvoltării pune noi sarcini de conținut.

În tentativa de a specifica diferențierea *autoaprecierii* la copii, ca manifestare a atitudinii reflexive față de posibilitățile proprii, ne-am propus să apelăm la considerațiile mai multor autori [7, 110, 113, 117, 131, 169, 174, 183, 184, 192, 248, etc.].

La vârsta preșcolară mare (6-7 ani) elementele reflexiei se manifestă prin priceperea copiilor de a reacționa flexibil la schimbările informaționale și prin priceperea de a face unele raționamente, sunt conștientizate condițiile și finalitatea activității cognitive. Mai mult decât atât, reflecția presupune operativitatea de adaptare a copilului la schimbările ce se produc în însușirea informației (interactivă, din mediu, din carte, orală etc.); gradul de manifestare a interesului cognitiv față de o sursă sau alta; autodeterminarea în alegerea obiectului de obținere a informației, metodele de descriere a informației; priceperea de a formula și a realiza autoaprecierea acțiunilor verbale personale [310, p. 212].

În ceea ce privește sistematizarea acțiunilor reflexive, a mecanismelor psihologice a acestora, cercetările oferă anumite considerații [63, 104, 112, 175, 190, 237, 258, 264 etc.]. Toate aceste studii converg în definirea a trei etape comune de bază a acțiunilor reflexive, deși în diferite surse ştiinţifice numărul etapelor este diferit. Aceste etape implică:

(a) *Oprirea (ieșirea reflexivă)* – trecerea la noul tip de obiect, anume, schimbarea activităţii, de la activitate nemijlocită la reflectarea asupra acesteia. Reflecția, ca proces, nu este posibilă simultan cu activitatea directă. Premisele apariției acesteia este oprirea la acțiunile inițiale, care a atras atenţia în repetate rânduri autorii de mai sus;

(b) *Fixarea (valoarea acțiunii)* – o expresie nouă a etapelor inițiale, în formă simbolică. Aceste studii se bazează în special pe conceptul lui Л. С. Выготский, care a examinat apariţia şi conferirea structurilor simbolice ca bază a mecanismelor socio-culturale în dezvoltarea funcțiilor psihice superioare ale copilului;

(c) *Revenirea* – acțiunile inițiale împreună cu cele reflexive formează un „spațiu nou de posibile acțiuni”, altfel spus, posibilitatea revenirii la acțiunile inițiale, dar de pe poziții noi, cu noi mijloace.

Din cele expuse anterior, deducem faptul că la vârsta preșcolară mare există premise pentru dezvoltarea activităţii reflexive, care presupune capacitatea copilului de a analiza activitatea sa şi

corelarea părerii personale, a emoţiilor şi a acţiunilor cu opinia şi aprecierea celor din jur. Ca urmare, acţiunile de autoapreciere ale copiilor devin mai realiste, fiind adecvate diferitor situaţii. Prin urmare, formarea activităţii reflexive la vârsta preşcolară reclamă autoaprecierea acţiunilor proprii, reflectarea asupra a ceea ce trebuie să schimbe în comportamentul său, la ce trebuie să acorde atenţie, ce este mai important într-o activitate.

În contextul dezvoltării psihice a copilului de menționat și importanța *perioadelor senzitive*, care sunt specifice fiecărei etape de dezvoltare a omului, în care acesta este deosebit de sensibil la anumite influențe și receptiv la achiziționarea anumitor capacități. Din această prtspectivă, copiii de 6-8 ani se caracterizează printr-o sensibilitate pronunțată. Deși încărcate încă afectiv și situațional, senzațiile se vor desprinde treptat de particularitățile concrete ale situațiilor și de semnificațiile afective, centrându-se pe obiect, pe caracteristicile lui reale, obiective [162, 179, 198, 202 etc].

Treptat, se realizează trecerea de la *percepția spontană,* neorganizată la *percepția organizată* intenționată, orientată spre un scop [123, p. 61]. Totodată, se organizează și se perfecționează unele forme complexe ale percepției: percepția spațiului, a timpului, a mișcării. Astfel, reflectarea însușirilor spațiale ale obiectelor implică interacțiunea mai multor modalități senzoriale, iar detașarea însușirilor semnificative este facilitată și de dirijarea și întărirea verbală.

Comparativ cu efectele de câmp sau de centrare, care rămân relativ constante, activitățile perceptive care presupun „explorarea configurațiilor", deplasări ale privirii si punctelor ei de fixare, se dezvoltă în mod progresiv [ibidem, p. 69]. Totuși, într-o configurație complexă de stimuli copilul de 6-7 ani *percepe doar ansamblul,* fără a realiza analiza părților sau sinteza relațiilor lor; acest defect de explorare activă explicând sincretismul percepției preșcolarului sau caracterul global al acesteia [152, p. 201].

În problematica cercetării date se încadrează și conceptul *activitate dominantă*, examinat de mai mulți autori, care sesizează că la baza stadialității trebuie puse felurile activităților, specificul activităților dominante la fiecare perioadă de vârstă [135, 143, 153, 182, 266, 282 etc.].

Activitatea dominantă și conținutul procesului educațional se deosebesc semnificativ la diferite etape ale vieții copiilor. Pentru fiecare dintre acestea, *activitatea dominantă* își are particularitățile sale și, respectiv, manifestările de relaționare a copilului cu mediul înconjurător. Pe de o parte, schimbarea activității dominante corespunde legităților trecerii de la o etapă de vârstă la alta. Pe de altă parte, activitatea dominantă nu apare imediat, dar traversează dezvoltarea sa în cadrul unei sau altui mediu social. Precizăm că apariția unei noi activități în cadrul unei etape de vârstă nu presupune anularea celei anterioare [266, p. 105].

Este important de menționat că activitatea dominantă condiționează schimbările semnificative în dezvoltarea psihică a copilului, îndeosebi apariția *neoformațiunilor psihice*. Cercetările în psihopedagogie identifică mai multe feluri de activități dominante: comunicare emoțională a copilului cu adultul, proprie nou născutului, în primele luni de viață și până la un an; acțiuni cu obiecte, caracteristică copiilor de vârstă antepreșcolară (1-3 ani); jocul, sau jocul cu subiect de rol (3-7 ani), activitatea de învățare (7-11 ani); munca, activitatea sportivă, artistică etc.

Din cele expuse în demersul de mai sus, se profilează ca semnificative câteva avantaje ale conceptelor examinate:

- stadialitatea asigură o relativă apropiere între nivelurile de dezvoltare a copiilor;
- pedagogul trebuie să urmărească pe etape evoluția copiilor;
- oferă posibilitatea integralității și continuității în procesul de educație a copiilor de 6-9 ani.

Așadar, perioada preşcolară 6-7 ani este marcată de *schimbările ascendente,* ce se produc la nivelul personalităţii copilului atât în aspectul funcțiilor psihofiziologice, cât şi în cel al formațiunilor complexe: atenţia, memoria, gândirea, imaginația, percepția. În acest cadru de referință, considerăm important de a examina particularitățile dezvoltării proceselor cognitive la copiii de 6-7 ani care favorizează formarea *premiselor activităţii de învăţare* şi adaptarea fără mari dificultăți a acestora la noile condiţii ale mediului școlar.

Tot în această arie de idei putem menționa că la vârsta de 6-7 ani crește semnificativ posibilitatea de *activitate intelectuală* a copilului. Dezvoltarea operațiilor gândirii prin acțiuni practice asigură nemijlocit interiorizarea acestor operații, impulsionând trecerea de la gândirea preoperatorie la gândirea operatorie concret-intuitivă. Se dezvoltă treptat anumite elemente ale gândirii cauzale, activitatea de cunoaștere se aprofundează. Apar elemente simple de gândire logică orientată spre sistematizarea şi generalizarea fenomenelor şi evenimentelor, capacitatea de a operaționaliza cu imagini generalizatoare, schematice [328, p. 82].

Cu toate acestea, neoformațiunile psihice din perioada vizată se deosebesc printr-o dezvoltare insuficientă, fapt care demonstrează că aceste procese sunt în formare şi nu-şi îndeplinesc pe deplin funcția reglatoare în activitatea independentă a copilului. Manifestarea lor este posibilă în colaborare cu pedagogul. *Totodată, la vârsta de 6-7 ani îşi ia începutul o formațiune nouă, la un nivel nou de reglare a activităţii. Este vorba de* ***organizarea conștientă a activităţii în baza unui plan structurat.*** *Aceste caracteristici psihologice ale copiilor de 6-7 ani influențează formarea competențelor de învăţare în contextul procesului de continuitate.*

În activitatea de cunoaștere a particularităților psihofiziologice, atenţia trebuie concentrată şi pe acele însușiri care caracterizează copilul la început de școală. Or, funcționalitatea integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 necesită cunoașterea de către pedagogi (educatori şi învățători) a caracteristicilor acestor copii. Pentru a obține un tablou cât mai apropiat de ceea ce este elevul clasei I-a, semnele trebuie căutate pe traseul evoluției lui până la debutul școlar, în aspect de continuitate. Aşadar, vârsta școlară incipientă (7-8 ani) este o fază tranzitorie, care include achizițiile şi comportamentele ale căror origini se află în fazele precedente. Situația nouă beneficiază de experiența obținută anterior la capitolul integralității și continuității sistemului educație preșcolară-învățământ primar.

Se pare oportun în această logică să revenim la periodizarea dezvoltării psihice, propusă de Л. С. Выготский. Conceptul de bază al acestei periodizări sunt neoformațiunile psihologice de vârstă. În opinia cercetătorului, neoformațiunile sunt specifice pentru această perioadă, exclusive, unice și irepetabile, responsabile pentru interacțiunea copilului cu realitatea înconjurătoare, întâi de toate, socială [162, p. 242]. Neoformațiunile creează situații sociale pentru dezvoltarea copilului care definesc formele și căile prin intermediul cărora copilul asimilează însușiri noi de personalitate, absorbindu-le din mediul social, astfel, socialul devine individual.

Mai mult decât atât, factorul important în dezvoltarea psihică a copilului ține de relațiile lui sociale, care determină atât activitatea individuală, cât și cea în comun. Relaționarea copiilor între ei, dar și cu adulții se stabilește conform logicii activității dominante la această etapă de vârstă. Deci, într-un caz, dezvoltarea psihică este abordată în contextul logicii schimbării formelor de comunicare și interacțiune, în alt caz, logicii schimbării activității.

Prin urmare, schimbarea formelor de comunicare, pot fi explicate pornind de la afirmația teoretică a lui Л. С. Выготский. Dezvoltând ideea despre semnificația și componenții structurali ai conștiinței, observăm că în fiecare perioadă de vârstă ***în centrul dezvoltării*** stă ***o anumită funcție.*** În măsura în care această funcție devine voluntară, ea se deplasează la periferie, oferind locul alteia. Dacă transferăm acest algoritm asupra logicii schimbării formelor de comunicare, atunci putem presupune că specific pentru această perioadă (6-7 ani) este *comunicarea voluntară*. Astfel, la demarcația dintre preșcolaritate și școlarul mic la copii se manifestă forme noi de comunicare cu mediul, cu adulții, cu semenii, considerabil se schimbă atitudinea față de sine. Indicatorul de bază al acestei forme noi de comunicare îl reprezintă *caracterul voluntar*.

O altă particularitate a formelor de *comunicare* ține de faptul că acestea sunt determinate nu de prezența unor situații, ci de caracterul concret. Aceasta înseamnă că dorința de moment și relaționarea situați-vă a copilului se subordonează logicii și regulilor contextului în integritate. Aceste forme de comunicare sunt legate direct cu componentele activității dominante a etapei noi

de dezvoltare, asigurând trecerea mai ușoară a copilului într-o etapă nouă (școlară mică) de dezvoltare, creând condiții pentru formarea unei activități de învățare eficientă [24, pp. 216-220].

Așadar, *conchidem* că la vârsta preșcolară mare, ca rezultat al interacțiunii cu adulții și colegii, se formează comportamentul social al copilului, atitudinea lui față de viață, unul față de altul. În acest sens, copilul doar tatonează căile caracteristice lui de relaționare cu mediul, începe să se producă un stil personal stabil de comportament și apare imaginea de sine. Se schimbă conținutul de comunicare, motivele lui, priceperile și abilitățile de comunicare, se formează una dintre componentele esențiale de pregătire psihologică pentru școală - comunicativitatea.

Fiind o valoroasă sursă de informație, *emoțiile* capătă profilul materiei de referință în analiza reuşitei copilului. Ele sunt importante şi apreciabile, deoarece asigură luarea deciziilor, stabilirea limitelor, comunicarea. Atunci când trebuie să ne modelăm hotărârile şi acţiunile, emoţiile şi sentimentele contează în egală măsură – uneori chiar mai mult decât gândurile. Astfel, tot mai mulţi cercetători lansează opinii potrivit cărora *cunoaşterea afectivă* sporeşte considerabil posibilităţile de integrare socială, asigurând calitatea activităţii copilului. În opinia lui D. Wechsler, *adaptarea* individului la mediul în care trăieşte se realizează atât prin elementele *intelectuale* ale inteligenţei, cât şi prin cele non-intelectuale, care la rândul său includ factori *afectivi, personali* şi *sociali*, fiind esenţiale pentru reuşita în viaţă a acestuia [Apud 139 p. 140]. D. Wechsler, în mai multe publicaţii recunoaște importanţa „factorilor emoţionali" şi insistă asupra includerii tuturor „aspectelor non-intelectuale ale inteligenţei generale" în orice măsurătoare completă.

Studiile realizate de R. Bar-On sunt printre cele mai semnificative realizări din domeniul *inteligenţei emoționale*. Astfel, autorul identifică şi grupează *elementele structurale* ale inteligenţei emoționale având la bază unele aspecte comportamentale ale persoanei, considerând că acestea se pot forma şi regla în cadrul procesului educaţional. Aceste componente prezintă aspectul *intra personal, interpersonal, adaptabilitatea, controlul stresului* şi *dispoziția generală* [176, pp.13-25]. Alți autori, analizează trei componente ale inteligenței emoționale: *emoțional, cognitiv* și *comportamental*. Componenta *emoțională* implică aparatul senzitiv al inteligenței emoționale, orientând copiii în toate valorile cu care au contact aceștia. Componenta *cognitivă* presupune aprecierea prin intermediul noțiunilor și judecăților, corectând afectivitatea copiilor, făcând-o mai potrivită pentru valorile acestuia. Componenta *comportamentală* se manifestă prin autoreglarea emoțională, exprimarea verbală și nonverbală a emoțiilor de către copil [57, pp. 237-245].

Л. С. Выготский definește caracteristicile de bază ale formațiunilor noi în perioada de criză, (trecerea de la grădiniță la școală) care țin de „*generalizarea emoțiilor*" sau „*intelectualizarea emoțiilor*". În acest sens, autorul constată: majoritatea emoțiilor sunt mediate intelectual; între procesul emoțional și procesul de gândire există o legătură naturală; dezvoltarea

emoțiilor se produce odată cu dezvoltarea gândirii; emoțiile participă la reglarea gândirii și motivarea sa. Altfel spus, are loc reglarea motivațională și emoțională a gândirii. Deci, emoțiile sunt parte componentă a gândirii [Apud 240, pp. 83-95]. O părere similară a fost susținută de S. Rubinstein, care observă că *emoționalitatea*, sau *afectivitatea* este o latura distinctă a proceselor, care în același timp sunt procese cognitive, reflectând, fie și specific realitatea [ibidem**]**. Prin urmare, procesele emoționale nu se contrapun proceselor cognitive, dimpotrivă, unul altuia își exclud contradicțiile**.**

Una dintre formațiunile psihologice noi la vârsta preșcolară mare este *imaginația creativă*, care se află la baza gândirii teoretice la etapele următoare de dezvoltare, întâi de toate, la vârsta școlarului mic. În ontogeneză imaginația nu este „eliminată" de gândire, nu o asimilează, dimpotrivă, absoarbe experiența gândirii. Astfel, ***imaginația productivă*** și ***gândirea creativă*** se încadrează într-un context unic de dezvoltare a copilului. Prin urmare, imaginația productivă și gândirea creativă sunt încorporate într-un context comun de dezvoltare creativă a copilului cu dreptul de generator de autovaloare. Această unitate formează baza reală a continuității treptelor educației preșcolare și școală în sistemul învățământului dezvoltativ [266, p. 205].

Totodată, imaginația extinde perspectiva experienței individuale prin problematizarea conținutului dezvoltativ și către sfârșitul perioadei preșcolare aduce copilul la un domeniu deosebit de discipline. Acest domeniu presupune astfel de sarcini, care pot fi realizate doar prin procedee teoretice.

Pe lângă imaginația productivă atinsă de copil la finele vârstei preșcolare, în contextul pregătirii psihologice pentru activitatea din școală e de menționat și importanța formațiunilor: (a) tendința de a se încadra în activitatea de învățare; (b) capacitatea de a stabili relații de colaborare cu adulții, ca purtători de modele într-un domeniu de activitate sau altul [ibidem]. Toate aceste componente reprezintă o premisă pentru formarea viitorului subiect (elev) al activității de învățare, care *poate* și *vrea* să învețe. Acest fapt datorează originii activităților creatoare, care sunt specifice perioadei preșcolare. Dovadă acestei afirmații servesc cercetările realizate de către H. A. Степанова, care a descoperit un fapt remarcabil și oarecum paradoxal: copiii din clasa I-a care întâmpină dificultăți în stăpânirea abilităților de caligrafie au un nivel scăzut de dezvoltare a imaginației. În schimb, cei care însușesc fără dificultate, au un nivel înalt al imaginației [335, pp. 173-176]. În acest context, se poate presupune că unui copil îi vine greu să scrie frumos, fiindcă nu este capabil să vadă „dintr-o parte", „cu ochii altora", ceea ce face el. Copilul nu dispune de o „privire integrală" asupra sa, care se bazează pe imaginație. Această „privire" se formează în cadrul activităților preșcolarilor, cu mult înainte de a începe formarea la copil a unor competențe de

învățare. Totodată, copiii care au probleme cu caligrafia în școala primară, au avut un deficit de activități orientate spre dezvoltarea imaginației creative în instituția preșcolară [253, pp. 48 – 61].

O idee interesantă în această direcție o atestăm la Л. С. Выготский, care examinează desenul copilului ca pe o trecere de la simbol la semn. Simbolul, susține autorul, are asemănare cu semnificația, pe când semnul nu are o astfel de asemănare. Desenele copiilor sunt simboluri ale obiectelor, deoarece ele se aseamănă cu obiectul redat, cuvântul, însă nu are o astfel de asemănare, fapt pentru care devine semn.

Din perspectiva funcțiilor psihologice, desenul copiilor de 6-7 ani trebuie examinat ca un fel de limbaj al copilului. Altfel spus, desenul copilului reprezintă într-un fel un limbaj grafic, o povestire grafică despre ceva. Potrivit autorului, desenul copilului constituie *etapa pregătitoare pentru limbajul scris* [257, p. 56]. Prin urmare, desenul condiționează transformarea cuvântului în semn. Semnificațiile verbale în procesul creării desenului copilului se deplasează de la sfârșit spre început, și în cele din urmă, el precede desenul.

Produsele activității artistice nu sunt doar niște simboluri ce semnifică obiectul, ele sunt modele ale realității. Prin modele, de fiecare dată sunt reflectate unele caracteristici noi ale realității. În modelele obiectelor reale se separă, se abstractizează unele trăsături. De aici, ***perceperea categorială*** își începe viața sa independentă. Perceperea categorială (formă, culoare, mărime etc.) se manifestă în cadrul activităților productive. Prin puterea materialelor, copilul separă însușirile de obiectul propriu-zis [355, pp. 6-20]. Prin urmare, numai prin separarea proprietăților obiectelor devine posibilă operarea cu ele, în baza unor etaloane, măsuri. Din această perspectivă, dezvoltarea *percepției* la vârsta preșcolară mare se produce în baza asimilării *etaloanelor și a unităților de măsură* [251, pp. 43-50].

Unii autori consideră limbajul ca o modalitate de reglare a comportamentului, menționând că prin intermediul cuvintelor se creează drumul „intelectual” pe care trebuie să meargă copilul. Prin limbaj este posibilă pre-structurarea acțiunilor, după care să fie realizate. Măsura în care limbajul influențează realizarea acțiunilor cu obiectele, vorbește despre faptul dacă „s-a desprins” sau nu partea de orientare de cea operațională [22, 24, 302, 304 etc.]. Așadar, limbajul reprezintă o formațiune importantă în preșcolaritate/învățământ primar incipient, care determină acţiunile operaționale ale copilului, în special cele intelectuale.

Cu referire la neoformațiunile în etapa preșcolară, cercetătorul Д. Б. Эльконин identifică următoarele [353, p. 58]:

1. *Apariția primului contur schematic al viziunii generale a copilului.* Copilul nu poate trăi într-o dezordine, el are nevoie de a pune totul în ordine, vrea să vadă legitățile relațiilor. Pentru a explica fenomenele naturii, copiii utilizează motive morale, animiste și artificiale.

2. *Apariția instanțelor etice primare.* Copilul încearcă să înțeleagă ce e bine și ce e rău. Concomitent cu asimilarea normelor se produce dezvoltarea estetică.

3. *Apare subordonarea motivelor.* La această vârstă acțiunile gândite prevalează asupra celor impulsive. Se formează insistența, capacitatea de a înfrunta greutățile, apare sentimentul de datorie față de prieteni.

4. *Apariția comportamentului voluntar.* Voluntar este definit comportamentul mediat de anumite închipuiri. Comportamentul de orientare, mai întâi se manifestă într-o formă ilustrativă concretă, apoi devine tot mai generalizator, copilul orientându-se de reguli și norme. La copil apare tendința de a se conduce pe sine și faptele lui.

5. *Apariția conștiinței personale.* Copilul tinde să ocupe un anumit loc în sistemul relațiilor interpersonale în cadrul activității social-utile și social-valoroase.

6. *Apariția **poziției interne** a școlarului.* La copil se formează necesitatea de a se ocupa în activități cognitive, el se străduie să ajungă în lumea adulților, manifestând interes și față de alte activități. Aceste două ipostaze atestă apariția la copil a poziției interne a viitorului școlar.

La vârsta de 6-7 ani copilul începe să înțeleagă ce poate, ce încă nu poate să facă, cunoaște locul său în sistemul de relații cu alți oameni, conștientizează nu doar acțiunile ci și retrăirile interioare. Cu alte cuvinte, își descoperă *viața internă*, care reprezintă esența autocunoașterii lui. Pin urmare, odată cu dezvoltarea activității cognitive și practice independente la copil apare necesitatea în formularea raționamentelor proprii în baza informațiilor obținute, în identificarea dificultăților, în argumentarea unor procedee de realizare a acțiunilor proprii. În această perioadă se profilează sarcini noi de comunicare, care presupun transmiterea adultului a impresiilor, emoțiilor, trăirilor copilului [310, p. 76]. La această etapă de vârstă vorbirea nu este doar un instrument de gândire, dar și un mijloc de cunoaștere. Îmbogățirea activă a vocabularului îi permite copilului să folosească limbajul nu numai pentru a comunica cu adulții și colegii, dar și pentru a obține o nouă informație. În acest sens, copilul nu numai că constată informația percepută, dar și încearcă să o proceseze rațional, corelând-o cu cea anterioară, emite unele concluzii, descoperind relații și legități ascunse.

Diferența dintre preșcolar şi școlarul mic (clasa I-a) se află nu în exterior, ci în interior, se manifestă printr-o neoformațiune psihologică de conștientizare a „Eu- lui" social. Acesta tinde să ocupe o nouă poziţie socială în sistemul de relații (adulți, semeni), tinde spre o nouă activitate Astfel, copilul de vârstă şcolară mică este un ***copil deosebit***. Pe de altă parte, copiii (clasa I-a) *nu dispun de experienţă social-morală*, se constată tendința spre activitatea de joc [252, pp. 37-71].

Trecerea de la activitate de joc la activitatea de învăţare nu se realizează instantaneu. Copilul rămâne acelaşi participant al jocului, deşi îndeplineşte sarcinile propuse de către pedagog. Formarea personalităţii şcolarului mic prin asimilarea de către subiect a experienţei sociale şi a modelelor de conduită o reprezintă activitatea de învăţare. De la învăţarea prin imitaţie/spontană sau învăţarea latentă, formă în care preocuparea sau raportarea la un scop sunt confuze, la învăţarea dirijată bazată pe un efort propriu şi reguli ce decurg din finalităţi pedagogice elaborate, copilul cumulează experienţe de tip formativ, idee susţinută de către G. Allport [2, p. 34].

În cadrul cunoaşterii elevului din clasa întâia, susţine M. Golu, este important să se ia în seamă, în primul rând, variabilele psihologice care capătă o importanţă mai mare decât cunoaşterea variabilelor fizice şi biologice. Pornind de la rolul pe care îl au în structurarea şi desfăşurarea activităţii de învăţare, se impune recunoaşterea identităţii distincte a următoarelor variabile psihologice: structura cognitivă; structura motivaţională; structura afectivă; structura volitivă; structura de vigilenţă. Însuşirea de variabile pentru fiecare din aceste entităţi are un dublu aspect: unul genetic, constând în aceea că, în plan individual, în perioada şcolară mică toate se află în plin proces de devenire, iar în planul interindividual, constă în aceea că nivelul lor de structurare şi funcţionare diferă semnificativ în interiorul aceleiaşi perioade de vârstă [63, p. 125].

Tot în această arie de idei putem menţiona afirmaţiile cercetătorilor care menţionează că încrederea şi sinceritatea, ascultarea şi executarea reprezintă caracteristici importante ale şcolarului mic. La această vârstă elevul începe să diferenţieze capacităţile şi posibilităţile sale, conştientizează că succesul depinde de străduinţă şi de munca depusă [106, 131, 189, 249 etc.].

Neoformaţiunile principale la vârsta şcolară mică sunt:

- formarea motivelor cognitive stabile, a intereselor şi necesităţilor, dezvoltarea procedeelor de învăţare;
- dezvăluirea capacităţilor şi a particularităţilor individuale;
- devenirea autoaprecierii adecvate, a spiritului critic în raport cu el însuşi şi cu mediul, însuşirea normelor sociale;
- stabilirea legăturilor de prietenie cu colegii [346, pp. 77-90].

Prin aceste reflecţii analitice, constatăm că schimbările care se produc în profilul psihologic al şcolarului mic, denotă posibilităţile copilului la această etapă de vârstă.

Capacitatea perceptivă la şcolarul mic se dezvoltă progresiv, fapt menţionat de E. Creţu. Acest proces evoluează de la percepţia globală, sincretică a obiectului la percepţia analitică, sistematică, orientată către scop (către sarcina de învăţare), susţinută de motivaţie, de gradul de concentrare şi stabilitate a atenţiei. În felul acesta, percepţia devine complexă, dobândeşte în timp

independenţă şi pune în exerciţiu spiritul de observaţie [31, pp. 86-87]. În acelaşi timp, U. Şchiopu constată că la şcolarul mic volumul atenţiei este redus, iar distribuirea ei se produce cu dificultăţi, copilul nereușind să cuprindă simultan mai multe activităţi (mai multe etape şi operaţii de lucru într-o activitate). Atenţia involuntară are o pondere mai mare faţă de atenţia voluntară. Pe micul şcolar îl captează imaginile, povestirile şi se concentrează mai greu asupra unor sinteze verbale, care cer un efort intelectual mai mare [151, pp. 77-78]. Prin urmare, aici este punctul în care procesul continuităţii în formarea competenţelor de învăţare îşi dovedește valoarea: continuitatea în respectarea particularităților de vârstă, a tehnologiilor operaționale, a conținuturilor.

În același timp, formarea calităților psihice ale școlarului mic se produce în cadrul activității de învățare. Activitatea de învățare a elevului din clasa I-a este orientată spre însușirea unui sistem de cunoștințe și prelucrarea acestora prin anumite procedee operaționale. Procedeul activităţii de învățare este o formațiune personală nouă, ce întrunește componentele motivaționale, emoționale și operaționale, direcționate spre experiența și potențialul personal al elevului.

Învăţarea nu se poate realiza în lipsa unor disponibilități importante ale funcționalității procesului de informaţii, cum sunt *motivele*. Acest fapt a fost demonstrat de mai mulţi cercetători [E. Deci, R. Ryan [185, 186], A. Michou, M. Vansteenkiste, W. Lens [208], A. Lazăr [80], F. Turcu, A. Turcu [159], D. Antoci [5], С. Л. Рубенштейн [330], Л. И. Божович [249] etc.].

La acest nivel analitic, trebuie să precizăm că *motivaţia* este o condiţie pentru activitatea de învăţare şi, în acelaşi timp, un produs al acesteia, care se exprimă prin *interese* şi *atitudini* [159, p. 96]. Totodată, motivaţia se poziționează între sarcina de învăţare şi realizarea acesteia, devenind astfel o variabilă intermediară ce acționează pentru reuşita şcolară a copilului [80, p. 8].

Prin urmare, fiind un mecanism psihologic, motivaţia este vectorul fundamental al personalităţii copilului care, în activitatea de învăţare, orientează conduita lui spre realizarea obiectivelor. Evident, motivaţia asigură organizarea interioară a comportamentului copilului, stimulează activitatea de învăţare, favorizează conștientizarea şi realizarea sarcinii.

Însă pentru atingerea scopului activităţii educaționale, important este ca copilul să recepteze sarcina de învăţare. În felul acesta, sarcina de învăţare devine o proprietate a subiectului. Cu alte cuvinte, se produce elaborarea de către copil a unei programe psihice interne de activitate. Deci, sensul învățării constă în *poziția internă a copilului* faţă de învăţare, raportarea învățării la sine, la experienţă proprie [59, p. 80].

Evidențiem ca valoroase într-o activitate de învăţare și acţiunile de control şi autocontrol, din perspectiva realizării corecte a sarcinii. Controlul acţiunilor externe şi cel de la nivelul mental intră în structura activităţii de învăţare şi constituie una din premisele fundamentale ale autoreglării

acesteia. Altfel spus, controlul oferă posibilitatea copiilor de a stabili concordanţa şi discordanța dintre obiective de activitate practică şi cognitivă.

În acest context de referință este important să menționăm că acțiunile de control definesc întreaga activitate de învățare a copilului care conduce procesul voluntar al acestuia. Însă activitatea de învățare voluntară este determinată nu atât de dorința copilului de a face ceva și dorința de a învăța, cât de controlul realizării acțiunilor operaționale, în corespundere cu modelul. Prin urmare, controlând acțiunile de realizare, școlarul mic trebuie învățat să le aprecieze adecvat. Cu toate acestea, nu este suficientă aprecierea generală a corectitudinii și calității executării sarcinii. Important este ca elevul să aprecieze acțiunile, procedeele de realizare a sarcinii, care operații urmează să mai fie învățare [99, pp. 50-51].

Rezultatele studiilor probează că eficiența și succesul activităților școlarului mic în procesul de învățare depinde de capacitatea de a aprecia în mod critic cunoștințele lor, de a descoperi greșelile, de a analiza cauzele manifestărilor lor și să facă corectări în activitatea lor. În această ordine de idei, autocontrolul joacă un rol activ în cadrul unor procese psihice, cum ar fi, atenția, memoria, imaginația, gândirea [20, pp. 48-50]. Totodată, autocontrolul constituie una din premisele fundamentale ale autoreglării activității de învățare. Este de menționat prezența obligatorie a autocontrolului în procesul planificării, reglării și corecției acțiunilor de învățare [21, pp. 47-49]. În acest caz, autocontrolul îndeplinește funcția de control-apreciativ care include:

- compararea planului aprobat cu acțiunile efectuate și finalitatea la care a ajuns;
- aplicarea corectivelor în raport cu scopul propus și aprecierea adecvată a sarcinii de învățare trasată.

Din perspectiva sistemului învățământului dezvoltativ, controlul are caracter procesual, forma principală fiind *controlul* fiecărei operații. Totodată, acest tip de acțiune nu este suficient pentru realizarea sarcinilor. În acest sens, elevul mai are nevoie de abilități de a efectua *controlul reflexiv* [276, p. 43]. Prin urmare, natura procedurală a controlului în activitatea de învățare a școlarului mic trebuie de corelat cu controlul *pe operații* și controlul *reflexiv*.

Ideile deduse din analiza caracteristicilor definitorii ale activităţii de învăţare la vârsta școlară mică (7-9 ani) se pot rezulta la faptul că:

- Învăţarea este un proces dinamic şi evolutiv de asimilare şi adaptare continuă la noile condiţii, facilitând schimbările cantitative şi calitative ale structurilor operaționale şi cognitive de la un stadiu la altul, proiectat şi dirijat în plan extern şi intern şi care progresează prin control şi autocontrol succesiv;

- Învăţarea este concepută ca un proces de natură informativ-formativă, un proces de dobândire a experienței proprii, de modificare şi perfecționare continuă a comportamentului;
- Sarcinile de învăţare încadrează un sistem de acțiuni în care controlul şi autocontrolul constituie una din premisele fundamentale ale autoreglării activităţii.

Conform periodizării stadial-funcționale de vârstă, la treapta școlarului mic dezvoltarea formelor de comportament are un caracter neuniform: se profilează perioade de creștere cantitativă și perioade de dezvoltare calitativă cu salturi. Acestea din urmă marchează perioadele de trecere:

- de la sfârșitul anului 7 de viață, până la începutul anului 8 de viață;
- începutul anului 8 de viață – începutul anului 9 de viață;
- începutul anului 9 de viață – începutul anului 10 de viață;
- începutul anului 10 de viață – începutul anului 11-12 de viață [284].

La prima, a doua, a treia și a patra perioadă de vârstă, succesiv se stabilesc următoarele funcții psihice, care sunt determinante de: *generalizare, sistematizare, abstractizare, schematizare. Generalizarea* reprezintă capacitatea de a împărți mulțimi de obiecte în submulțimi după o însușire concretă. *Sistematizarea* se definește ca o capacitate de a împărți mulțimi de obiecte în submulțimi în corespundere cu identificarea independentă a unui indicator concret. *Abstractizarea* implică capacitatea de a clasifica mulțimi de obiecte după un indicator abstract propus de adult. *Schematizarea* este capacitatea de a integra indicatorul abstract într-o mulțime de obiecte propusă, cu împărțirea ulterioară în subgrupe. Fiecare dintre aceste funcții deschide succesiv faza corespunzătoare de dezvoltare psihică, prin modificarea funcției psihice apărute anterior, care stă la baza începutului dezvoltării unei linii noi funcționale de dezvoltare psihică.

Tot în această arie de idei putem menționa că sistemul de interacționare a funcțiilor psihice este determinată în mare parte de dezvoltarea formelor gândirii. ***Dezvoltarea gândirii este nodală*** pentru întregul sistem de activitate a funcțiilor psihice [258, pp. 471-494].

Abordarea structurii activității de gândire la vârsta școlară mică, a deosebirilor de vârstă și individuale ale acestui proces o descoperim în lucrările cercetătorilor [59, 64, 88, 97, 163, 207, 267, 307 etc.], care afirmă că odată cu începutul școlarizării, gândirea se situează în centrul dezvoltării mentale a copilului și devine decisivă în sistemul altor funcții mentale, iar sub influența sa sunt intelectualizate și capătă un caracter voluntar.

Gândirea copilului de vârstă școală mică se află într-un stadiu critic de dezvoltare. În această perioadă, se produce o tranziție de la gândirea intuitiv-acțională la gândirea verbală-logică (gândire noțională), care conferă activității mentale a copilului un caracter dual: *gândirea*

concretă, ce ține de realitatea înconjurătoare și observarea directă, care se *subordonează principiilor logice* [123, p. 78.].

Vârsta școlară mică include stadiul operațiilor concrete. Totodată, în timpul soluționării unor probleme, copiii se conduc de reguli logice. În acest sens, operațiile logice reprezintă acțiuni mentale interiorizate care sunt parte dintr-un sistem logic. Gândirea în etapa operațiunilor concrete este mai flexibilă decât gândirea în etapa preoperatorie, deși dezvoltarea cognitivă nu a atins încă un nivel înalt. Gândirea copilului la etapa operațiunilor concrete rămâne a fi limitată, deoarece copilul mai are nevoie de obiecte concrete care să susțină procesul mintal. Prin urmare, dezvoltare intelectuală a copilului în ontogeneză nu se reduce la substituirea unei forme de gândire cu alta. Pe diferite segmente ale ontogenezei felurile gândirii nu numai că se înlocuiesc una cu alta, dar și coexistă, se condiționează reciproc și se îmbogățesc reciproc. Cu toate aceasta, accelerarea dezvoltării gândirii abstracte provoacă încălcarea mersului natural de dezvoltare psihică a copilului, structura particularităților de vârstă.

Remarcăm, de asemenea, că la vârsta școlară mică se dezvoltă activ operațiile mentale de bază: compararea, evidențierea trăsăturilor esențiale și neesențiale, generalizarea, sistematizare, abstractizare, schematizarea, definirea conceptelor etc. [ibidem, p. 90].

Precizăm că dezvoltarea *analizei gândurilor* evoluează de la acțional-practic la senzație și în continuare la intelectual. Dezvoltarea analizei trece printr-o serie de etape: de la parțial la general și apoi la sistem. În prima jumătate a perioadei școlarului mic predomină analiza parțială și generală. În următoarea etapă de dezvoltare, școlarul mic realizează analiza sistemică a obiectelor și fenomenelor. Ei distribuie părțile și însușirile obiectelor în anumite sisteme, descoperă părțile și însușirile principale, stabilește relații reciproce interdependente [7, p. 301].

În această ordine de idei, este important să facem unele referiri și la dezvoltarea *abstractizării* la școlarii mici. Caracteristic acestei formațiuni este capacitatea copilului de a identifica indicatori generali și semnificativi, de a face unele legături și relații, dar și în capacitatea de a deosebi semnele nesemnificative, legăturile și relațiile obiectelor sau fenomenelor. Una din particularitățile abstractizării la vârsta școlarului mic constă în faptul, că aceștia fără dificultate abstractizează însușirile obiectelor și fenomenelor, decât legătura și relațiile dintre ele. În acest sens, au fost stabilite trei niveluri de dezvoltare a acțiunilor de generalizare la copii: (1) senzitiv, acțional-practic, (2) plastic-noțional, (3) noțional-plastic, științifică [167, p. 71].

Generalizarea senzitivă este de bază la vârsta preșcolară, dar și la începutul vârstei școlarului mic. În procesul generalizării senzitive pot să se unească atât însușirile esențiale, cât și cele neesențiale, legături și relații între obiecte și fenomene. Ca urmare, apare o cantitate elementară de cunoștințe sub formă de închipuiri generale. Generalizarea plastic-noțională –

implică generalizarea indicatorilor semnificativi și a celor nesemnificativi, sub formă intuitiv-plastică. Pe de altă parte, generalizarea noțional-plastică, științifică – presupune generalizarea indicatorilor esențiali similari ai obiectelor și fenomenelor, legăturilor și relațiilor principale ale acestora [248, p. 56].

Tot de dezvoltarea gândirii este legată și apariția unor astfel de formațiuni, cum ar fi analiza, planul intern de acțiuni, reflecția. Putem afirma că dezvoltarea gândirii la vârsta școlară mică reprezintă linia centrală a dezvoltării copilului. De aceea în cadrul periodizării funcțional-stadiale a dezvoltării psihice funcțiile psihice predominante sunt legate de dezvoltarea gândirii concrete (prima perioadă a vârstei școlarului mic) și abstracte (a doua jumătate a vârstei școlarului mic [ibidem, p. 77].

Manifestarea „reflecție" implică acțiuni de analiză, discuții interne cu referire la motivele acțiunilor personale, la fel și capacitatea de a observa și autoobserva în diverse situații de viață, deschid eventuale posibilități pentru dezvoltarea la școlarul mic, la un nivel calitativ nou al autoconștiinței și autoevaluării [117, 168, 280 etc.].

Totodată, nivelul înalt al reflecției la școlarul mic este determinat de o anumită doză de îndoială în autoapreciere, ca subiect al activității, și ca urmare, lipsa de fermitate în judecățile de autoevaluare. Îndoiala copilului ilustrează în esență funcția cognitiv-teoretică de abordare a obiectelor, excluzând raționamentul de apreciere și autoapreciere.

Așadar, vârsta şcolară mică se constituie ca un stadiu nou, calitativ superior, bazat pe achizițiile anterioare, pe experiența cognitivă a copilului pe care o valorifică şi restructurează, în funcție de noile dominante psihofizice şi noile solicitări ale mediului. Desprinzând aspectele esențiale ale acestui stadiu, P. Osterrieth împrumută de la A. Gessel următoarea caracterizare: 6 ani - vârsta extremismului, a tensiunii, şi agitației; 7 ani vârsta calmului, a preocupărilor interioare, a meditației, în care apare pentru prima dată „interioritatea" ca una din trăsăturile dominante ale stadiului următor; 8 ani - „vârsta cosmopolită", a expansiunii, a extravaganței, a interesului general; 9 ani - vârsta autocriticii, a autodeterminării; vârsta de 10 ani, cu echilibrul şi buna sa adaptare constituie pe drept cuvânt apogeul copilăriei [97, p. 114].

Perioada de la 7-12 ani, afirma H. Wallon, este aceea în care *obiectivitatea* înlocuiește *sincretismul*. Această trăsătură însoțește dinamica evoluției copilului, de la procesele senzorial-perceptive până la trăsăturile de personalitate. Este perioada, observă autorul, în care continuă să se dezvolte toate formele de sensibilitate (vizuală, auditivă, tactilă, chinestezică etc.), precum şi toate formele complexe ale percepției: spațiului, timpului, mișcării. Sub influența sistemului de solicitări determinat de activitatea şcolară, percepția îşi diminuează caracterul sincretic, sporind în precizie, volum, inteligibilitate. Creşte acuitatea discriminativă faţă de componentele obiectului

perceput, se formează schemele logice de interpretare ce intervin în analiza spațiului şi timpului perceput [167, p. 80].

Mica școlaritate este perioada în care începe structurarea caracterului, organizarea trăsăturilor caracteriale, conturarea unor dominante; copilul fiind capabil să-şi dirijeze voluntar conduita, să-şi fixeze scopuri în mod autonom. Acum se pun bazele dimensiunii cognitiv-morale a caracterului. Câmpul interacţional se îmbogățește şi se diversifică, acest stadiu fiind denumit şi „vârsta socială". În acest temei, cercetătorul M. Debesse afirmă că această perioadă marchează o limitare a gustului pentru fantastic şi un mai bun control al manifestărilor afective. În acest sens, autorul definește mica școlaritate „vârsta maturității infantile. Se intensifică mecanismul socializării, se conturează sentimentele sociomorale, şcolarul mic manifestându-şi deplin trebuinţa de apartenenţă la grup, de prietenie şi cooperare [45, p. 70].

În raport cu discursivitatea descriptivă şi fragmentar logică a gândirii, evocăm că școlarului mic continuă să se dezvolte în baza gândirii acțional-intuitive [128, pp.19-20]. Astfel, gândirea acţional-intuitivă pregăteşte terenul pentru apariţia gândirii discursive, iar dezvoltarea acesteia schimbă caracterul acţiunilor obiectuale care determină trecerea de la formele elementare de gândire intuitiv-acţionale la formele complexe de activitate intelectuală, inclusiv şi cea de învăţare. Constatăm că la etapa învăţământului primar incipient un loc prioritar în formarea competenţelor de învăţare trebuie să ocupe *principiul acţiunii*, care este forţa transformatoare a realului, a obiectelor şi a *asimilării active*.

În mai multe lucrări dedicate debutului școlar sunt examinate neoformațiunile, care fac dovada trecerii copilului în treapta învățământului primar, sunt cercetate formațiunile care apar îndată după criza de la 7 ani [10, 53, 56, 75, 144, 222, 263, 290 etc.].

De asemenea, revenind la cele reflectate mai sus, este oportună remarca autorului Л. И. Божович, care face o legătură directă între începutul învățării școlare și apariția unui pivot nou pentru personalitatea copilului a unui sistem de formațiuni: **poziția internă**, care exprimă nivelul nou de *autoconștiință* și *reflexie* a copilului, conducându-l spre conștientizarea Eu- lui social [249, p. 380]. Poziția internă presupune un sistem de motive de operare în raport cu mediul înconjurător, conștientizarea sinelui de către copil, precum și atitudinea față de sine în contextul relațiilor cu mediul, cu alte cuvinte, este rezultatul reflexiei [ibidem, p. 386]. Deci, poziția internă a elevului, care apare la sfârșitul vârstei preșcolare, reprezintă o sistemă de necesități, legate de învățare, ca o activitate serioasă, cu o semnificație socială importantă.

Se argumentează că în această perioadă, jocul continuă să predomine, deși, treptat, își pierde din intensitate. Totodată, activitatea de învățare, care devine dominantă, solicită copilului realizări noi în dezvoltarea vorbirii, atenției, imaginației și gândirii, memoriei; creează oportunități

noi pentru dezvoltarea personală a copilului. Deci, copilului i se înaintează cerințe ce țin de activitatea nouă, cea de învățare [64, 119, 123, 152, 167, 237, 252, 283, 311, 354 etc.].

Trebuie să menționăm că la ora actuală, tradițional s-a stabilit un punct de vedere cu referire la „maturitatea școlară", care este definită prin-un complex de indicatori: cognitivi, emoționali și sociali. Însă, chiar și în cadrul fiecărui domeniu, mai mulți autori identifică diferiți componenți de pregătire.

În cadrul procesului cognitiv gândirea teoretică și *imaginația productivă* efectuează aceeași funcție, care permit copilului să înțeleagă principiile de dezvoltare a lucrurilor și fenomenelor, să transforme, să interpreteze în funcție de lumea lor în ansamblu. Diferența dintre acestea constă în faptul că în procesul gândii principiile se manifestă sub forma unor *noțiuni abstracte,* iar în cadrul imaginației - sub formă de imagini. Deci, gândirea și imaginația sunt înrudite, deoarece ambele procese lucrează cu modelul lumii. Atât în cadrul gândirii cât și a imaginației copilul operează nu cu obiecte dar cu imagini și simboluri. În situații de incertitudini, imaginația creatoare „vremelnic execută funcția" gândirii logice. De aici reiese, contextul comun al *imaginației creatoare* și ***gândirii teoretice*** poate servi drept suport pentru realizarea continuității dintre treapta preșcolară și învățământul primar [266, p. 148].

Prin urmare, este necesar de a construi o astfel de activitate a preșcolarului, care să dea posibilitatea să se rezolve contradicțiile în procesul educațional. În acest sens, obiectul psihopedagogic concret de proiectare sunt condițiile care generează relația dintre imaginație și gândire la hotarul vârstei preșcolare.

Succesul copilului în clasa I-a depinde de faptul cum poate să-și planifice activitatea de învățare. Practica pedagogică ne demonstrează că competența de a planifica operațiile de lucru se manifestă la copil încă de la vârsta preșcolară mare, care se stabilizează la vârsta de 8-9 ani. Planificarea acțiunilor din cadrul unei activități determină executarea conştientă şi succesivă de către copil a activităţii, obținând astfel realizarea obiectivelor practice şi cognitive. Totodată, copiii vor însuși planificarea doar în cadrul instruirii speciale [92, p. 69].

Concepția despre sine se formează odată cu intrarea copilului în școală prin modul în care sunt copiii tratați de învățător şi colegii lor. Copiii cu estimație înaltă de sine au tendinţa de a considera eșecul ca fiind accidental, deși îi afectează mai mult decât pe cei cu estimație medie. Cei cu estimație joasă nu au încredere, nu sunt comprehensivi, nu aderă la idei clare, nu vor să supere pe alții, dar nici să atragă atenție, chiar dacă au preocupări personale deosebite, mai ales pentru dificultățile lor [91, 131, 169, 187, 195, 207 etc.].

După vârsta de 8 ani se constată o diferență mai mare de evaluare între cum se percepe micul şcolar şi cum e văzut de pedagog și ceilalți copii. Copilul sesizează faptul că i se apreciază

mai ales caracteristicile implicate în obținerea *rezultatelor școlare* de către cadrele didactice. De altfel, ocaziile de a se exprima în alte direcții sunt relativ restrânse.

Elevii din clasele I-a și a II-a întâmpină dificultăți în însușirea noțiunilor, inclusiv a noțiunilor despre calitățile cuiva. Astfel, copilul de 8 ani, de regulă, apreciază nediferențiat („bun”, „rău”, „corect”, „incorect”) și neargumentat faptele și calitățile personalității, se orientează cu dificultate în motivele comportamentelor celor din jur, le apreciază în baza rezultatelor obținute [351, p. 64].

În legătură cu formarea reperelor gândirii teoretice se produc schimbări semnificative în dezvoltarea noțiunilor morale. Copiii întâmpină inconveniențe în diferențierea noțiunilor. În acest caz, este mai ușor pentru copii să dezvăluie conținutul noțiunilor perechi, sinonime (bun-rău, cinstit-necinstit, corect-incorect etc.). Prin urmare, se constată o corelație între nivelul de dezvoltare a gândii teoretică și nivelul de înțelegere a trăsăturilor de personalitate. Apariția *noțiunilor* și a *conștiinței* nu coincide nici atunci când apar, și nici când funcționează. Primele pot apărea mai devreme și pot acționa independent de a doua. Analiza realității cu ajutorul noțiunilor apare mult mai devreme decât analiza propriu-zisă a noțiunilor [163, 307 etc.]. Cu toate acestea, în legătură cu dezvoltarea gândirii teoretice, formarea acestor noțiuni activ încep să se dezvolte la vârsta școlară mică, în special, la copiii de 8-9 ani. Datorită dezvoltării gândirii teoretice, copiii treptat conștientizează esența caracteristicilor unei sau altei calități a omului, încep să analizeze manifestările lor în diverse situații.

Un argument suplimentar pentru a explica particularitățile copiilor de 8-9 ani, ar servi și constatarea că în această perioadă nivelul de *reflecție* depinde de o anumită incertitudine în evaluarea personală ca subiect al activității, și ca urmare, lipsa evidentă a *judecăților de evaluare și de autoevaluare* [7, 75, 108, 226, 285 etc.]. De aici putem formula ideea că apariția *judecăților reflexive* se produce atât în situații de evaluare a colegilor, cât și în situații de autoevaluare.

Remarcăm, de asemenea, că în această secvență de vârstă, specificul sferei motivaționale a elevilor reprezintă una din premisele de dezvoltare a *autoconștiinței*. Inițial, în conștiința copilului apar motivele sociale generale (de lungă durată), printre care motivele de autoperfecționare (să fie cultivat, dezvoltat, inteligent) și motive de autodeterminare (după absolvirea școlii să-și continue studiile) [307, p. 16]. În acest sens, copilul încă nu poate să-și propună scopul de a-și schimba personalitatea sa, deși apar manifestări de autoeducație. Cu toate acestea, planificarea conștientă a autodezvoltării pentru majoritatea elevilor de 8-9 ani rămâne a fi o zonă proximă de dezvoltare [125, pp. 231-243].

Cercetările demonstrează că la vârsta de 8-9 ani se creează premise de a forma la copii astfel de calități volitive, cum ar fi: insistența, spiritul de organizare, independența [345].

Din cele expuse până acum rezultă că dezvoltarea copilului la vârsta de 8-9 ani traversează o etapă importantă, în care se pun bazele dezvoltării premiselor autoconștiinței. Aceste premise sunt: *formațiunile noi* care se dezvoltă în cadrul activității de învățare. Dintre acestea rolul principal îi aparține substratului *gândirii teoretice* (reflecția, analiza, planificarea), formarea noțiunilor morale, inclusiv calitățile personalității, apariția necesității de autoperfecționare, formarea elementelor de autoeducație, care asigură motivația autoconștiinței.

Prezumăm din caracteristicile enumerate că *autoaprecierea* copilului de multe ori nu coincide cu aprecierea învățătorului şi a colegilor, ceea ce creează pentru acesta un spațiu de trăiri complexe ale vieții şi competiției școlare.

La vârsta de 8 ani adaptarea trece într-o fază de echilibru, copilul devine mai reflexiv, mai liniştit şi preocupat de probleme de învățare. Mai târziu, la vârsta de 9 ani se manifestă tendinţa de *autoperfecționare,* devin mai ordonați, mai perseverenți, mai valoroși în a-şi planifica timpul şi activitățile.

Către vârsta de 8-9 ani apar *interesele cognitive*, care au rol, în special în impulsionarea *învăţării preferenţiale*. Cu toate acestea, unele cercetări denotă că pentru elevii mici motivul de bază de învăţare îl reprezintă *importanţa socială* a procesului de învăţare. Acest motiv este atât de important încât şi atunci când lipsesc interesele cognitive nemijlocite elevii realizează obiectivele de învăţare trasate de pedagog [334, pp. 9-15]. Astfel, dorința de reuşită, de a fi apreciat în sens pozitiv sunt premise ale dezvoltării sentimentului mândriei precum şi a *simțului critic* şi *autocritic*.

O caracteristică evidentă la copiii de vârstă școlară mică este dominarea conduitei lor de comportamentul afectiv, aceasta fiind, de fapt, baza energetică a întregului sistem psihic. Cogniția și afectivitatea, susține V. Pavelcu, sunt indisolubile, astfel că învățarea la această vârstă are un pronunțat caracter afectiv [117, p. 102].

Cele mai importante schimbări în *sfera afectivă* la copiii de 8-9 ani pot fi structurate astfel:

- creşterea capacităţii de înţelegere a emoţiilor complexe cum ar fi *mândria* şi *ruşinea*; aceste emoţii sunt internalizate şi integrate dând sens responsabilităţilor personale;
- creşte capacitatea de a înţelege *emoţiile* experenţiate în situaţii particulare;
- tendinţa de a judeca *reacţiile emoţionale* ale altor persoane, în special, ale adulților în funcţie de evenimente;
- progresează capacitatea de a *suprima* sau de a *tăinui* propriile reacţii emoţionale negative;
- inițiază strategii pentru a *redirecționa sentimentele*.

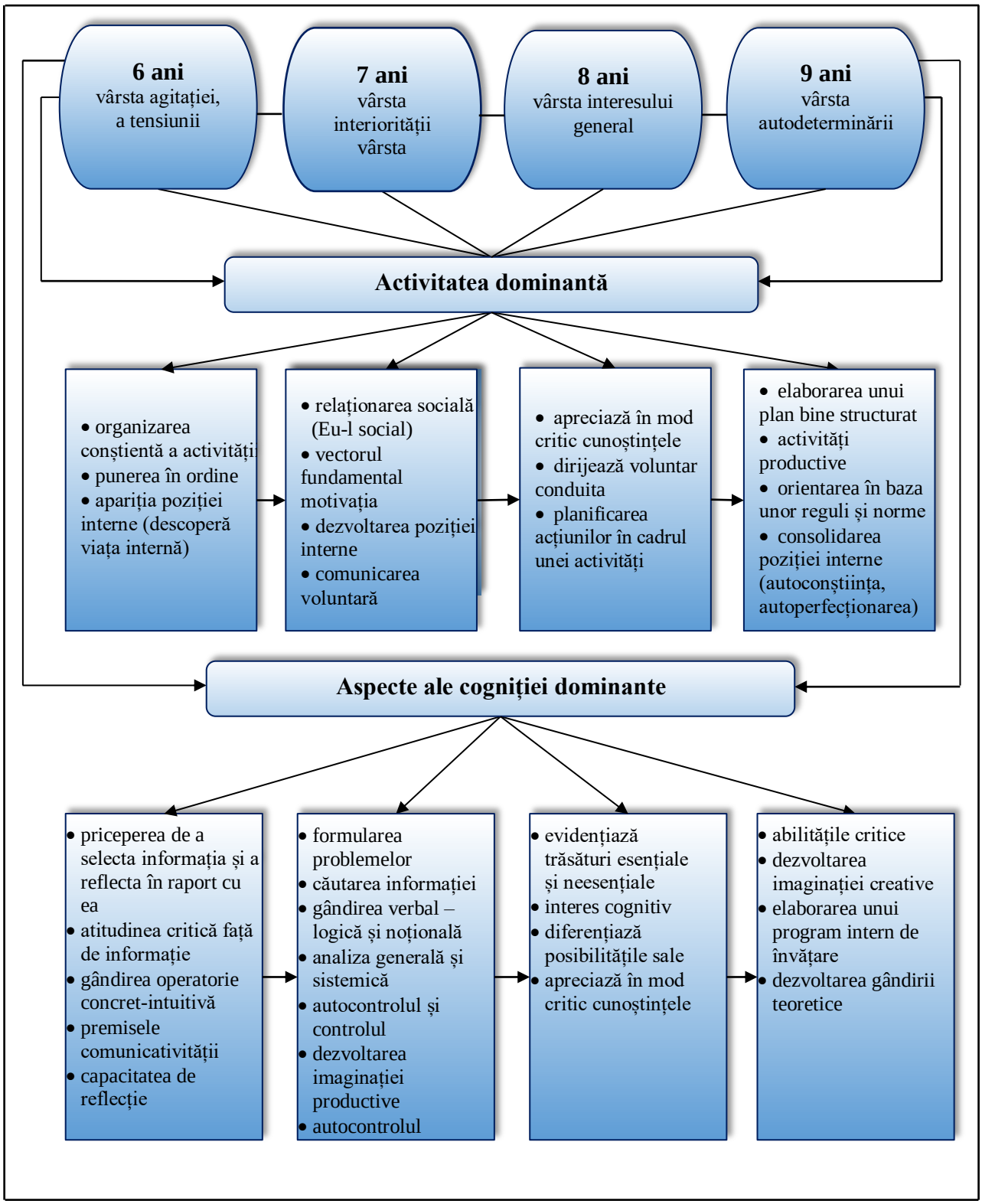


Fig. 2.1. Activitatea dominantă a copiilor de 6-9 ani

Reieșind din analiza particularităților psihopedagogice ale copiilor de 6-9 ani, a fost elaborată Figura 2.1, care reflectă activitatea dominantă la această perioadă de vârstă.

Constatăm, așadar, că în această perioadă de dezvoltare copilul încearcă să se *cunoască* pe sine, devine *conştient de ceea ce se petrece cu el* la un moment dat, ştie ce *poate* şi ce *nu poate* să facă, *înţelege* ce simte faţă de un eveniment controversat sau banal, important sau nu. Această conştientizare presupune o îndreptare a resurselor atenţionate spre propriile emoţii pentru a putea spune ce simte sau ce gândeşte despre un anumit lucru [20, p. 22].

În examinarea particularităților psihopedagogice ale copiilor de 6-9 ani au fost valorificate un șir de teorii, în baza cărora a fost elaborat Tabelul 2.1.

Tabelul 2.1. Configurații ale activității cognitive în contextul nodului educațional

Mecanisme	Acțiuni / elemente
Reflecția (6-7 ani)	➢ priceperea de a selecta informația și reflecția în raport cu aceasta ➢ atitudinea critică față de informație (formularea întrebărilor, structurarea argumentelor, susținerea opiniei) ➢ dezvoltarea operațiilor gândirii prin acțiuni practice (gândirea operatorie concret-intuitivă, gândirea cauzală, elemente de gândire logică) ➢ jocul
Organizarea conștientă a activității (6-7 ani)	➢ elaborarea unui plan structurat ➢ premisele comunicării verbale (caracter concret) ➢ sensibilitate pronunțată (intelectualizarea emoțiilor)
Imaginația productivă Copilul tinde să pună totul în ordine (7-8 ani)	➢ dezvoltarea gândirii productive ➢ trecerea de la simbol la semn ➢ priceperea categoriilor (formă, culoare, mărime)
Poziția internă (6-9 ani)	➢ descoperirea vieții interioare ➢ raportarea la propria experiență ➢ autocontrolul ➢ competența de planificare ➢ obiectivitatea
Învățarea dirijată (7-9 ani)	➢ vectorul fundamental-motivația ➢ formularea și rezolvarea problemelor ➢ citirea cu sens ➢ gândirea verbal-logică și noțională (sistematizare, generalizare, abstractizare, schematizare) ➢ jocul didactic

Din multitudinea de abordări ştiinţifice ale particularităţilor psihopedagogice ale copiilor de 6-9 ani, ţinem să ne focalizăm atenția asupra celor mai relevante opinări pentru cercetarea noastră, care pot fi formulate astfel:

1. Stadiile dezvoltării psihice reprezintă un ansamblu de modificări ce se produc între diferite componente psihice, totodată și relațiile dintre ele. Trecerea de la o perioadă de vârstă la alta este marcată de schimbarea relaţiilor inter funcționale specifice proceselor psihice. Fiecare etapă îşi are rădăcinile în etapa anterioară, pregătind-o pe cea care urmează.

2. Procesul de dezvoltare psihică a copilului se caracterizează prin momente de cotitură, numite *crize de vârstă*, care implică trecerea de la o perioadă stabilă la alta, prin anularea situațiilor sociale precedente și apariția unora noi. Perioadele de criză marchează începutul trecerii copilului de la o etapă de dezvoltare psihologică la alta. Criza apare la *intersecția a două vârste* și indică sfârșitul perioadei anterioare de vârstă și începutul următoarei etape. Deci, este important de a reacționa *flexibil* și la timp la *transformările personale* ce se produc la copii, structurând procesul educațional în cheia acestei dinamici.

3. Procesul dezvoltării psihice a copilului se caracterizează prin perioade senzitive, care sunt specifice fiecărei etape de dezvoltare a omului. Copilul este deosebit de sensibil la diferite influențe și receptiv față de însușirea unor cunoștințe, priceperi, are posibilități senzitive de ași forma competențe specifice și generale etc.

4. La baza periodizării de vârstă trebuie să stea teoria despre felurile activității dominante. În cercetările realizate se constată că particularitățile activității și educația copiilor se deosebesc semnificativ la diferite etape ale vieții acestora. Schimbarea activității dominante corespunde legităților de trecere de la o perioadă de vârstă la alta. Integralitatea și continuitatea acestor activități asigură unitatea dezvoltării psihice a personalității copilului.

5. Caracteristicile perioadelor de vârstă (în cazul dat 6-9 ani) şi a schimbărilor care se produc la trecerea de la o etapă la alta de dezvoltare a copilului reprezintă o condiţie a procesului integralității și continuităţii educației copiilor de 6-9 ani.

2.2. Spațiul educațional de dezvoltare a copiilor ca mediu integrator

O privire asupra literaturii filosofice, psihologice și pedagogice reflectă faptul că nu există o interpretare identică a noțiunilor de „spațiu” și „spațiu educațional”.

Astfel, în filosofie, categoria de „spațiul” este abordată în corelație cu categoria de „timp”. În dicționarul de filosofie aceste categorii sunt legate prin manifestarea unor astfel de calități ale materiei, cum ar fi extindere și durată. Spațiul este modul de existenţă a materiei, ce exprimă proprietatea obiectelor şi fenomenelor de a avea întindere, dimensiuni, structuralitate şi interacţiune. Deosebim spațiu fizic, biologic şi social [161].

Până la sfârșitul sec. XIX în filosofie spațiul era definit prin coordonate „absolute” și „obiective”, unde se produc diferite procese. Cu toate acestea, prin „absolut” se subînțelegea dependența spațiului de un anumit sistem, dar prin „obiectivitate” – exteriorul în raport cu anumite evenimente. La începutul sec. XX cercetările asupra conceptului de „spațiu” au suportat schimbări semnificative. Astfel, abordarea că spațiul este, într-o anumită măsură, abstract, îl îndreptățește pe G. W. F. Hegel să constate corelația dintre spațiu și obiectele și lucrurile care completează spațiul; identifică unele însușiri ale spațiului, cum ar fi, *întrerupt-neîntrerupt, rigiditate* etc.; identifică spațiul ca o formă de amplasare „indiferentă” și așezare „moderată” [69, p. 98].

Potrivit opiniei lui M. Heidegger, apariția spațiului ține de practici prezentate într-o totalitate de deprinderi ale subiectului, de acțiunile practice ale acestuia, de proiecte [70, p. 72]. Cu toate acestea, categoria de „spațiu” este prezentă ca o noțiune universală, potrivită pentru a descrie diferite obiecte, deoarece el este primar. Altfel spus, în cadrul unui spațiu se poate stabili unitatea fenomenelor.

Este cunoscut faptul că sistemele complexe (inclusiv și sistemul educațional) au o organizare temporar-spațială, cu relații speciale între elementele lor, intercondiționate funcțional.

Pe de altă parte, Im. Kant susține că spaţiul nu este un concept discursiv sau un concept universal de raporturi ale lucrurilor în genere, ci o *intuiţie pură*. Mai întâi se reprezentă un spaţiu unic, iar în cazul când se vorbeşte de mai multe spații se subînțelege părţi ale unuia şi aceluiaşi spaţiu unic. Aceste părţi nu pot fi anterioare spaţiului unic atotcuprinzător, oarecum ca părţi constitutive ale lui (din care ar fi posibilă compunerea lui), ci pot fi gândite numai în el. Deci, spaţiul nu este un concept dedus empiric prin analiza diverselor spaţii individuale, ci o formă intuitivă empirică ce conține posibilitatea unității tuturor spațiilor şi, pe această bază, posibilitatea cunoaşterii lor prin experienţă concretă. În timp ce diversele spaţii reale, care, după Im. Kant, sunt „părţi ale unuia şi aceluiaşi spaţiu unic”, sunt limitate, „spaţiul este reprezentat ca o mărime infinită dată” [78, p. 411].

În aceiași arie de preocupări investigaţionale, Al. Roşu afirmă că „spaţiul în sens restrâns se referă la suportul real şi concret al activităţilor umane, în care se combină totalitatea componentelor geografice naturale şi antropice” [140, p. 47].

Plecând de la clasica definiție oferită de filosoful şi sociologul H. Lefebvre [234, pp. 88-89], putem afirma că *spaţiul reprezintă un produs social,* fiind supus modificărilor grație acestor relații sociale. Mulţi dintre cercetătorii domeniului insistă, pe de o parte, pe ideea conform căreia spaţiul îşi creează proprii itemi în jurul cărora ni se organizează viața, activitățile sau sistemul de inter-relaționări [206, p. 107]; pe de altă parte, pe cea conform căreia spaţiul nu poate fi înțeles doar ca un simplu *mediu înconjurător* inert al existenței noastre materiale, ci ca un aspect cheie al

felului în care societățile şi culturile s-au constituit în lumea reală şi, prin intermediul acestei constituiri, cum şi-au restructurat obiectivele [197, p. 84].

În rezultatul analizei efectuate, deducem că în ultimele decenii, asemenea multora dintre conceptele şi teoriile perioadelor anterioare, şi noţiunea de spaţiu a cunoscut evidente reconfigurări teoretice în viziunea antropologică prin excelență. În acest sens, au apărut mai multe lucrări ce pot fi considerate ca reprezentative. Orientate preponderent pe tandemul cultură-spaţiu „Culture, Power, Place: Explorations in Critical" [170, p. 109] şi „Anthropological Locations" [171, p. 97] şi, respectiv, o altă lucrare, „Siting Culture: The Shifting Anthropological Object" [201, p. 91]. Linii directoare ale acestor investigații: nu putem pleca de la prezumția existenței ca daturi a unor sisteme de relații dintre societățile umane, culturi şi spaţii.

În aceiași arie de preocupări unii autori au lansat aşa-numita *teorie a spațialității culturale*. De această dată, spaţiul este perceput ca o conceptualizare sau ca *un model cultural*, ambele fiind produsul practicii sociale [196, p. 56].

Din cele expuse până acum rezultă că spațiul, alături de timp, este categoria fundamentală a existenței umane; el este perceput, explorat, valorificat și culturalizat în mod subiectiv.

Potrivit ideilor formulate de J. Piaget, spaţiul nu este câtuşi de puţin perceperea unui conţinător ci aceea a unui conținut, adică a însăşi corpurilor, iar dacă spaţiul devine un conţinător, aceasta este în măsura în care relaţiile constituind însăşi obiectivarea acestor corpuri ajung să se coordoneze între ele până la a forma un tot coerent [Apud 127, p. 673]. Pe de o parte, prin construcţii intelectuale spațiul este desăvârşit și categorizat geometric, pe de alta, este urmărit în toate variaţiile sale concrete, este măsurat prin etaloane, utilizat şi proiectat. Asupra perceperii şi conceperii spațiului influenţează *modelele culturale, motivaţia, experienţa proprie, atitudinile*. Deci, din punct de vedere psihologic, *spațiul este trăit şi transferat în plan mental, construit prin interiorizări şi obiectivări, implicat în toate interacţiunile cu ambianţa* [ibidem, p. 673].

Dacă la începuturi conceptul de „spațiu" se referea la indicarea locurilor reale, extinderea obiectelor materiale, atunci în secolul al XX-lea această noțiune a început să fie valorificată din ce în ce mai frecvent în ***domeniul umanist-cultural***, din care face parte și învățământul. Astfel, apar noțiuni noi *„spațiul de învățământ", „spațiul educațional", „spațiu sociocultural", „spațiul copiilor"*. Fiecare din acești termeni denotă existența reală a fenomenului, care include anumite elemente, ce caracterizează un domeniu sau altul al activității omului [15, 33, 46, 47, 295, 301 etc.]. În acest sens, conceptul de *„spațiul de învățământ"* tot mai activ este utilizat în aparatul categorial al științelor educației.

În cercetările psihopedagogice conceptul de *„spațiu de învățământ"* nu este examinat univoc. De cele mai dese ori „spațiul de învățământ" este abordat ca o caracteristică importantă a

procesului de învățământ, care reflectă etapele principale și legitățile dezvoltării învățământului ca o dimensiune de bază a societății, a activității sale culturale [317, p. 89].

Conceptul de ***spațiu de învățământ*** întrunește două idei esențiale: *spațiu* și *învățământ*. Spațiul de învățământ, în opinia unor autori, reflectă o oarecare extensie a învățământului, coexistența structurală și interacțiunea sistemelor de învățământ, a componenților săi și evenimentelor din învățământ. Fiind o formă de transmitere a experienței de la o generație la alta, „spațiul de învățământ" diferă esențial de procesul natural de transmitere a experienței umane, fără organizarea specială a proceselor de învățare și educație [306, pp. 36-41].

Dacă analizăm viziunea conceptului *spațiu de învățământ* în contextul filosofiei educației, constatăm că unii autori nu se plasează pe o definiție exactă a fenomenului ca atare, ci propun examinarea categoriei de spațiu de învățământ din perspectiva a două planuri – *obiectiv* și *subiectiv*. Caracterul *obiectiv* al spațiului de învățământ reflectă priceperile despre spațiu, având cunoștințe absolute despre toate posibilitățile și imposibilitățile, asociate cu învățământul; caracterul subiectiv întruchipează reprezentări despre spațiul de învățământ ca despre un subiect concret al procesului de învățământ [254, pp. 23-31].

În știința și practica contemporană, spațiul de învățământ este abordat ca o *condiție* esențială ce determină activitățile de învățare. Din această perspectivă, una dintre funcțiile spațiului de învățământ este depășirea *discreției* procesului educațional, crearea unui spațiu de autodeterminare, identitate și activitate socio-culturală.

Unii cercetători susțin că spațiul de învățământ reflectă *procese neliniare*, spontane, caracteristice proceselor de învățământ, reflectă *rolul mediului* de învățământ în devenirea personalității. Printre trăsăturile caracteristice ale spațiului de învățământ, distingem:

- o anumită configurație formală de rețele de instituții de învățământ;
- continuitate se definește prin prezența tradiției, a perspectivei, a programelor și extindere spațială (spațiul de învățământ la nivel de raion, oraș, regiune etc.);
- particularități social-psihologice – se manifestă prin legături interpersonale, sistemul de relații de valori, norme stabilite, ce definește modul de viață în hotarele spațiului de învățământ;
- caracteristici culturale – sub forma unei construcții spațiale speciale „cultura învățământului", dezvoltarea ideilor care unesc comunități sociale;
- accesibilitate – prezența unei diversități mari de procedee alternative pentru satisfacerea necesităților de învățământ, la general, și a unui grup, în particular;
- deschidere – incluziunea spațiului de învățământ în alte spații sociale;

- unitatea legăturilor funcționale stabilite, relațiile dintre instituțiile formate și coordonarea relațiilor dintre acestea, scopuri și valori comune;
- potențialul inovațional – asigurarea creșterii creativității și a caracterului dinamic de dezvoltare [315, p. 36-41].

Constatăm o vizualizare a conceptului „spațiul de învățământ" din perspectiva *dimensiunii ecologice* a ființei umane, care preocupă din ce în ce mai mult specialiștii în educație, inclusiv din psihoigienă și de ergonomie aplicate procesului de învățare. În perspectiva menţionată, spațiul de învățământ presupune satisfacerea deplină a dezvoltării, socializării și identificării culturale a copiilor. Drept structură organizatorică care ar asigura realizarea acestor obiective, în cadrul unui anumit spațiu se manifestă sistemul de învățământ, care este construit pe principiile ocrotirii vieții și sănătății, politica comună a învățământului și a activității de învățare [22, 129, 203 etc.].

Așa cum rezultă din analiza pe care am întreprins-o până acum, sunt identificate mai multe *semnificații* de utilizare a conceptului *spațiu de învățământ*: în calitate de metaforă; ca sinonim a termenului „mediu de învățământ"; ca rezultat al unei eventuale integrări a elementelor sistemului de învățământ: după importanța unui nivel al spațiului social (de rând cu spațiul economic, politic, cultural); ca rezultat al activității constructive.

În această sferă de preocupări, trebuie să menţionăm constatarea lui Л. С. Выготский despre „trei aspecte active" ale procesului educațional: *„activ* este *elevul, activ* este *învățătorul și activ* este *mediul dintre aceștia"*. În această perspectivă, mediul se manifestă ca un parametru al ordinii de *autoorganizare a sistemului* [163, p. 196]. Prin urmare, învățământul reprezintă un proces integru de formare a personalității copilului. În acest sens, ne permitem să abordăm spațiul de învățământ ca un „câmp" de interacțiune a acestor trei componente: copil, pedagog și mediu.

În aria problematicii abordate, se încadreze *principiile spațiului de învățământ*, care definesc modul de organizare a spațiului de învățământ în instituția de învățământ [359, p. 79]:

1. *Principiul deschiderii* – este determinat de acel factor care presupune că instituția de învățământ este un sistem deschis de autoorganizare;
2. *Principiul diversității* – managementul este axat pe crearea și menținerea condițiilor necesare pentru dezvoltarea elementelor multiple ale sistemului spațiului de învățământ;
3. *Principiul unității* – se realizează pentru stabilirea și consolidarea relațiilor stabile a elementelor sistemului spațiului de învățământ, în structurarea relațiilor într-un sistem unitar;

4. *Principiul anticipării* – conform căruia administrația instituției de învățământ trebuie să fie pregătită pentru apariția unor elemente noi și pentru a opera schimbări în interiorul spațiului de învățământ;
5. *Principiul redundanței* – oferă potențialitatea de a păstra toate elementele noi apărute în sistem, fapt care contribuie la dezvoltarea sistemului spațiului de învățământ. Ca urmare, pentru realizarea scopului dezvoltării spațiului de învățământ, trebuie să fie creat un sistem dezvoltativ.

Apreciind contribuţia semnificativă a cercetărilor realizate, prin analiză retrospectivă observăm că noțiunile de „spațiu de învățământ” și „mediu de învățământ” sunt apropiate, dar nu sinonime. Astfel, conceptul „spațiu de învățământ” este abordat ca mediu, ca un sistem de instituții de învățământ, precum și ca un sistem de uniuni spațiale.

Urmărind dinamica cercetărilor, trebuie să menţionăm că unii autori prin *spațiu* înțeleg un set de *condiții* care într-un mod anumit *interacționează* între ele. Din această perspectivă, în semnificația de *spațiu* nu se subînțelege *prezența omului*. Spațiul reflectă *interacțiunea condițiilor* care asigură dezvoltarea omului, totodată presupune prezența subiectului, interacțiunea acestuia cu mediul [259, pp. 25-29]. Deci, spațiul poate exista independent de oameni, pe când mediul implică prezența lui.

În literatura psihopedagogică constatăm mai multe definiții ale conceptului „mediu”:

- *mediu în sens larg antropologic* – totalitatea condițiilor ce înconjoară omul și interacțiunea cu el (ca organism și personalitate);
- *mediul din perspectiva activității de învățământ* – totalitatea condițiilor, care influențează dezvoltarea și formarea competențelor, necesităților, intereselor, conștiința personalității. Criteriul de bază de evidențiere a mediului este factorul de interacțiune: mediul este acea parte a lumii înconjurătoare cu care subiectul interacționează. *Relațiile reciproce* presupun felul de atitudine directă sau indirectă, internă sau externă, implică niște legături [316, p. 98];
- *mediul de învățământ* – totalitatea influențelor și a mediilor de formare a personalității, precum și posibilitățile de dezvoltare a ei, ce se află în mediul apropiat. *Posibilitatea* reprezintă o însușire deosebită a unității mediului de învățământ cu însuși elevul; este în egală măsură atât factor al mediului de învățământ, cât și factorul zi de zi al personalității [359, p. 105];
- *mediul educogen* – presupune ordonarea lucrurilor; fiecare lucru trebuie să aibă locul său, unde poate fi găsit cu ușurință de copii. De asemenea, mediul trebuie să fie

plăcut, atrăgător și îmbietor. Unul dintre principiile de bază ale educaţiei M. Montessori este pregătirea mediului, accentuând că este „de o importanţă covârşitoare ceea ce copilul întâlneşte în fiecare zi în jurul său” [Apud 1, p. 102].

Prin urmare, mediul școlar are un rol esențial în adaptarea copilului la școală. Din această perspectivă este necesară *stabilirea limitelor solicitărilor psihice ca raport între particularitățile de vârstă ale copiilor la debutul școlar și intensitatea solicitărilor, potențialul psihic, durata efortului depus și efectele modificărilor funcționale ale acestora*.

Încercările pe linia analizei specificului activismului omului îl conduc pe K. Lewis la elaborarea *teoriei spațiului psihologic*. În acest sens, autorul relevă *rolul activismului omului în crearea mediului de viață.* Mediul, constată autorul, nu reprezintă doar context fizic și social, dar și *de percepere* de către copil a acestui context. „Mediul obiectiv” poate fi perceput de către copil diferit, în dependență de necesitățile lui. Iată de ce, comportamentul omului, poate într-o anumită măsură să nu depindă de mediu [296, p. 85].

Tot în această ordine de idei, menţionăm şi conceptul învățării experiențiale și a spațiului de învățare elaborată de către cercetătorii A. Kolb și D. Kolb care se bazează pe *teoria spațiului psihologic* a lui K. Lewis. Ideea autorilor este următoarea: spațiul de învățare este utilizat pentru a elabora natura complexă și dinamică a stilului de învățare și formarea acestuia prin interacțiunea dintre persoană și mediul său. Mai mult decât atât, spațiul de învățare se reflectă asupra experienței copilului. Crearea spațiul de învățare, susțin autorii, este condiționat, pe de o parte, de factori obiectivi (amplasarea fizică și timpul disponibil pentru învățare), pe de altă parte, de factori subiectivi (preferințele copiilor și finalitățile activității de învățare). Un punct esenţial al conceptului elaborat de către autori este și faptul că stilul de învățare determină preferința copilului față de o anumită zonă a spațiului de învățare [Apud 203, pp. 215-219].

Așadar, *spațiul stimulează dezvoltarea personalității.* În același timp, contribuie prin diverse posibilități și resurse la formarea unor noi necesități ale personalității. La rândul său, personalitatea exercită căutări active în mediu pentru a-și satisface trebuințele sau participă activ în crearea unor oportunități, schimbând, astfel, mediul. Pentru a utiliza posibilitățile mediului și a motiva activitatea subiectului, acesta trebuie să devină subiect al propriei dezvoltări, subiect al procesului de învățare.

Din cele expuse anterior, deducem faptul că *mediul* în psihopedagogie este abordat din perspectiva personal-orientativă a procesului educațional. Însă educația personal-orientativă nu presupune formarea personalității copilului, ci crearea condițiilor pentru manifestarea deplină, și respectiv, dezvoltarea și autodezvoltarea funcțiilor personale ale copiilor.

Este semnificativă constatarea făcută de psihologul U. Bronfenbrenner, care susține că

procesul de dezvoltare a copilului trebuie să cuprindă și *organizarea mediului* – ca acomodare reciprocă între individul activ și *schimbarea mediului* în care trăiește personalitatea în curs de dezvoltare [180, p. 187].

Din perspectiva *abordării sistemice* conceptul „*mediu de învățământ*" poate fi prezentat în felul următor:

- *ca element al unui sistem* mai mare, care este definite ca „mediu socio-cultural", „mediu social", „mediu social-economic" etc. Mediul socio-cultural este o structură complexă de condiții sociale, materiale și spirituale, în cadrul cărora se produce activitatea omului și, ca urmare, are loc dezvoltarea personalității. Structura mediului socio-cultural include câteva nivele ierarhice, legate reciproc: global, regional, instituțional, local. Ultimele două reprezintă mediul nemijlocit al subiectului [293, p. 6]. *Mediul de învățământ* este o noțiune mai îngustă, deoarece, de cele mai dese ori, se referă la funcționarea unei instituții de învățământ concrete [254, pp. 37-71]. Astfel, mediul de învățământ poate fi definit ca subsistem al mediului socio-cultural la nivel instituțional.
- *ca sistem*, ce întrunește un șir de medii de învățământ locale („mediul familial", „mediul școlar", „mediul clasei", „mediul microgrupului" etc.) [293, 295, 296 etc.].

Prin urmare, dezvoltarea personalității se realizează simultan în câteva medii de învățământ (local). Din această perspectivă, structura mediului de învățământ poate fi reprezentată ca un sistem integrat unul în altul, printre medii de diferite structuri. În același timp, procesul de relaționare între instruire, educație și dezvoltare determină gradul ridicat de condiționare a conceptelor de *mediu instructiv, mediu educațional, mediu dezvoltativ*.

Este rezonabilă ideea lui J. Dewey că adevărata educație este un proces de reorganizare neîncetată, de restructurare și transformare a personalității. Toate acestea se obțin prin trezirea interesului copilului față de condițiile sociale, în care se află acesta. În acest sens, autorul indica asupra necesității creării unui mediu de învățământ special organizat, orientat spre un anumit scop de învățare, care să fie cât mai aproape de viața copilului. O atenție deosebită cercetătorul acorda aspectelor sociale ale mediului de învățământ: în opinia sa, instituția de învățământ ar trebui să fie ca o formă de viață socială a copilului ca o comunitate în miniatură, strâns legată cu alte entități ale mediului social [47, p. 140].

În baza celor expuse, ne permitem să formulăm următoarele linii de idei directoare:

- *proiectarea* și *formarea* mediului educativ și de învățământ, reprezintă repere definitorii și factorii de influență asupra personalității;

- *interacțiunea* dintre personalitatea în dezvoltare și mediul de învățământ;
- aspectele *culturologice* implică înțelegerea impactului mediului de învățământ asupra copilului și a personalității, în general.

Parcurgând unele analize descriptive, putem menționa cercetări dedicate problematicii rolului mediului dezvoltativ în instituția preșcolară [54, 156, 265, 322 etc.].

Analiza acestor abordări indică trei componente principale ale mediului de învățământ:

- mediul material care înconjoară copilul (obiectual și spațial);
- mediul social (informațional, cultural, psihologic);
- întrunește cele două anterioare, componentul acțional (acesta mai poate fi – tehnologic, metodice, didactic, conținutal).

În vederea tipologizării mediului de învățământ, В. А. Ясвин introduce noțiunea de *modalități* ale mediului de învățământ, ce caracterizează poziția pe care se bazează concepția educațională. Modalitatea mediului este determinată de tendința sa către unul dintre poli pe două coordonate a axei: „activism – pasivitate” și „libertate - dependență” [359, p. 170].

Discuțiile privind mediul de învățământ aduc în prim plan și problema proiectării mediului de învățământ. Din analiza realizată [K. Paterson [212], R. Tauber [224], E. Wragg [230], M. S. Norton [210], Romiță B. Iucu [74], E. Joița [77], L. Franțuzan, S. Nastas, I. Hîncu [58], В. А. Ясвин [358 etc.], putem formula unele idei de bază cu referire la proiectarea mediului de învățământ.

(a) Proiectarea mediului de învățământ se integrează în sistemul structurat unul în altul, mediile de învățământ din diferite nivele fiind strâns legate intre ele:

- nivelul mediului *autentic* de învățământ pentru fiecare copil;
- nivelul *micromediu* de învățământ pentru grupe permanente de copii;
- nivelul mediului *local* de învățământ pentru întreaga școală;
- nivelul interacțiunii mediului școlii cu instituțiile din macro mediu.

(b) Principiile organizării mediului de învățământ:

- complexității și eterogen;
- adecvarea personală;
- orientarea la actualizarea potențialului mediului de învățare.

(c) Aspectele de proiectare a mediului de învățământ:

- *posibilităților de satisfacere a necesităților și de realizare a potențialului personal al copilului,* cadrelor didactice și al părinților;
- asigurarea *realizării exigențelor psiho-pedagogice;*

- asigurarea *nivelului înalt al parametrilor psiho-pedagogici*.

(d) Algoritmul de proiectare a mediului de învățământ implică anumite etape:

- identificarea ideologiei de învățământ (modalitatea), a mediului de învățământ și a strategiei de realizare;
- identificarea scopurilor și a obiectivelor pentru presupusul proces de învățământ a mediului dat;
- în baza scopului și a obiectivelor propuse de a elabora conținuturile procesului de învățământ, ținând cont de ierarhia complexului de necesități al tuturor subiecților;
- elaborarea proiectului de organizare a spațiului obiectual al mediului de învățământ;
- elaborarea proiectului de organizare socială a mediului de învățământ;
- elaborarea proiectului de organizare tehnologică a mediului de învățământ;
- realizarea expertizei proiectului mediului de învățământ în baza unor criterii: modalitatea, extensiunea, intensitatea, gradul de conștientizare, afectivitatea, generalizarea, dominarea, coerența, activismul social, mobilitatea, durabilitatea.

În ceea ce priveşte abordarea *mediului dezvoltativ*, cercetările oferă unele modele ale procesului de înţelegere, făcându-se referire la anumite caracteristici, reprezentări, proprietăţi, care au o anumită influenţă asupra creării mediului integrator, în vederea adaptării copiilor la școală [54, 92, 98, 177, 228, 245 etc.].

Concepția С. Л. Новосёлова se bazează pe abordarea sistemică a *activității* copiilor la diferite etape de vârstă, pe conceptele moderne privind natura obiectivă a activității, dezvoltarea și semnificația acesteia pentru dezvoltarea psihică și personală a copilului. În acest sens, autoarea observă că pentru a examina dezvoltarea activităților de joc la copiii de vârstă preșcolară și școlară mică, întâi de toate este necesar de a aborda problema *mediului obiectual – de joc*, care contribuie la dezvoltarea cognitivă a copilului, apoi să cercetăm *mediul dezvoltativ*. Parte integrantă a mediului dezvoltativ este mediul obiectual – dezvoltativ, concept care este abordat diferit de către cercetători [Apud 261, pp. 64–70]. Deci, *mediul dezvoltativ*, într-o anumită măsură presupune *ordonarea spațiului de învățare*, în care se realizează învățământul dezvoltativ. *Spațiul obiectual* implică aranjarea confortabilă a obiectelor în mediu și în timp, diversitatea obiectelor și a materialelor de joc.

Dezvoltarea personalității copilului și constituirea noilor formațiuni psihice depinde de relația cu mediul acestuia, de schimbările interne ce se produc la copil, dar și de schimbările din mediul în care se află el. Astfel, se poate spune că din punct de vedere psihologic mediul obiectual

– dezvoltativ reprezintă *un câmp de activități sociale și culturale*, un cadru de transmitere și de consolidare a experienței sociale, culturale și de dezvoltare a creativității. Din punctul de vedere al pedagogiei mediul este înțeles ca o condiție vitală de activitate a copilului, formarea atitudinilor față de valorile de bază, asimilarea experienței sociale, dezvoltarea calităților personale esențiale, a procedeelor de transformare a relațiilor externe în structura internă a personalității, satisfacerea nevoilor subiecților [255, pp. 19-24].

Prin urmare, în literatura psihopedagogică conceptul de *mediu dezvoltativ*, de regulă, este examinat în sens larg și în sens îngust. În sens larg, este orice spațiu socio-cultural în cadrul căruia se produce spontan sau cu un grad anumit de organizare dezvoltarea personalității. În sens îngust, este un spațiu completat cu mobilă, obiecte de uz necesar, jucării, prin intermediul căruia copilul asimilează mediul înconjurător, evident, cu ajutorul adultului. Așadar, un mediul dezvoltativ eficient reclamă *unitatea* mijloacelor sociale și naturale, în vederea asigurării activității copiilor.

Din analizele asociate perspectivei funcționalității integralității și continuității la nivelul treptei preșcolarității mari și a școlarului mic face parte și analiza abordărilor teoretice privind organizarea mediului de învățământ, în special cel *obiectual*, în perioada pregătirii copiilor pentru activitatea de învățare din școală. În cadrul acestor abordări impactul mediului este apreciat *ca un mijloc* firesc de formare și educație, *ca un factor* decisiv în formarea personalității copilului, în pregătirea lui pentru viață.

O utilă bază de plecare în abordarea interpretării *mediului obiectual* este și viziunea referitoare la ***integrarea mediului obiectual*** din învățământul preșcolar și primar, apropierea după caracteristicile lor de bază, în vederea creării unui proces de învățământ integral. Aceasta este ceea ce ar trebui să asigure adaptare mai reușită a copilului la activitatea din școală, atât în aspect cognitiv, cât și în ceea ce privește reducerea gradului de tensiune internă cauzată de anxietatea personală crescută [350].

Cercetările lui А. В. Запорожец au constituit un impuls teoretic important în înțelegerea mediului de învățământ preșcolar. El a formulat și a argumentat principiul cunoscut în prezent sub denumirea *„amplificație în loc de accelerare”,* care este relevant pentru construirea mediului de învățământ preșcolar. Potrivit acestui principiu, *formarea copilului* de vârstă preșcolară trebuie să fie orientată spre *îmbogățirea (amplificarea),* dar nu la grăbirea artificială (accelerarea) dezvoltării. Amplificarea dezvoltării copilului presupune complinirea cu cele mai eficiente forme și procedee de activitate (joc, interacțiunea copilului cu adulții și colegii, munca copiilor, activități de arte plastice etc.). Principiul *„amplificării”* se opune *„accelerării”* (care presupune intensificarea inopinată, în mod artificial a dezvoltării copilului). Autorul demonstrează în mod convingător că amplificarea face posibilă păstrarea și întărirea sănătății fizice și psihice a copilului,

asigură o dezvoltare armonioasă normală, păstrează bucuria copilăriei [278, pp. 243-267]. Așadar, *principiul amplificării* comportă organizarea mediului educațional preșcolar, din perspectiva *potențării* și nu a *intensității* mediului de învățământ preșcolar.

De fapt, amplificarea mediului conduce spre transformarea sistemului educațional în direcția *extinderii* oportunităților pentru formarea personalității copilului, autodezvoltare și creativitate, satisface nevoile individuale și dezvăluirea esenței disponibilităților acestuia Acest punct de vedere este relevant, în special pentru treapta preșcolară și primară, atunci când se pun bazele competențelor informaționale, de învățare, comunicative ale copiilor.

O coordonată esențială în cercetarea *mediului educațional preșcolar* pe care am sesizat-o din analizele unor cercetări, este mediul *obiectual – spațial.* Acest lucru se datorează faptului că procesul de dezvoltare psihică a copilului este determinat de conținutul și procedeele activității sale, iar activitatea de bază a preșcolarului este jocul, care evoluează odată cu copilul, de la acțiunile simple cu obiecte, la jocul cu subiect pe roluri și jocuri cu reguli [153, 355 etc.].

În *curriculum* pentru educație timpurie din Republica Moldova (2019) se pune accentul pe importanța *mediului educativ* în realizarea procesului educațional preșcolar. Din această perspectivă, se profilează câteva repere conceptuale:

- influențele educative și formative directe ale educatorului asupra copiilor (prin crearea situațiilor de învăţare în care copilul este autorul propriei învăţări);
- crearea unei perspective integratoare asupra perioadei copilăriei ca un întreg continuu, cu caracteristicile pe care le comportă fiecare etapă de învățare și dezvoltare din acest interval (antepreșcolar – preșcolar), atât de necesare învățământului primar (școlar);
- crearea în mediul educaţional a diverselor contexte şi situaţii de învăţare, care să solicite implicarea copilului din punct de vedere: cognitiv, emoţional, social, motric;
- influențele dezvoltative ale educatorului pot să se producă prin intermediul organizării *mediului obiectual,* care încurajează trebuințele naturale ale acestora de explorare, de experimentare etc.

Acest document se distinge printr-o nouă perspectivă asupra modului în care situaţiile şi experienţele de învăţare trebuie construite în *spaţiul instituţiei preşcolare,* acordând libertate de manifestare a copilului; modului în care *mediul educaţional* necesită a fi organizat.

Este de reţinut şi o altă idee importantă care se stipulează în *curriculum*: asigurarea continuității/tranziției – crearea unei perspective integratoare asupra perioadei copilăriei ca un

întreg continuu, cu caracteristicile pe care le comportă fiecare etapă de învățare și dezvoltare din acest interval (antepreșcolar – preșcolar), atât de necesare învățământului primar [38, p. 7-9].

Unele idei valoroase în raport cu mediul de învățământ se regăsesc și în materialele conceptorilor de *curriculum din România* pentru educația timpurie.

Unul dintre momentele-cheie în construirea mediului educațional revendicat de către autori este *principiul diversităţii contextelor şi situaţiilor de învăţare* (oferirea unui mediul educaţional de contexte şi situaţii de învăţare diverse, care să solicite implicarea copilului sub cât mai multe aspecte: cognitiv, emoţional, social, motric).

Reuşita desfăşurării jocurilor şi a activităţilor liber-alese, în viziunea autorilor, depinde, în mare măsură, de modul în care este organizat şi conceput *mediul educaţional*. Acesta trebuie să stimuleze copilul, să-l ajute să se orienteze, să-l invite la acţiune [39, p. 5-10].

În contextul acestor idei, este relevantă experiența din cadrul grădiniței-școlă „Abeceluș”, din or. Durlești, mun. Chișinău, unde se pledează pentru păstrarea în cl. I-a a unor elemente ale mediului de viață din treapta preșcolară, cu dozarea graduală a cerințelor față de elevi. Astfel, asigurarea integralității și continuității este atât în sarcina educatorului cât și a cadrelor didactice din învățământul primar. Totodată, activitatea învățătorului se bazează pe cunoașterea efectivă a relațiilor din treapta preșcolară și urmărirea evoluției copiilor în cl. I-a. În acest sens, la nivel instituțional se tinde către integrarea activității copiilor din ampele trepte (grădiniță-școală primară).

Unele implicaţii cu referire la abordarea mediul de învățământ preșcolar le au materialele *conceptorilor de programe* din Rusia pentru educația preșcolară și învățământul primar.

O abordare originală a construcției mediului educațional este implementat în programul de învățare continuă pentru copiii de la 2 la 10 ani, „Cheița de aur”, elaborată pentru complexul „instituție preșcolară - școală primară”, sub conducerea cercetătorilor Г. Г. Кравцов și Е. Е. Кравцова. Trăsătura distinctivă a programului rezidă **în integrarea mediului educațional preșcolar, școală primară** și al familiei: educația împreună a copiilor de vârstă preșcolară în grupe de diferite vârste și a școlarilor mici, învățarea școlarilor mici în cadrul instituției preșcolare, implicarea activă a familiei. Probleme de învățământ în cadrul complexului „instituție preșcolară - școală primară” sunt abordate prin reorganizarea vieții în comun a copiilor și adulților, a sarcinii de schimbare a „statutului social al dezvoltării”. Unul dintre momentele-cheie în construirea mediului educațional revendicat de către autori este „principiul familiei”: toți participă în educația copiilor; toți copiii sunt membri cu drepturi depline ai acestei mari societăți familiare, care extinde propria familie a copilului. Particularitățile structurării părții de contact-social al mediului educațional mai constă și în faptul că copiii sunt organizați în grupe de diferite vârste (2-4 ani, 5-

7 ani și 8-10 ani) [289, pp. 56-61]. În 2006 a fost elaborată Concepția privind învățarea înainte de școală în cadrul Sistemul de învățământ „Școala 2010”, care conține un set de abordări ce ar asigura *neîntreruperea și continuitatea* dintre *învățământul înainte de școală* și treptele ulterioare ale învățământului [281, pp. 4-12]. Autorii examinează conceptele de „neîntrerupt” și „continuu” ca un factor care asigură eficiența învățământului. În același timp, cercetătorii prin *„neîntrerupt”* subînțeleg prezența *unei verigi succesive de sarcini de învățare pe tot parcursul procesului de învățământ*, care asigură mișcarea permanentă a copilului înainte *în fiecare secvență de timp*. În același timp, *„continuitatea”* este examinată ca un *proces neîntrerupt între hotarele diferitor etape de învățământ* (educația preșcolară-școala primară). Ca urmare, autorii pledează în favoarea *organizării unice a acestor etape în cadrul sistemului de învățământ general* [ibidem]. Constatările din acest studiu au ample deschideri pentru elaborări teoretice și practice în vederea funcționalității integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani, totodată se formulează răspunsuri la preocupările noastre. Unul dintre multiplele argumente ar fi *diferența dintre caracteristicile copiilor*, acum câteva decenii în urmă și a copiilor contemporani. Cei din urmă, necesită un *mediu de învățământ într-o schimbare dinamică*. Prin urmare, pentru a realiza eficient procesul educațional, la hotar dintre preșcolaritate și învățământul primar, este deosebit de important să se creeze un mediu educațional orientat pe copil, care ar oferi posibilitatea de a satisface (și de dezvoltare) a nevoilor acestuia: de securitate; de asimilarea normelor și regulilor etice, de acceptare socială, de activități semnificative; de autocunoaștere, de necesități cognitive etc. Astfel, accentul central ar trebui să se pună pe segmentul social – de colaborare al mediului de învățământ preșcolar - școlar mic.

Pe coordonate similare se înscriu şi cercetările care demonstrează că mediului educațional preșcolar are anumite *particularități*: detașarea de forma riguroasă de reglementare a instruirii școlare și alegerea liberă a activității; asigurarea activismului copiilor, prin valorificarea mediului educațional; crearea mediului obiectual – dezvoltativ, modelarea funcțională a activității copilului și inițierea acestuia; evidențierea formei de comunicare dialogată între adult și copil, ca principală în procesul educațional; formarea comunității de copii, care va asigura fiecăruia sentimentul de confort și succes etc. [342].

Din analiza realizată, putem extrage următoarele *idei:*

(1) Abordarea procesului educațional din perspectiva *organizării mediului de învățământ* poate oferi oportunități pentru realizarea integralității și continuității dintre educația preșcolară și învățământul primar, nu din contul transferului direct al tehnologiilor din îmvățământul primar în treapta preșcolară, dar prin intermediul **integrării acestor două medii – preșcolar și școlar primar.**

(2) Valorificarea abordărilor conceptuale ale mediului de învățământ integrator în rezolvarea problemelor de integralitate și continuitate a educației preșcolare și învățământul primar permite să obținem un șir de efecte pedagogice, inclusiv:

- valorizarea unei game diverse de activități de organizare a procesului de învățare (activități specifice copiilor preșcolari);
- asigurarea interacțiunii dinte activitățile de învățare și a celor la libera alegere, independente (jocuri, activități de menaj, arte plastice etc.);
- valorificarea pe larg a strategiilor de activizare a gândirii, imaginației, a activității de investigare, de introducere în procesul de învățare, ca parte a mediului de învățământ, a elementelor de problematizare etc.;
- asigurarea posibilităților copilului de a se orienta la partenerii-colegi, să relaționeze cu ei, să învețe de la ei etc.

Deschiderea pedagogică a mediului spre educaţie angajează capacitatea acestuia de structurare instituţională a activităţilor orientate în vederea formării personalităţii umane. În această accepție, „pe pozițiile sale superioare, la nivelul componentelor sale socio-culturale şi a derivatelor ei socio-comunicative, **mediul se prelungeşte în educaţie, se unifică cu educaţia**" [64, p. 67].

În științele educației unii autori examinează spațiul educațional ca:

- un *mediu pedagogic* bine organizat, din care face parte copilul sau o grupă de copii [316, p. 107];
- *rezultat al activității*, nu doar creative, dar și integratoare, spre deosebire de mediu [331, p. 225];
- *rețea dinamică de evenimente pedagogice*, condiționându-se reciproc, care adună eforturile subiecților sociali la diferite niveluri (colectivitate și individuale) capabile să îndeplinească condițiile integratoare pentru dezvoltarea personală a omului - atât adultul, cât și copii [120, pp. 106-107];
- *însușire calitativă a microclimatului*, care determină succesul adaptării și socializarea copilului în societate [33].

În această bază, presupunem că indicatorii de funcționare eficientă a spațiului educațional ar putea fi: *acceptarea valorilor,* valorificarea lor în viața cotidiană de către toți participanții care interacționează în mediul educațional, orientarea socială a activității, activismul copiilor, manifestări de inițiativă a subiecților, colaborare, cultura comunicării; *condiționarea socială a activității,* orientată spre îmbunătățirea spațiului de viață al personalității; *activități determinate*

social care vizează îmbunătățirea spațiului de viață al persoanei; *prezența în spațiul educațional a condițiilor și posibilităților* pentru dezvoltarea activismului fiecărui copil; *stabilitate în timp.* Prin urmare, spațiul educațional este *o categorie pedagogică, dar include și condiții de dezvoltare a personalității copilului,* ce se află într-un anumit mediu (natural, cultural, social).

Cercetătorii în domeniu abordează *spațiul educațional*, pe deoparte, ca un *factor al învățământului continuu*, păstrând, în același timp, elementele fundamentale ale sistemului, oferind posibilități egale, pe de altă parte, ca o *totalitate de cerințe comune pentru selectarea conținuturilor*, metodelor și mijloace de învățare, specifice pentru comunitate în ansamblu, în timpul transferului de experiență științifică și culturală [275, p. 26-32].

Prin sintetizare, reflecţiile de mai sus conduc spre următoarele linii de idei directoare:

- pentru organizarea procesului educației copiilor de 6-9 ani din perspectiva integralității și continuității este apreciabilă *nu numai atenția adulților*, exprimată prin bunăvoință, comunicare emoțională și plină de conținut, dar și de un anumit mod de *organizare a spațiului educațional, mediului educațional și a mediului dezvoltativ*;
- unul din *factorii învățământului continuu* îl reprezintă *spațiul educațional*, oferind posibilități egale pentru subiecții procesului educațional; constituie o totalitate de *cerințe* pentru selectarea *conținuturilor, metodelor* și *mijloacelor* de învățare, specifice perioadei de trecere de la o treapta a sistemului educațional la alta;
- *spațiul educațional* apare în *interiorul activității pedagogice*, datorită organizării speciale de către pedagog, ca urmare este rezultatul *activităţii creatoare și integratoare*;
- *mediul educațional* reflectă interacțiunea condițiilor care asigură dezvoltarea copilului, presupune *prezența subiectului*, influența reciprocă, interacțiunea acestuia cu mediului;
- *mediul educațional*, ca mediu integrator, presupune crearea condițiilor pentru manifestarea deplină, dezvoltarea și autodezvoltarea funcțiilor personale ale subiectului, mai implică *acomodare reciprocă* între *copilul* și *schimbarea mediului* (în cazul dat, de la mediul instituției preșcolare, la mediul școlar);
- *mediul dezvoltativ* presupune *ordonarea spațiului de învățare*, în care se realizează învățământul dezvoltativ.
- *spațiul obiectual* este o parte componentă a mediului dezvoltativ, reprezintă o totalitate de condiții, care condiționează dezvoltarea complexă a copilului (starea

sănătății, dezvoltarea fizică și psihică, reușita învățării). *Spațiul obiectual* implică amplasarea confortabilă a obiectelor în mediu și în timp, diversitatea obiectelor și a materialelor de joc.

- factorul hotărâtor care asigură integralitatea și continuitatea educației copiilor de 6-9 ani este raportul dintre spațiul educațional, mediul educațional și mediul dezvoltativ, care determină consemnarea mediului integrator în organizarea educației copiilor de 6-9 ani.

2.3. Pregătirea copiilor pentru școală în contextul ideii de continuitate

Abordarea problematicii pregătirii copiilor pentru școală în termeni predictivi în contextul continuităţii de la grădiniță la școală, şi implicit de la activitatea specifică de joc la activitatea de învăţare şcolară, reprezintă o provocare cu multiple implicații atât sub aspect teoretic, metodologic, cât şi practic-acţional. Rezolvarea acestei probleme, în mare parte, reprezintă baza pe care se sprijină succesul de mai departe al copilului în școală, confortul în noul mediu social, care la rândul său influențează sănătatea fizică și somatică a acestuia.

Dialectica corelației între treapta educației preșcolare și învățământul primar este de așa natură încât între aceste două stadii întotdeauna au existat unele contradicții, care se caracterizează şi prin unele elemente de discontinuitate. Aceste circumstanțe îl pun pe copil în situația ca la faza următoare (învățământul primar) să înceapă de la „început”, fapt care determină apariția unor dificultăți în adaptarea acestora la noile condiții de învățare din școală. Inconvenientele de adaptare a copilului țin de caracteristicile tipice fiecărei trepte, cum ar fi particularitățile psihofiziologice și tendințele în dezvoltarea copiilor, anumite relații și strategii de comportament privind organizarea procesului educațional, activitatea dominantă la fiecare etapă a învățământului etc.

La ora actuală, în practica educației preșcolare și a învățământului primar se constată două tendințe ale problemei continuității, fiind cele mai frecvente.

Prima tendință se caracterizează prin faptul că școala „dictează” cum trebuie pregătit copilul pentru activitatea din școală. O astfel de abordare reclamă pregătirea copiilor pentru școală din perspectiva sistemului de învățământ din treapta următoare, ignorând legile obiective de dezvoltare a copilului. Acest fapt provoacă contradicție între liniile directoare de creștere și învățare a copiilor 6-8 ani.

Prin urmare, abordarea care examinează continuitatea de sus în jos conduce spre următoarea situație:

- În multe instituții preșcolare se produce *exagerarea în pregătirea copiilor pentru școală*. De cele mai dese ori educatorul substituie activitățile specifice preșcolarilor cu cele de

învățare, producându-se „didactizarea” acestora, care inevitabil duce la creșterea cantitativă a activităților, la suprasolicitarea copiilor. Educatorii pun accentul pe pregătirea specială a copiilor pentru școală;

- Sunt neglijate legitățile dezvoltării copilului, a jocului, ca activitate dominantă, a formațiunilor noi apărute în această perioadă etc;
- Se constată transfer de conținuturi din școala primară în instituția preșcolară. Se are în vedere conținuturile în domeniul receptării mesajului scris (citirea), în domeniul exprimării scrise (scrierea), în domeniul matematic (socotitul, rezolvarea de probleme) etc;
- Părinții la fel insistă asupra „pregătirii speciale” pentru școală a copiilor, fapt care frânează dezvoltarea integră a personalității și formarea noului statut social al elevului. Este bine cunoscut faptul că competențele speciale doar la început sunt utile copilului. Realitatea însă ne demonstrează că acești copii întâmpină dificultăți în cazul când sunt puși în situație de a rezolva sarcini ce necesită un grad înalt de dezvoltare a capacității de independență, inițiativă, asiduitate, sarcini de creativitate etc. Un copil care poate să-şi menţină atenţia o lungă perioadă de timp, să-şi inhibe comportamentul impulsiv şi să relaţioneze pozitiv cu adulţii din preajma sa şi cu copiii de vârsta sa este avantajat pentru activitatea de învățare, poate să achiziţioneze cu o mai mare uşurinţă informația și să o transforme;
- Conținutul educației preșcolare se aliniază „logicii școlare”, producându-se o disproporție nejustificată între domeniile de dezvoltare cognitivă și cele de dezvoltare fizică, socio-emoţională.
- Educatorii își structurează procesul educațional după tipologia școlară, care preponderent se bazează pe valorificarea verbal-logică a informației. Acest fapt constituie un impediment în dezvoltarea gândirii concret-emoționale. Nu de fiecare dată se ține cont și de faptul că doar la vârsta școlară mică apare motivația pentru activitatea de învățare, curiozitatea copilului se transformă în interese elementare cognitive, se dezvoltă autoaprecierea.

Ca urmare a acestor tendințe se produce **„maturizarea” sistemului educațional preșcolar**, „deplasarea” școlii în instituția preșcolară, accelerând, în felul acesta, dezvoltarea artificială a copiilor, „înghesuindu-i” în procesul de citire și scriere curentă, de socotire etc. Se creează iluzia că o asemenea învățare va asigura succesul copiilor în însușirea programei școlare. Însă, umeroasele cercetări arată că practica pregătirii forțate a copiilor pentru școală inevitabil duce la dispariția motivației învățării, și ca urmare determină dezadaptarea acestora la școală.

Trebuie să recunoaștem că această abordare are caracter pragmatic, fiind orientată doar la necesitățile sistemului, dar nu și la **necesitățile copilului**, fapt criticat de mai mulți cercetători. În

acest context, după cum am menționat, trecerea la o etapă evolutiv nouă de dezvoltare se va întâmpla doar în cazul când copilul este pregătit pe parcursul perioadei de toată dezvoltarea anterioară. În cazul când perioada de vârstă se încheie forțat, înainte de manifestarea contradicțiilor interne, ignorându-se factorii obiectivi, este evident că va suferi formarea personalității copilului, prejudiciul poate să fie irecuperabil.

Pregătirea copiilor pentru școală din perspectiva continuității este imposibilă fără a înțelege caracteristicile de vârstă ale subiecților procesului educaționali: copil/elev. Astfel, pentru organizarea eficientă a spațiului educațional este necesar de a cunoaște specificul de vârstă a copiilor de 7-8 ani, în vederea structurării conținuturilor, elaborării strategiilor educaționale, crearea condițiilor de organizare a procesului de învățare, adaptării la mediul școlar etc.

Prin urmare, atât educatorii din grădiniţe cât şi învăţătorii trebuie să înțeleagă acele schimbări care se produc în procesele dezvoltării psihice la copiii preşcolari din grupele pregătitoare şi cei din clasa I-a, după care vor fi în măsură să realizeze acţiunile educaționale adecvate perioadelor respective, inclusiv formarea competenţelor de învăţare. Or, cunoaşterea trăsăturilor unei perioade de vârstă şi a schimbărilor care se produc la trecerea de la o etapă la alta de dezvoltare a copilului reprezintă o condiţie a procesului pregătirii copiilor pentru școală în contextul continuităţii.

Acest lucru este demonstrat de către unii cercetători, care sesizează că fiecare perioadă de dezvoltare psihică a copilului se caracterizează nu numai printr-un conținut specific al activităţii dominante, ci şi prin consecutivitatea în timp a acestei activităţi [300, p. 286], fapt ce ne îndreptățește afirmația noastră că *continuitatea presupune conturarea şi valorificarea optimală a posibilităților de vârstă ale copiilor de 7-8 ani.*

După cum am menționat în demersurile anterioare, trecerea la învăţarea în şcoală nu este pur şi simplu o schimbare de condiţii externe, ci o etapă nouă, cu circumstanţe noi pentru formarea personalităţii copilului. Perioada de tranziție se mai deosebește prin schimbarea comportamentului copilului, el se supune mai greu influenţelor educative. Acest lucru se întâmplă ca rezultat al dezechilibrului dintre ritmul procesului educațional aplicat și schimbările rapide în dezvoltarea copilului. În acest sens, motivul apariției crizei îl constituie nesatisfacerea trebuințelor noi ale copilului. Ca urmare, contradicțiile se pot manifesta sub formă acută, creând stres emoțional, tulburări de comportament ale copiilor în relațiile lor cu adulții. Deci, este important să se ia în considerare particularitățile crizei în această perioadă și în timp util să fie structurat procesul educațional în dependență de aceste schimbări.

Totodată, manifestările de criză nu sunt inevitabile în procesul dezvoltării psihice la copiii de 7-8 ani. Inevitabile rămân a fi **nu crizele, ci momentele critice**, salturile calitative în

dezvoltarea copilului. Criza, dimpotrivă este dovada că saltul nu s-a produs la timp. Prin urmare, situațiile de criză în perioada de trecere a copiilor din instituția preșcolară la școală ar putea să nu apară, în cazul când dezvoltarea psihică a copilului nu se produce aleatoriu, ci în cadrul unui proces educațional bine gândit și dirijat de către educator și învățător.

Așa cum rezultă din analiza pe care am întreprins-o până acum, în vederea identificării specificului pregătirii copiilor pentru școală din perspectiva continuității sunt relevante ideile privind **activitatea dominantă** la diferite etape ale vieții copiilor. În acest sens, pentru fiecare dintre aceste etape activitatea dominantă își are particularitățile sale, și respectiv manifestările de relaționare ale copilului cu mediul înconjurător. Schimbarea activității dominante corespunde legităților trecerii de la o perioadă de vârstă la alta. Totodată apariția unei noi activități în cadrul unei etape de vârstă nu presupune anularea celei anterioare. După cum am constatat anterior, activitatea dominantă condiționează schimbările semnificative în dezvoltarea psihică a copilului, în deosebi, apariția neoformațiunilor psihice.

Din cele expuse mai sus, se profilează ca semnificative câteva avantaje ale ideilor examinate: stadialitatea asigură o relativă apropiere între nivelurile de dezvoltare a copiilor; educatorul/învățătorul urmărește pe etape evoluția copiilor; oferă posibilitatea pregătirii copiilor pentru școală din perspectiva continuității.

Potrivit specialiștilor în psihologie, succesul învățării depinde nu atât de cunoștințele în sine, cât de competența copilului de a acumula și a opera de sine stătător aceste cunoștințe. În acest sens, în procesul învățării este important să se pună accent pe mijloacele culturale elaborate, care organizează întreg procesul de dezvoltare a copilului. Procesul de acumulare a acestor mijloace de către copil poartă un caracter independent, creativ, deși este important de a fi organizat și monitorizat [163, p. 74]. Prin urmare, perioada preșcolară reprezintă un segment de vârstă deosebit în vederea organizării pregătirii copiilor pentru activitatea de învățare din școală.

Această afirmație reprezintă un prim argument în favoarea unei noi abordări a problemei continuității dintre educația preșcolară și învățământul primar, care ar pune întâi de toate nu interesele sistemului de învățământ, a învățătorului, a părinților ci interesele reale ale copilului. Această abordare este numită uneori *orientare personală* la copil și, deoarece este direcționată la specificitățile de dezvoltare ale fiecărui copil, asigură tipul de învățare, care se construiește după legitățile fiecărei perioade de vârstă.

Din această perspectivă, pedagogul va pune accent nu atât pe formarea anumitor cunoștințe sau deprinderi, cât să asigure dezvoltarea lui prin intermediul acestora. Important este implicarea copilului, trezirea curiozității și inițiativei.

Printre sursele directe de pregătire a copiilor pentru trecerea la etapa școala primară pot fi numite unele particularități specifice activității preșcolarului [10, pp. 56-57]:

- *Deschiderea* față de sarcinile înaintate – constituie condiții inițiale de dezvoltare a activismului de investigare în procesul de însușire a cunoștințelor;
- *Plasticitatea* universală ce contribuie la crearea în plan imaginar a unei viziuni integrale asupra oricărui obiect – reprezintă o premisă esențială pentru dezvoltarea gândirii teoretice a școlarului mic;
- *Inițiativa* – tendința de a ieși din hotarele rigide, dorința de a stabili probleme și obiective noi, tendința de a se abate din sfera de aplicație, de a răspunde la noi provocări, dorința de a învăța lucruri noi;
- *Primatul părții esențiale a activității* în raport cu cel operațional-tehnice, care reprezintă o premisă a reflecției învățării;
- *Intensitatea instrumentarului de învăţare*, pentru a asigura continuitatea între aceste două trepte – stă la baza ontogenezei capacității de a însuși cunoștințe „personale" și subiectivarea și interpretarea personală a cunoștințelor „impersonale";
- *Orientarea la modelul adultului* – constituie o premisă pentru dezvoltarea unui cerc larg de abilități, necesare în structurarea colaborării în învățare și comunicării cu pedagogul.

Reieșind din constatările anterioare, interpretarea pregătirii copilului pentru școală din perspectiva continuității s-a dovedit a fi necesară. Această afirmație se bazează pe următoarele concluzii:

- Necesitatea reconceptualizării pregătirii copiilor pentru școală în contextul ideii de continuitate;
- Îmbunătăţirea calităţii pregătirii copiilor pentru școală prin deplasarea accentului de la achiziţii de cunoştinţe pe formarea instrumentarului de învățare, pentru a asigura continuitatea între aceste două trepte ;
- Crearea condițiilor pentru dezvoltarea în continuare a copiilor, în baza apropierii experienței de viață a preșcolarului și școlarului mic;
- Imaginația productivă și gândirea creativă sunt parte a contextului unic de dezvoltare a copilului, care reprezintă baza fenomenului continuității dintre treapta preșcolară și școlară mică din perspectiva învățământului dezvoltativ.

Schimbările la nivelul politicilor educaţionale survenite în ultimii ani implică noi abordări privind pregătirea copiilor pentru învățarea în școală în R Moldova. Rezolvarea acestei probleme în mare parte constituie baza pe care se sprijină succesul de mai departe al copilului în activitatea

de învățare din școală, confortul în noul mediu, care la rândul său influențează sănătatea fizică și somatică a acestuia [27, 38, 147 etc.].

În plan teoretic constatăm variate moduri de abordare a problemei pregătirii pentru şcoală: *pregătire pentru instruirea în şcoală, pregătire generală pentru şcoală, pregătire specială* etc. Astfel, observăm o polarizare de concepte.

Din această perspectivă, unii cercetători vorbesc despre pregătirea generală pentru şcoală, atunci când copilul atinge un nivel de dezvoltare fizică, intelectuală, motivaţională, emoţional-volitivă. Trebuie aici să menționăm că acest nivel, în opinia autorilor, asigură încadrarea cu succes a copilului în activitatea de învăţare, totodată, și la noile condiţii din școală. Spre exemplu, în portofoliul *pregătirea generală pentru şcolară,* cercetătorii includ: pregătirea motivaţională, personală (poziţia interioară a şcolarului), pregătirea volitivă, intelectuală şi verbală [311, p. 124].

Tot în acest context, E. Bernart menționează că pregătirea copiilor pentru școală implică formarea şi dezvoltarea unui sistem de însuşiri biopsihosociale. Singurul mod de a concepe maturitatea şcolară, observă autorul, este cel pluridisciplinar, angajând întreaga personalitate a copilului [Apud 99, p. 29]. Din această perspectivă, şcoala trebuie să-şi adapteze structura şi organizarea şcolară la nevoile copilului. Cu alte cuvinte, şcoala trebuie ajustată la particularităţile psihofiziologice ale copilului şi la achiziţiile acestuia în prag de debut şcolar.

Dintre documentele de bază ce reglementează pregătirea copiilor pentru școală, aprobate de ministerul de resort, evidențiem *Standardele* de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani [147], *Curriculumul* pentru educația timpurie [38]. Autorii acestor documente furnizează actanților educaționali suport în vederea pregătirii copiilor pentru școală din perspectiva continuității între nivelurile de învățământ preșcolar și primar.

În vederea asigurării Curriculumului pentru educația timpurie au fost efectuate studii în domeniul pregătirii copilului pentru şcoală care se axează pe următoarele concepte: pregătirea psihologică a copilului pentru şcoală A. Bolboceanu [10], J. Racu [134], E. Vinnicenco [164]; formarea competenţelor de comunicare [S. Cemortan [21], L. Ciobanu-Mocanu [24]; formarea reprezentărilor matematice la preşcolari în perspectiva relaţiei de continuitate grădiniță-şcoală M. Pavlenco [118] etc. Autorii sesizează eficiența acestei perioade în formarea nu atât a unei sume de cunoştinţe, cât pregătirea generală pentru încadrarea fără dificultate a copiilor în activitatea de învățare din şcoală.

Standardele de dezvoltare și învățare a copilului de la naștere până la 7 ani reclamă formarea personalității copilului, atingerea în prag de debut școlar a unui nivel de dezvoltare fizică, a sănătății și igienei personale; socio-emoţională; capacități și atitudini în învățare; limbajul și

comunicarea; dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii. Ca urmare, aceste achiziții vor servi drept bază pentru dezvoltare componentelor activității de învățare.

Cu toate acestea, cei mai mulţi dintre practicieni consideră *competenţa cognitivă* ca un element central al reuşitei şcolare. Aceasta este descrisă ca un set de abilităţi şi aptitudini mintale care în mod unidirecţional este asociată cu achiziţiile şcolare. Din această perspectivă, învățătorii deseori evaluează nivelul de dezvoltare al fiecărui copil nou venit în clasa I-a nu în baza dezvoltării capacităților necesare activității de învățare (gândirea, memoria, imaginația, curiozitatea etc), dar în baza cunoștințelor pe discipline (matematică, citire, scriere etc). Prin urmare, constatăm o neglijare a legităților dezvoltării copilului, dar și a interesului acestuia.

După cum am menţionat, vârsta preșcolară mare se definește prin caracteristici deosebite acestei perioade, cu toate acestea, educatorii își structurează procesul educațional după tipologia școlară, care preponderent se bazează pe valorificarea verbal-logică a informației. Acest fapt constituie un impediment în dezvoltarea gândirii concret-emoționale. Nu de fiecare dată se ține cont și de faptul că doar la vârsta școlară mică apare motivația pentru activitatea de învățare, curiozitatea copilului se transformă în interese cognitive elementare, se dezvoltă autoaprecierea.

Evidențiem, în mod special, o problemă care ține de valorificarea insuficientă de către educatori (în grupele mari) a jocului, îndeosebi a *jocului de rol*, care constituie un reper important în pregătirea copiilor pentru școală. Prin joc se pregătește conștiința copilului pentru schimbarea ce va urma (trecerea în alt mediu de viață, cel școlar), se formează relaționarea cu semenii și adulții, a calităților de personalitate, atât de necesare viitorului școlar. Jucându-se, copilul învață să colaboreze cu colegii, să-și subordoneze dorințele personale intereselor colegilor, să respecte regulile stabilite, să depună anumite eforturi pentru a depăși unele greutăți. De asemenea, prin intermediul jocurilor se formează astfel de calități, cum ar fi independența, manifestări de inițiativă, spiritul de organizare, se dezvoltă capacități creatoare etc. Prin urmare, informarea sistematică a copiilor prin intermediul jocului despre fenomenele sociale și activitatea școlarului impulsionează formarea imaginației despre școală, a atitudinii pozitive față de procesul de învățare. De asemenea, prin intermediul jocului la copil se formează și motivația pentru activitatea de învățare, neoformațiune care se manifestă către anul șapte de viață la copil.

Evoluţia ascendentă a formării personalităţii umane integre, încercarea de a racorda procesul educaţional la cerinţele vieţii contemporane a avansat chestiunea modernizării pregătirii copilului pentru școală, care se ridică la rangul nu numai de problemă centrală a educatorului şi învăţătorului, dar și pentru cercetători preocupați de această problemă. Așadar, în domeniul pregătirii copiilor pentru școală trebuie să se urmărească în special:

- Echilibrarea pregătirii speciale pentru şcoală a copilului cu pregătirea complexă;

- Îmbunătăţirea calităţii pregătirii copiilor pentru școală prin deplasarea accentului de la achiziţii de cunoştinţe pe formarea instrumentarului de învăţare;
- Structurarea pregătirii copiilor pentru școală nu numai din perspectiva domeniului cognitiv, ci şi a celui psihomotor, emoţional şi social, precum şi a contribuţiei acestora în obţinerea performanţelor şcolare.

În aria de preocupări privind sincronizarea învăţământului din republică cu cel european se înscrie şi procesul de formare a *competenţei de a învăţa*, fiindcă priceperea individului de *„a învăţa să înveţe”* constituie o caracteristică definitorie a personalităţii, inclusiv, și pregătirea copiilor pentru activitatea de învățare în școală. Acest deziderat este stipulat în Cadrul European de referință al competențelor-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții [214], unde competența *„a învăţa să înveţe”* se regăsește printre cele opt domenii de competențe examinate. De calitatea formării premiselor competenţei de „a învăţa să înveți” la vârsta preşcolară depinde dinamica activităţii de învăţare la treapta învățământului primar, în vederea continuității.

Cercetările realizate în psihopedagogie au contribuit la profilarea unor repere teoretice ce vizează problema procesului de formare a competenţei de *„a învăța să înveți”* la copiii de 6-9 ani [J. Piaget [123], M. Minder [87], E. Deci [185, 186], A. Bandura [174, 175], J. Cassidy [183], C. Jung [199], I. Neacșu [92], Vl. Guțu [67], В. В. Давыдов [266], В. Т. Кудрявцев [292], А. П. Усова [343] etc.].

Cunoștințele, însă, potrivit opiniei cercetătorului M. Minder, trebuie să fie dinamice [87, p. 25]. În perspectiva acestei definiţii, competenţa nu este o simplă cunoaştere a noţiunilor, ci o cunoaştere *dinamic*ă, nişte cunoştinţe potenţiale mobilizabile într-un număr de situaţii diferite de acelaşi tip. Anume din aceste considerente, competenţa, antrenează subiectul în *„a şti să spună”*, *„a şti să facă”* şi *„a şti să fie”* [ibidem, p. 26].

Din perspectivă psihologică, competenţa reprezintă o stare de *potențialitate psihică* a unei persoane de a acționa adecvat şi eficient sau un sistem de însuşiri acţionale şi operaționale care, împreună cu cunoștințele, deprinderile şi experienţa necesară, duc la acțiuni eficiente şi de performanţă [127, p. 280]. Aşadar*, competenţa* presupune a *şti* şi a *putea să faci*.

Ceea ce defineşte în mod esenţial competenţa pare a fi şi faptul că ea produce modificări continue ale structurilor deja existente, în baza capacităţilor, cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor. Aceasta înseamnă că o nouă competenţă nu se construieşte pe loc gol, ci dimpotrivă, transformând achiziţiile anterioare ale celui ce învaţă**.** Prin urmare, competenţa este apreciată nu numai după volumul de informaţii asimilate, ci şi de gradul de înţelegere a acestora şi după priceperea de a opera cu acestea. Când vorbim de competenţa copilului, ne referim la pregătirea sa şi la rezultatele obţinute. Aşadar, în procesul de formare a competenţei de *„a învăţa să înveți”* la

copiii de 6-8 ani urmează să se ia în considerare elementele structurale ale personalităţii: capacităţile, cunoştinţele, deprinderile şi priceperile, aptitudinile, atitudinile. Aceste componente constituie în ansamblu competenţa de *„a învăţa să înveţi”*.

După cum am menționat anterior, la vârsta de 6-7 ani își ia începutul o formațiune nouă, la un nivel nou de reglare a activităţii. Este vorba de organizarea conştientă a activităţii în baza unui plan structurat. Această caracteristică psihologică condiționează formarea competenţei copilului de *„a învăţa să învețe”* în contextul continuității dintre preșcolaritate și învățământul primar. Prin urmare, respectarea de către pedagogi a specificului dezvoltării psihice a copiilor de 6-8 ani reprezintă unul din factorii formării competenţei de *„a învăţa să înveți”* din perspectiva continuităţii dintre instituția preşcolară şi şcoala primară.

Competența de *„a învăța să înveți”* implică un comportament adecvat al copilului faţă de *sarcina de învăţare*, care presupune valorificarea procedeelor operaționale.

Copiii de 6-7 ani mai ușor conștientizează procedeele de acţiune în cadrul activităţilor productive care au ca scop rezolvarea diverselor sarcini practice. În consecință, procedeul de acţiune poate fi propus sub formă de indicații directe pentru fiecare acţiune operațională, respectându-se succesiunea lor sau sub formă de reguli pe care copilul le va respecta pe parcursul desfăşurării activităţi. Prin urmare, copilul trebuie să însușească procedeele de acţiune până la începerea derulării activităţii. Pentru argumentarea necesităţii însușirii procedeelor noi de acţiune, dezvăluirii sensului acestora este util să se îmbine sarcinile cognitive de învăţare cu cele practice. Sarcina de învăţare este mai bine conștientizată de către copil în cazul în care aceasta reprezintă o condiţie în obţinerea scopului practic.

Rezultatele cercetărilor demonstrează că la vârsta de 6-7 ani copiii deseori substituie sarcina de învăţare cu sarcina practică, punând în valoare procesul de realizare a activităţii [341, p. 68]. Deci, la această vârstă *un rol important are instrucţiunea pentru realizarea sarcinii.*

Trebuie să menţionăm şi faptul că pentru copilul de 6-7 ani cerinţa de a executa o activitate aplicând un anumit procedeu este o situaţie nouă şi neobişnuită. Pentru el contează obţinerea rezultatului, mai puţin însă este preocupat de modul de acţiune. De cele mai multe ori copilul, fiind întrebat cum a realizat sarcina concretă, nu poate să descrie demersul operaţional. Iată de ce, în opinia noastră, ***este important a-l învăţa pe copil să facă o delimitare între sarcina de învăţare, procedee operaţionale şi finalitatea acesteia.***

În procesul de formare a competenței de *„a învăța să înveți”* la copiii de 6-8 ani, atenţia trebuie concentrată şi pe acele însuşiri care caracterizează copilul la început de şcoală. Or, respectarea continuităţii între aceste două perioade de vârstă (preşcolară mare şi şcolară mică) necesită cunoaşterea de către educatori şi învăţători a caracteristicilor copiilor de 6-8 ani.

Competența de *a învăța,* de a *extinde* independent limitele posibilităților, stabilind hotarele propriilor cunoștințe, abilități, reprezintă o capacitate generală a omului pentru autodezvoltare. În ce măsură și în ce mod această capacitate se încadrează în posibilitățile de vârstă ale copiilor de 6-8 ani (școlarului mic). În acest sens, capacitatea de „*a învăța să înveți*" la vârsta școlarului mic implică anumite componente.

1. Acțiunile reflexive sunt necesare pentru a identifica sarcina de învățare ca una nouă, a stabili care mijloace sunt necesare pentru rezolvarea sarcinii, și să răspundă la prima întrebare de autoînvățare: ce să învețe? (de ce mijloacele disponibile și a procedeelor de acțiune ale elevului sunt insuficiente pentru rezolvare a sarcinii noi, ce anume, nu cunoaște și ce încă nu poate el). Separarea cunoscutului de necunoscut, cunoașterea propriei necunoașteri este condiționată de reflecție, care reprezintă formațiunea centrală a activității de învățare la școlarii mici. Prin urmare, prima condiție pentru a forma la școlarii mici competența de „a învăța să învețe" este formarea sistemică a activității de învățare [346, p. 57].

2. Acțiunile productive necesare pentru a răspunde la a doua întrebare a autoînvățării: cum să acumulăm cunoștințele de care avem nevoie. Sursa extinderii experienței individuale poate fi orice „depozit de cultură": tot ce definește capacitățile umane [ibidem, p. 60].

Iată de ce, în opinia noastră, învățătorul este nu doar un depozit de cunoștințe, abilități, capacități, ci este activ și în transmiterea lor. Cu toate acestea, copilul încă nu este subiect activ al activității de învățare, nu poate să se manifeste fără ajutorul adultului. Deci, este important să identificăm condițiile de corelație a învățătorului cu elevul în cadrul activității de învățare, care ar determina apariția activității de învățare independente a copilului ca pricepere de *a învăța să învețe*. Acest fapt reprezintă o problemă generală a naturii independenței copilului. Pe linia școlii vâgotskiene constatăm două abordări a acestei probleme.

(a) Independența copilului poate fi înțeleasă ca sfârșitul interiorizării acțiunii inițiale de cooperare cu învățătorul. După ce a însușit conținutul, mijloacele și procedeele de acțiune el devine independent, adică se descurcă fără ajutorul adultului. Din acest punct de vedere, compentența de *a învăța să înveți* trebui privită ca produs al *internalizării inițiale* a activității de învățare în comun care se dezvoltă în dependență de însușirea de către copil a procedeelor de învățare de bază.

(b) În același timp, copilul manifestă acțiuni de independență nu doar la sfârșitul interiorizării, sub formă de acțiuni individuale, la nivelul acțiunii interpsihice – ca intenție a acestuia de a iniția interacțiuni cu adulții. La această etapă copilul nu este subiectul unei acțiuni însușite, ci a unei acțiuni desfășurate cu ajutorul adultului. Inițiativa copilului de a colabora cu adultul poate fi determinată de faptul că acesta deja deține o astfel de formă de relaționare [302,

p. 45]. Prin urmare, copilul este independent în măsura în care este capabil să se angajeze într-o comunicare cu adultul s-au într-o interacțiune cu obiecte. Din acest punct de vedere, forma de colaborare a copilului cu adultul are caracter subiectiv. Deci este vorba de o formă de colaborare (adult – copil) care precede activitatea de învățare.

Este de reţinut că primele procedee de a stabili relații de parteneriat cu învățătorul (cum ar fi, privirea încordată, de lungă durată în ochii învățătorului, tendința de a „atinge" învățătorul, zâmbetul) reprezintă, ontogenetic prima formă de inițiere a comunicării copilului cu adultul. Totodată, învățătorul nu poate să construiască o nouă comunitate cu copiii fără a se baza pe credibilitatea copilului, deschiderea acestuia spre comunicare, acceptarea adultului ca pe o sursă universală de protecție, bunăvoința, grija lui față de copil în noul mediu școlar.

Tot în această ordine de idei, menţionăm şi faptul că, forma de parteneriat „manipulare cu obiecte" implică însușirea mijloacelor și a procedeelor de acțiune cu obiecte, presupune imitația acțiunilor după model, conform formulei: „Fă împreună cu mine, fă singur, dar ca și mine" [277, p. 98]. Copilul demonstrează pregătirea și capacitatea sa de a imita orice model; acest lucru îi permite învățătorului nu doar să aibă încredere în copil dar și să stabilească relații de parteneriat.

Documentându-ne din diversitatea opiniilor ce vizează perspectiva relaționării cu pedagogul, menţionăm faptul că jocul este forma cea mai accesibilă de modelare a relațiilor, ajută copilul să „învețe modalitățile de comunicare *elev – învățător*" [21, 182, 282 etc.].

Fără a intra în detalii, trebuie să menţionăm că activismul copiilor, abilitatea de a construi relații cu învățătorul nu este suficientă pentru a stabili o activitate de învățare comună în care vor apărea primii lăstari de activitate independentă la elevi (clasa I-a). Conținutul activității de învățare este distorsionat atunci când se formează exclusiv în baza formelor preșcolare. Comunicarea emoțională cu copilul reprezintă pentru acesta atenția personală a învățătorului; orice altă activitate de acțiuni în comun va eșua. Totodată, cooperarea în cadrul jocului reduce din efectele acțiunilor finale deoarece scopurile jocului sunt transpuse asupra procesului de joc. Copiii care se axează pe aceste două forme de interacțiune cu învățătorul, în viitor sunt potențiali candidați la „nereușită", „nerespectarea condițiilor de învățare". Printre aceștia se regăsesc copiii care în orice situație școlară, *imită* doar acțiunile de cooperare cu învățătorul. În acest sens, pe de o parte, elevul va însuși reproductiv conținutul programelor școlare tradiționale, pe de altă parte, va întâmpina dificultăți în situații independente de învățare, atunci când lipsește modelul, când nu are ce copia, dar este pus în situația să caute și alte procedee necunoscute de acțiune. Astfel de copii încearcă să reformuleze sarcina de învățare orientând-o în context acțional-practic, pot să aplice noțiunile pe care le-au însușit doar în situații tipice, contextele „selectate", limitele de aplicare a conceptelor sunt destul de vagi.

Din această perspectivă, *„a învăța să înveți”* reprezintă una din sarcinile pentru școlarul mic, care implică asimilarea unor astfel de acțiuni, cum ar fi:

1. *Autocontrolul*, esența căruia rezidă în compararea acțiunilor proprii de învățare ale copilului și rezultatul acestora cu etaloanele și modelele înaintate de către învățător;

2. *Autoevaluarea*, al cărei conținut este acela de a stabili corespondență sau necorespundere a rezultatelor cunoștințelor acumulate, abilitățile dobândite cu cerințele situației de învățare;

3. *Autoorganizare*a în asimilarea materialului de învățare, pregătirea pentru acțiunile de control și munca independentă, îndeplinirea sarcinilor creative etc., presupune priceperea elevului de a planifica timpul, de a-și organiza activitatea, de a controla și a evalua rezultatele;

4. *Conștientizarea* scopului și a procedeelor de învățare la școală și acasă, reprezintă o premisă semnificativă de organizare deliberată și eficientă a activității de învățare.

Asimilarea acestor acțiuni înseamnă că școlarul mic se transformă din obiect al învățării în subiect, deși el va deveni autosuficient în această activitate mai târziu. Astfel, pentru a-i învăța pe copiii de 6-9 ani să învețe este relevantă următoarea tipologie de priceperi [99, p. 69]:

1. *Priceperea de a asculta* şi a înţelege sarcina de învăţare: să asculte instrucţiunea pedagogului, să contureze cerinţele sarcinii, să distingă condițiile sarcinii de instrucţiunea de realizare a acesteia, să profileze procedeele de acţiune (Ce trebuie să facă copilul?).

2. *Priceperea de a planifica activitatea*: etapele de lucru, ordinea şi succesiunea operațiilor la fiecare etapă, expunerea verbală (Cum trebuie să facă?).

3. *Priceperea de a subordona acţiunile proprii instrucţiunii adultului*, respectând regulile de realizare a sarcinii (În baza la ce trebuie să facă ?).

4. *Priceperea de autocontrol*: să compare rezultatul obținut cu modelul şi instrucţiunea pedagogului; să controleze şi să corecteze greșelile comise (Cum va şti dacă a făcut corect?).

Concluzii la capitolul 2

Studierea problematicii anunțate în titlu, ne-a permis să constatăm anumite priorități educaționale în contextul integralității-continuității în educația copiilor de 6-9 ani.

1. Acţiunea de ordonare a cercetărilor realizate în psihologie, fiziologie, antropologie au contribuit la elucidarea unor caracteristici importante ale copiilor de 6-9 ani:
   - fiecare stadiu de dezvoltare psihică se caracterizează printr-o structură de ansamblu în care diversele componente psihice se află într-o strânsă corelaţie. Trecerea de la o perioadă de vârstă la alta este marcată de schimbarea relaţiilor interfuncţionale specifice proceselor psihice;
   - s-a stabilit faptul că procesul dezvoltării stadiale este determinat de contradicții interne, în cadrul căruia perioadele evolutive „uniforme” sunt înlocuite cu „salturi”,

„întrerupte treptat”, iar funcționalitatea integralității și continuității presupune conturarea și valorificarea optimală a posibilităților de vârstă ale copiilor de 6-9 ani. Totodată, este important de a reacționa *flexibil* și la timp la *transformările personale* ce se produc la copii, structurând procesul educațional în cheia acestei dinamici.

2. Prin analiza particularităților dezvoltării copiilor la vârsta de 6-9 ani am aderat la ideea despre *perioadele senzitive* în dezvoltarea psihică a acestora. În acest sens, copilul este deosebit de sensibil la diferite influențe ale mediului în care se află, și receptiv față de însușirea unor cunoștințe, priceperi, are posibilități senzitive de a-și forma competențe specifice și generale etc. S-a dedus că *generalizarea senzitivă* este de bază la vârsta preșcolară, dar și la începutul vârstei școlarului mic. În procesul generalizării senzitive pot să se unească atât însușirile esențiale, cât și cele neesențiale, legături și relații între obiecte și fenomene. Ca urmare, apare o cantitate elementară de cunoștințe sub formă de priceperii generale. Generalizarea plastic-noțională implică generalizarea indicatorilor semnificativi și a celor nesemnificativi, sub formă intuitiv-plastică. Generalizarea noțional-plastică, științifică presupune generalizarea indicatorilor esențiali similari ai obiectelor și fenomenelor, legăturilor și relațiilor principale ale acestora.
3. În cadrul priorităților integralității-continuității în educația copiilor de 6-9 ani sunt valoroase conceptele de *„spațiu educațional”, „mediu educațional”, „mediu dezvoltativ”, „mediu integrator”*, care, pe de o parte, pot fi percepute, explorate, valorificate și culturalizate, pe de altă parte, interacționează între ele. Problemele relevate de cercetători sunt că *spațiul educațional* apare în *interiorul activității pedagogice*, datorită organizării speciale de către pedagog, ca urmare este rezultatul *activității creatoare și integratoare,* orientată spre a defini componentele spațiului, identificarea și stabilirea legăturilor dintre componente și încadrarea copiilor în această activitate. Deci, sarcina pedagogului este de a organiza *eficient* spațiul educațional, pentru ca fiecare copil să devină subiect activ, să poată să valorifice spațiul, dar și să participe la dezvoltarea lui.
4. Prin sintetizare, s-a ajuns la ideea că *mediul educațional* reflectă interacțiunea condițiilor care asigură dezvoltarea copilului, presupune prezența subiectului, influența reciprocă, interacțiunea acestuia cu mediului. Bazându-ne pe aceste cercetări, putem concluziona că învățământul postmodern promovează abordarea *mediului educațional* din perspectiva *personal-orientativă a procesului educațional*, care presupune crearea condițiilor pentru manifestarea deplină, și, respectiv, dezvoltarea și autodezvoltarea funcțiilor personale ale subiectului. Totodată, *mediul educațional* implică o *acomodare reciprocă* între *individul activ* și *schimbarea mediului* în care trăiește personalitatea în curs de dezvoltare.

5. Una din orientările actuale ale organizării procesului educațional în preșcolaritate și învățământul primar devine necesitatea *organizării mediul integrator, care* presupune *ordonarea spațiului de învățare*, în care se realizează învățământul *dezvoltativ*.
6. Analizând caracteristicile spațiului educațional, mediului educațional și al mediului dezvoltativ, s-a stabilit raportul dintre aceste fenomene, care determină prefigurarea mediului integrator în organizarea educației copiilor de 6-9 ani.
7. S-au adus dovezi științifice pentru ideea că una din tendințele majore în pregătirea copiilor pentru școală constă în deplasarea accentului de la achiziții de cunoştinţe pe formarea instrumentarului de învățare, pentru a asigura integralitatea și continuitatea între aceste două trepte. S-au formulat un șir de dovezi pentru faptul că *imaginația productivă* și *gândirea creativă* sunt parte a contextului unic de dezvoltare a copilului, care reprezintă baza fenomenului integralității și continuității dintre treapta preșcolară și școlară mică din perspectiva *mediului integrator*.

3. FACTORI AI INTEGRALITĂȚII ȘI CONTINUITĂȚII ÎN EDUCAȚIA COPIILOR

3.1. Adaptarea școlară a copilului ca dimensiune a funcționalității

O privire asupra ideilor ce vizează adaptarea copilului la mediul școlar prin prisma noilor viziuni și cât mai conforme cu necesitățile copilului sugerează adaptarea la școală ca o coordonată funcțională esențială în formarea școlarului mic. Abordarea acestei probleme, pornind de la diversitatea opiniilor expuse în psihopedagogie, fiziologie, sociologie a căutat să stabilească un cadru teoretico-metodologic pentru dezvoltarea și evoluţia procesului de înţelegere a adaptării [26, 56, 98, 115, 124, 172, 178, 181, 191, 216, 222, 224, 229 etc.]. În acest sens, constatăm variate moduri de examinare a adaptării, datorită caracterului de modificare permanentă a copilului, precum și a procesului de învățare în care este antrenat acesta. Astfel, pentru N. Sillamy, adaptarea apare „atunci când organismul se transformă în funcţie de mediu, iar această variaţie are ca efect un echilibru al schimburilor între mediu şi e favorabil conservării sale” [142].

Adaptarea este definită și ca ansamblu de procese şi activităţi prin care se trece de la un echilibru mai puţin stabil, între organism şi mediu, la un echilibru mai stabil; funcţionarea organismului prin înglobarea schimburilor dintre el şi mediu; dacă aceste schimburi favorizează funcţionarea normală a organismului, acesta este considerat ca fiind adaptat. Corelat cu acesta este conceptul de *adaptabilitate care implică* capacitatea organismelor vii de a realiza reacţii de răspuns care să le mărească şansele de supravieţuire în condiţiile schimbătoare ale mediului. Adaptabilitatea este dezvoltată maxim la om, care nu numai că se conformează cerinţelor mediului, ci îl şi modifică, transformându-1 în concordanţă cu necesităţile sale. Activitatea psihică este considerată o componentă şi o formă superioară a adaptabilității [127, p. 24].

Dacă pătrundem în esenţa fenomenului de înţelegere a adaptării, trebuie să menționăm că adaptarea umană, în cercetările psihologice, este abordată tradițional în două aspecte – din punct de vedere biologic și social-psihologic. Aceste aspecte sunt în acord cu două linii ale dezvoltării psihologiei (științele naturii și sociale). *Adaptarea biologică* presupune acomodarea omului la condițiile constante și fluctuante ale mediului fizic, precum și la schimbările ce se produc în organism. Mecanismele de adaptare, dezvoltate ca urmare a evoluției, asigură posibilitatea existenței organismului în condițiile mediului care se află în continuă schimbare.

Astfel, studiile cu referire la *adaptarea biologică* indică faptul că cea mai mare parte a evoluției genomului uman se datorează adaptării, prin care organismele se schimbă, pentru a se potrivi mai bine mediului înconjurător. În acest sens, este demonstrată importanța *adaptării* pentru formarea genomului speciei umane [181, pp. 438-440]. Pe de altă parte, *adaptarea psihologică*

presupune acomodarea omului (cu propriile nevoi, motive și interese) ca să coexiste în societate, în conformitate cu cerințele acestei societăți. Adaptarea psihologică se realizează prin asimilarea normelor și a valorilor acestei societăți (atât în sens larg, cât și în sensul aplicării în mediul social imediat). Caracteristicile principale ale adaptării psihologice se definesc prin interacțiunea omului cu oamenii ce-l înconjoară și poziția lui activă [50, p. 236].

În acest cadru de referință, J. Piaget examinează adaptarea în contextul dezvoltării în ontogeneză. Adaptarea, în viziunea autorului, asigură echilibrul dintre influențele organismului asupra mediului și invers, acțiunile reciproce între subiect și obiect. Cercetătorul printre primii abordează relațiile reciproce cu micromediul social, ca echilibru homeostatic, transferând noțiunea de homeostază de la organism la personalitate.

În elaborarea acestui concept, autorul pornește de la supoziția că echilibrul dintre organism și mediu reprezintă un punct de început și, totodată, scopul final al dezvoltării. În cazul când acest echilibru se încalcă, apare activismul, orientat spre restabilirea lui, de aici rezultă dezvoltarea. Pentru a restabili echilibrul complet este necesară adaptarea, pe care autorul o identifică cu inteligența. Din această perspectivă, adaptarea determină echilibrul dintre procesele de ***asimilare și acomodare***. Sursa dezvoltării inteligenței este activismul subiectului, unitatea de analiză este acțiunea [124, p. 67].

Asimilarea presupune încadrarea informației noi în schemele existente, suficiente pentru înțelegere. Ca rezultat, schema nu suportă modificare semnificativă, dar se extinde, pentru a include în sine experiența și rezultatul de a reacționa la acesta (de exemplu, pentru asimilare poate servi jocul deja cunoscut de către copil). *Acomodare,* subliniază autorul, constituie schimbările cardinale în cadrul schemelor, care încă nu sunt suficient de ajustate la noile condiții (de exemplu – imitarea acțiunilor, anterior necunoscute) [ibidem, p. 68]. *Acomodarea,* în viziunea autorul, este indisolubilă de asimilare, împreună cu care constituie atributele permanente ale adaptării: fiecare act de asimilare de către organism a obiectului presupune simultan acomodarea organismului la obiect și vice-versa. Astfel, procesul de *adaptare reprezintă* o totalitate de *procese multidirecționale de acomodare și asimilare,* care sunt strâns legate și se condiționează reciproc.

C*onceptul interacționist* abordează două tipuri de adaptare. Pe de o parte, *„adaptare efectivă a persoanei“*, ce semnifică acceptarea și răspunsul efectiv la așteptările sociale. Pe de altă parte, adaptarea presupune activismul creativ al personalității în utilizarea reușită a condițiilor create pentru atingerea scopului, a valorilor și a aspirațiilor [213, p. 132]. O părere similară împărtășește A. Bandura, afirmând că rolul central în teoria învățării sociale îi revine proceselor de autoreglare. Oamenii, susține autorul, nu sunt simple mecanisme, complet dependente de

influențele externe. Ei selectează, organizează și transformă stimulii care îi asaltează pe aceștia din toate părțile [175, pp. 1175-1184].

Potrivit *teoriei behavioriste*, adaptarea se subînțelege, pe de o parte, ca o *stare* în care necesitățile individului și cerințele mediului sunt satisfăcute completamente (stare de armonie dintre individ și mediul social), pe de altă parte, ca un proces, prin intermediul căruia se ajunge la starea de echilibru. În acest context, E. Erikson afirmă: individul și societatea sunt în acomodare reciprocă continuă, iar procesul de adaptare în concepția sa traversează următoarele faze: de contradicție, anxietate, reacția de protecție a individului și a mediului, echilibrul armonios sau conflictul [190, pp. 47-49].

În *psihologia umanistă* adaptarea este examinată ca o *realizare pozitivă a sănătății spirituale*, ceea ce implică absența manifestărilor psihopatologice, ajustarea valorilor individuale la cele de grup, creșterea personală, dezvoltarea și autoactualizarea [215, p. 124].

Urmărind dinamica cercetătorilor în psihologie, menţionăm că unii autori examinează *criteriile adaptării*, care sunt de ordin *obiectiv* (rezultatele activității, adoptarea rolurilor sociale, stabilirea relațiilor sociale) și *subiectiv* (gradul de satisfacție, lipsa unor stări patologice).

La ora actuală, în psihologie adaptarea este abordată ca un „proces ce se află în continuă dezvoltare" ce include procese biologice, psihologice și sociale. Aceste procese se produc atât în interiorul sistemului, cât în relațiile dintre sisteme [327, p. 327]. Conform principiului sistematizării, adaptarea este examinată din perspectiva întregului și îi sunt caracteristice însușiri, ce fac imposibilă scoaterea unor fragmente sau părți.

Este de relevat faptul că, din perspectiva *psihologiei dezvoltării*, adaptarea reprezintă o *fază integrantă* la fiecare etapă de vârstă de dezvoltare a personalității într-o comunitate socială, în care se produce învățarea normelor ce funcționează în această comunitate și a formelor de activitate corespunzătoare [321, pp. 15-29].

În *teoria activității* conceptul de „adaptare" și „dezvoltare", tradițional, se exclud reciproc Astfel, Л. Ф. Обухова, analizând conceptul lui J. Piaget, menționează că „activitatea umană nu poate fi tratată în termeni de echilibru cu mediul" [319, p. 68]. Pe de altă parte, în ontogeneză, la diferite etape de dezvoltare caracteristicile psihice și calitățile apar ca urmare a adaptării copilului la exigențele mediului ambiant. Dar, odată apărute, ele capătă o semnificație independentă și în ordinea inversă încep să determine dezvoltarea ulterioară [249, p. 438]. Aici trebuie să menționăm că negarea rolului adaptării în dezvoltare ține de înțelegerea adaptării în sens îngust, care presupune subordonarea individului mediului ce nu depinde de el. În acest caz, mediul este tratat ca o consecință directă a mediului asupra individului și este limitat în timp și spațiu. Dacă e să

înțelegem adaptarea în sens larg, ca o relație între două procese interdependente de acomodare și asimilare, atunci ea nu se contrapune dezvoltării, ci dimpotrivă, stimulează dezvoltarea copilului.

În acest context, o dovadă incontestabilă privind înțelegerea adaptării este poziția despre inegalitatea conceptelor de „adaptare“ și „conformitate“. Comportamentul conformist, reprezintă doar una dintre strategiile adaptării. Adaptarea persoanei poate avea un caracter nonconformist și creativ, în timp ce comportamentul conformist, în unele situații, poate fi inadecvat, care conduce spre formarea unor astfel de trăsături de personalitate, care fac imposibilă adaptarea flexibilă. Ralierea pe termen lung la strategiile conformiste de adaptare poate determina formarea predilecției individului de a comite erori sistematice în comportament (încălcări ale normelor, așteptări, comportament-șablon), precum și crearea unor noi situații problematice de adaptare, pentru care el nu are nici abilități de adaptare, și nici mecanisme de acțiune [312, p. 19].

Ca urmare, adaptarea copiilor din ciclul primar la noul mediu de învățământ obligatoriu trebuie să includă un *component* de *dezvoltare a abilităților creative* ale elevilor. Raportul dintre acțiunile de învățare reproductivă și productivă din cadrul activității de învățare la școlarii mici este determinată de abordarea creativă a învățătorului. Ceea ce contează este, așadar, faptul că în cadrul *adaptării active* la elevi se formează *reglarea conștientă* a comportamentului, *conștientizarea* scopului, acesta tot mai mult controlează și direcționează, atât acomodarea, cât și asimilarea activă. Prin urmare, adaptarea copilului la mediul din școală implică o confruntare cu unele elemente ale mediului, dar totodată și relaționarea activă cu aceste elemente.

Alegerea de către individ a *procedeului* de adaptare, depinde de *nivelul dezvoltării personale* a acestuia. Nivelul de dezvoltare psihică scăzut este specific persoanelor *predispuse insuficient* (care nu pot să se adapteze); la *nivelul mediu* de adaptare – persoanele a căror rol determinant în comportamentul lor social îl joacă ***acomodarea***, și reprezentanții *nivelului înalt* sunt persoanele predispuse spre adaptare (rolul decisiv în comportamentul lor social îl joacă procesele de ***asimilare***) [294, p. 94]. Din această perspectivă, ni se pare importantă părerea lui Л. И. Божович, care remarcă că la nivel înalt de dezvoltare personală a subiectului, acesta se transformă dintr-o persoană ce asimilează experiența socială, într-un *creator* al acestei experiențe [249, p. 439].

În contextul suspus reflecției, putem menționa ca în cazul în care persoana percepe în mod holistic, conștient drumul vieții, atunci și perioada de adaptare este percepută ca o *perioadă de învățare* a unor noi competențe, în baza celor disponibile. În cazul în care mediul de învățământ, în care se adaptează elevul, contribuie la formarea sensului vieții acestuia, la stimularea manifestărilor creatoare, la descoperiri active, atunci în perioada adaptării la el se formează *calitățile necesare pentru viața activă* de mai departe, pentru atingerea scopurilor [330, p. 638].

Într-un cadru de cercetare în domeniul adaptării ambele tipuri de adaptare sunt active (de acomodare și de asimilare). În primul caz, este vorba de acomodarea personalității, despre autoschimbarea activă, autocorectarea în corespundere cu exigențele mediului. Acceptarea, pur și simplu, pasivă a orientărilor valorice ale mediului fără autotransformarea activă, nu poate fi posibilă, dacă într-adevăr este vorba de un proces de adaptare. Drept *criteriu* pentru a distinge între tipurile de procese de adaptare este propus ***vectorul activismului***, direcționarea lui. Direcționarea activismului „în interior" îi corespunde un alt tip de proces de adaptare, care ține de schimbările active ale personalității, prin corectarea propriilor atitudini, a stereotipurilor comportamentale. *Deci, acesta este tipul de autoschimbare activă și dezvoltare a personalității.* Astfel, alegerea procedeului de adaptare, pe de o parte, este condiționat de *particularitățile de vârstă*, și, pe de altă parte, însuși procedeul de adaptare influențează formarea anumitor calități psihice.

Mecanismele psihologice ale adaptării asigură nu atât procesul de creștere și păstrare a stabilității, în timpul schimbărilor ce se produc în mediul exterior, cât evoluția funcțională a organismului, extinzând posibilitățile lui. Adaptarea tinde nu spre echilibru, dar spre *dezvoltarea* omului, creșterii resurselor lui pentru influențarea mediului extern

Unii autori examinează adaptarea ca pe o etapă de *ascensiune a personalității spre maturitatea socială*. Adaptarea, implică însușirea normelor și a procedeelor de comportament acceptate de către părinți sau educatori, în condițiile de relaționare cu alți copii sau adulţi. În combinație cu *individualizarea* și *integralitatea,* adaptarea asigură trecerea cu succes a copilului la o nouă etapă de educație – la școală și, respectiv, la o altă etapă de dezvoltare a personalității. Astfel, adaptarea joacă un rol semnificativ în dezvoltarea personalității la diferite etape ale copilăriei [321, pp. 15-29].

Prin urmare, ***avantajele conceptului de adaptare*** constau în faptul că poate fi valorificată în examinarea *schimbărilor* ce se produc la diferite etape de dezvoltare a copilului, *trecerii* lui *de la un mediu social de dezvoltare* la altul, inclusiv *trecerii de la vârsta preșcolară la școlară mică.*

Un concept original în domeniul adaptării este formulat de către unii psihologi prin ideea „*criză în adaptare*", care este abordată foarte divers. De cele mai dese ori, prin acest concept se subînțelege *disfuncție în adaptare.* Simptomele disfuncțiilor de adaptare pot fi de ordin emoțional, comportamental, fizic, sau unele și altele, au caracter individual sau de grup. Tradițional, în psihologie sunt evidențiate crize *normative* și *nenormative*. *Primele* au *caracter de vârstă,* relativ exprimate, care nu de fiecare dată sunt *conflicte.* Tendința dominantă a acestora este personalitatea în dezvoltare. Perioadele normative ale crizelor în învățare în timpul adaptării, pe de o parte, sunt perioade de stres pentru elevi, pe de altă parte, sunt perioade de achiziționare a noi procedee de activitate, în calitate de subiect al acesteia [298].

Examinarea problemei „crizei” îl conduce pe C. Jung la ideea că trăsătura problematică a trecerii de la o treaptă de vârstă la alta rezidă nu atât în programele externe, cât în *transformările* lor interioare, apariția *conflictului intern* [199, p. 208]. Trecerile, constată autorul, sunt condiționate de mai mulți factori: nepregătirea individului, nepotrivirea așteptărilor subiective cu condițiile externe, subestimarea dificultăților externe, optimismul și negativismul nejustificat. Problemele, de asemenea, pot să provoace dificultății sufletești interne (sentimentul de neîmplinire, uzurparea echilibrului sufletesc), legate de etapele precedente. Mai mult ca atât, conflictele interioare pot exista chiar și în situația când se produce adaptarea cu succes la condițiile externe. Problemele se soluționează prin intermediul acomodării a ceea ce a fost acumulat în trecut, la posibilitățile și exigențele viitoare. În acest sens, apare întrebarea: cum să facem ca în timpul adaptării la noua realitate să nu se piardă „acea parte importantă din trecut”, și „nu mai puțin prețioasă din viitor”. Deci, orice mișcare în dezvoltarea personalității aduce, în același timp, atât posibilități noi de adaptare, cât și pierderea unor posibilități și capacități acumulate anterior.

Prin urmare, perioadele de depășire a dificultăților și, totodată, ***adaptarea copiilor la noul mediu de învățare este un moment determinant în consolidarea nivelului atins, formării poziției interne a școlarului mic***. În cazul în care copilul reușește să depășească în mod independent criza, odată cu trecerea la următorul nivel de învățare, aceasta va contribui la formarea încrederii în sine, ca autor al propriei vieți. În caz contrar, se va produce distorsiunea configurației profilului personal din cauza extincției unor atitudini pozitive și a intensificării atitudinii negative față de sine sau a altora, ceea ce se răsfrânge negativ asupra activității de învățare, reduce motivația pentru ea.

Raportarea fenomenului adaptării umane la specificul sistemului de învățământ, a determinat apariția conceptului ***adaptare şcolară***, care pe de-o parte, reprezintă una dintre laturile adaptării sociale, pe de altă parte, desemnează concordanţa dintre cerinţele şi exigenţele impuse de activitatea de învățare şi personalitatea copilului, capacităţile lui şi răspunsurile faţă de aceste solicitări. Adaptarea şcolară poate fi definită, dintr-un prim punct de vedere, ca fiind procesul de transformare, ajustare a comportamentului elevului în funcţie de rigurozitățile procesului instructiv-educativ, pentru a răspunde adecvat acestora. Pe de altă parte, adaptarea şcolară presupune modificarea, reglarea, ajustarea procesului instructiv-educativ în funcţie de potenţialul şi capacităţile psihoindividuale ale copiilor [26, p. 8].

În acest context, se consideră că adaptarea implică acțiunea de modificare, de ajustare, de transformare a copilului pentru a fi: *apt pentru* (școală); *capabil de* (a face față cerințelor mediului școlar); *compatibil* (sub aspectul disponibilităților bio-psiho-sociale); *în acord cu* (normele și regulile pretinse de programa școlară) [ibidem, p.10].

O altă perspectivă de definire a adaptării școlare este examinată de L. Tăușan, care vizează adaptarea școlii, a strategiilor educative și a întregului proces instructiv-educativ la nevoile individuale ale copiilor, la capacitățile și particularitățile de învățare ale acestora, reprezintă una dintre dimensiunile paradigmei postmoderniste în domeniul educației [155, p. 37].

Cerința punerii copilului în centrul procesului educațional a adaptării tuturor activităților la capacitățile și interesele sale, constată autoarea, reprezintă o modalitate de abordare a educației specifică paradigmei constructiviste, care, prin comparație cu paradigma tradițională, evidențiază o serie de schimbări esențiale la nivel de concepție, strategie și acțiune.

Psihologul american M. Seligman [219, p. 90] presupunea că experiența copiilor este o perioadă determinantă în formarea comportamentului căutărilor active și a rezistenței la stres a omului. Perioadele de adaptare la noile condiții de învățare reprezintă perioade de acumulare de către copii a experienței de a se confrunta cu greutățile, anume în această *perioadă* este important de a *stimula căutările active ale copilului*, să contribuim la dezvoltarea resurselor corespunzătoare particularităților individuale psihologice, care l-ar ajuta să depășească dificultățile în perioada de adaptare. Demersul investigațional al lui A. Michou, împreună cu echipa de cercetători, demonstrează că *experiența fricii de insucces la vârsta școlară mică se răsfrânge negativ asupra motivației învățării.* În acest sens, autorul identifică două momente de optimizare a procesului de învățare. Pe de o parte, învățătorii și părinții urmează să fie cât mai atenți, atunci când fac aprecieri negative competențelor școlarului mic, pentru ca aceștia să nu încerce permanent senzația de frică de insucces, pe de altă parte, motivând copiii pentru a-și forma o anumită deprindere, trebuie de pus accent pe faptul că aceștia o fac pentru satisfacția și dezvoltarea personală, dar și pentru a se manifesta [208, pp. 650–666].

Este important să remarcăm faptul că perioadele de depășire a dificultăților, inclusiv dificultăți de adaptare în noul mediu educațional sunt momentele definitorii ale consolidării nivelului atins de copil în instituția preșcolară. În timp ce copilul reușește să depășească în mod independent criza, odată cu trecerea la următorul nivel de educație (în clasa I-a), aceasta va spori formarea calităților personale, creșterii încrederii în sine. În caz contrar, poate să se producă *distorsionarea configurației profilului de personalitate*, dispariția unor *atitudini pozitive*, se intensifică atitudinea negativă față de sine și față de cei din jur, fapt care influențează negativ asupra activității productive de învățare, reduce motivația pentru ea. Astfel, impactul noului mediu educațional asupra elevului provoacă diverse reacții de comportament, ce conduc la succes sau insucces, influențează atât activitatea de învățare, cât și asupra experienței acumulate.

În același timp, trebuie precizat că procesul de învățare include și dificultăți. Ar fi o greșeală pedagogică să eliminăm obstacolele în totalitate din viața școlarului mic. Mai mult decât atât,

esența dezvoltării rezidă în depășirea acestor dificultăți. Cu toate acestea, necesitatea cunoașterii cognitive a copilului dispare, în condițiile unei învățări imperative, atunci când acesta este forțat, când este impus să învețe. Pentru ca învățarea să capete sens pentru copil, este necesar ca dorințele lui și scopul învățării să coincidă, și anume activitățile propuse de către pedagog să fie percepute și trăite ca pe o dorință proprie. În acest caz, copilul mai ușor se supune influențelor pedagogice, este dispus să coopereze cu pedagogul, să accepte ajutorul lui, acesta se implică activ și cointeresat în procesul de învățare.

Cu alte cuvinte, dacă sistemul pedagogic se schimbă, însă formațiunile noi de vârstă, la care este orientat acest sistem, încă nu s-au maturizat, atunci sistemul ideal de învățământ trebuie să se bazeze pe schimbările ce se produc în dezvoltarea copilului, astfel încât condițiile de dezvoltare „externe“ să se ajusteze în conformitate cu necesitățile „interne“ ale acestuia.

Debutul școlar constituie una dintre cele mai dificile perioade din viaţă copilului, nu doar în sens *social*, *psihologic*, dar și în plan *fiziologic*. Se schimbă întreaga viață a copilului - noi relații, alte condiții de viață, un nou tip de activitate, noi exigențe etc. Caracterul tensionat al acestei perioade este determinat, în primul rând, de faptul că școala din primele zile înaintează în fața elevului o serie de sarcini care nu au legătură cu experiența anterioară, înaintează cerințe de mobilizare maximă a rezervelor intelectuale, emoționale, fizice. Gradul ridicat de funcționalitate încordată a organismului elevului clasei I-a este determinat de faptul că încărcătura intelectuală și emoțională este însoțită de o perioadă lungă de încordare statică, ce ține de o anumită poziție de activitate în clasă. Mai mult decât atât, sarcina statică pentru copiii de 6-7 ani este obositoare, deoarece, păstrând aceeași poziție, de exemplu, în timpul scrisului, este necesar încordarea o perioadă mai mare a mușchilor spatelui, care nu sunt încă suficienți de dezvoltați la această vârstă. Însuși procesul de scriere (mai ales cel continuu) este însoțit de o încordare statică de durată a mușchilor mâinii (îndoirea și dezdoirea degetelor). Prin urmare, adaptarea copiilor la mediul școlar este un proces de durată, ce implică atât aspecte psihologice, cât și fiziologice.

În literatura de specialitate sunt descrise trei etape de bază de adaptare fiziologică a copiilor la mediul școlar [246, pp. 163-164].

Prima etapă – de orientare (când în loc de răspuns la complexul nou de influențe, legat de începutul învățării în școală, copilul ripostează impulsiv și tensionat cu toate sistemele organismului. Această „furtună fiziologică” durează suficient de mult (2-3 săptămâni).

Etapa a doua – acomodarea instabilă (organismul caută variante optime (sau aproape de optime) de reacții la aceste influențe. La această etapă nu poate fi vorba de economii ale resurselor organismului: organismul consumă tot ce are, dar câte odată „ia în împrumut”; învățătorul trebuie

să cunoască „prețul” mare pe care îl plătește organismul fiecărui copil în această perioadă. Totodată, în această perioadă scade acest „preț”, „furtuna” începe să se liniștească.

Etapa a treia – este o perioadă de acomodare, relativ stabilă, organismul găsește variante, ceva mai optime pentru a reacționa la sarcini, care necesită un efort mai mic al sistemelor.

Debutul școlar al copilului implică în sine schimbări deosebite ale mediului, diverse circumstanțe sociale de dezvoltare. Astfel, venind într-un mediu nou de învățământ, copilul se confruntă cu probleme de adaptare. Între perioadele preșcolară și școlară mică sunt diferențe semnificative privind condițiile generale de organizare a activității copiilor. Noul regim al zilei, reducerea timpului de somn și de odihnă, provoacă la copii supraoboseala, diminuarea bruscă a capacității de muncă și a funcțiilor cognitive. Realizarea cerințelor învățătorului necesită un nivel ridicat al comportamentului voluntar și al activității intelectuale, conținutul materialului nu întotdeauna prezintă interes pentru copil, ca urmare, se produce scăderea nivelului motivației de învățare și cognitivă.

Observările asupra copiilor la debutul școlar demonstrează că noul mediu de învățământ cauzează apariția stărilor de stres, care se manifestă prin încordarea tuturor sistemelor funcționale ale organismului. La unii copii se observă o supraexcitare motoră, sau din contra, frânare, insomnie, scăderea poftei de mâncare, plângerile frecvente de oboseala si dureri de cap. Astfel, până la *sfârșitul primului trimestru* 60% din *copii scad în greutate corporală, se înrăutățesc indicatorii capacității de muncă, există plângeri de oboseală, dureri de cap* [288, p. 31].

În funcție de desfășurarea perioadei de adaptare, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких, Н. Н. Дубровинская divizează elevii din clasa I-a în trei categorii [272, p.110]:

Prima categorie – 56% dintre copii se adaptează la școală timp de două luni, fără nici o problemă (stabilesc rapid relații bune cu colegii de clasă și cu învățătorul, conștiincios învață, întotdeauna au o dispoziție bună);

A doua categorie – la 30% dintre copii adaptarea durează mai mult, în prima jumătate a anului de studii (indisponibilitatea de a accepta situațiile de învățare, tinde mai mult spre jocurile din perioada preșcolară, incapacitatea de comunicare, întâmpină dificultăți în însușirea programei);

A treia categorie – la 14% dintre copii criza de adaptare decurge cu mari dificultăți (nu pot să asimileze programa, nu respectă regulile de comportare, manifestă emoții negative).

Analizând tendințele actuale privind adaptarea copiilor la activitatea de învățare din școală, unii autori observă, că unul din *factorii* importanți ce influențează adaptarea copilului la activitatea de învățare din școală este *mediul de învățământ*, până la școală, în special – frecventarea sau nefrecventarea instituției preșcolare. În acest sens, frecventarea de către copii a instituției preșcolare se răsfrânge benefic asupra adaptării sociale a acestora, în deosebi în domeniul

relaționării cu colegii. De asemenea, exercită influență favorabilă și asupra componentului de adaptare motivațională. Nivelul de anxietate, în situații de control și interacțiune cu învățătorul, la copiii care au frecventat instituția preșcolară este mai scăzut decât la copiii care nu au o experiență de comunicare cu adultul social (copiii care n-au frecventat instituția preșcolară) [313, pp. 8-15]. Prin urmare, această experiență facilitează adaptarea socială, motivațională și emoțională a copilului.

Totodată, practicile negative de adaptare la școală a unor copii sunt determinate de *tactica stresantă* de influențe pedagogice, *intensificarea excesivă* a procesului de învățare, strategiile educaționale *inadecvate posibilităților de vârstă* și funcționale ale copiilor, organizarea *neraională* a procesului de învățare. Toate acestea influențează negativ procesul de adaptare a copiilor la învățarea școlară.

La trecerea la un nou nivel de învățământ (clasa I-a), respectiv cresc cerințele față de elev, inclusiv, capacitatea lui de a utiliza resursele disponibile pentru a rezolva sarcinile. Criza normativă de adaptare poate fi considerată drept o provocare pentru elev. Din acest punct de vedere, raportul dintre intervalele de timp privind trecerea crizei de vârstă și a crizei de învățământ este de o importanță deosebită pentru „crizele de la naștere“ (în conformitate cu periodizarea de vârstă, printre care se numără și criza de la 6-7 ani [332, pp. 4-25].

Începutul învățării în școală, în timp, se află în „vecinătate” cu criza de vârstă a copiilor de 6-8 ani – criza de la naștere, după cum o definește В. И. Слободчиков. Perioada de desfășurare a crizei de vârstă se manifestă individual și este condiționată de particularitățile fiziologice și sociale de dezvoltare ale fiecărui copil. În acest sens, sunt posibile diferite perioade de manifestare a *crizei de vârstă* și *crizei de adaptare* la activitatea de învățare din școală [ibidem, p. 20], fapt reflectat în Tabelul 3.1.

Asigurarea unui microclimat adecvat solicitărilor specifice unui proces de învățământ eficient și modern la vârsta 6-9 ani este una dintre cerințele psihogenice și ergonomice fundamentale. Din această perspectivă, *ambianța și confortul* creat de spațiul școlar sunt direct legate de *adaptarea copiilor* la școală și de eficiența învățării acestora, deloc neglijabilă, atât pe termen lung, cât și pe termen scurt.

Prin urmare, interesul deosebit al cercetătorilor față de problema *adaptare școlară* denotă complexitatea și diversitatea relațiilor acestui proces, precum și varietatea de forme a rezultatelor: adaptabilitatea. Astfel, se vorbește despre trei aspecte ale adaptării (*procesul, finalitatea și aspectul formațiunilor noi*). Adaptarea este descrisă ca un *proces dinamic* care asigură activarea tuturor sistemelor organismului, iar aspectul psihologic este înțeles ca *intrare* și *acomodare* activă la schimbările din cadrul circumstanțelor sociale de dezvoltare [90, pp. 70-78].

Tabelul 3.1. Manifestarea crizei de adaptare școlară

Variante	Manifestarea în timp		
	Criza de vârstă (7 ani)	**Poziția internă**	**Criza de adaptare la școală**
I	Criza de vârstă se manifestă până la plecarea copilului la școală	Către începutul învățării în școală la copil este formată poziția internă a școlarului	Criza de adaptare se produce la începutul anului școlar
II	Criza de vârstă se manifestă la începutul anului școlar	Poziția internă este formată în prima jumătate a anului școlar (clasa I-a)	Criza de adaptare coincide cu criza de vârstă
III	Criza de vârstă întârzie să se manifeste, copiii percep începutul anului școlar ca o continuare a jocurilor preșcolare	Poziția internă nu este formată pe parcursul anului școlar (clasa I-a)	Criza de adaptare durează pe tot parcursul anului de învățământ

Cu referire la reușita adaptării, cercetătorii o abordează diferit. În urma unor cercetări s-a ajuns la concluzia că unul dintre criteriile importante de evaluare a succesului de explorare a noii circumstanțe sociale de dezvoltare este *prețul adaptării*. Acest termen a fost introdus de un grup de autori (И. В. Ермакова, О. В. Даниленко etc.) în scopul identificării pierderilor resurselor funcționale ale organismului (biologice, fiziologice, psihologice etc.) și gradul de tensiune a mecanismelor reglatorii pentru acomodarea la noile condiții. Ca urmare, autorii au constatat că *prețul adaptării* poate fi diferit, în funcție de *efortul* depus de către copil în procesul adaptării [274, pp. 248–256].

Creșterea volumului de informații și a efortului intelectual poate provoca la copil diverse stări de stres, și respectiv, apariția unor procese patologice. În același timp, posibilitățile psihologice ale organismului, pe de o parte, pot compensa reacțiile fiziologice de adaptare, pe de altă parte, creează condiții optime, pe fondalul cărora reacțiile fiziologice se vor realiza eficient. În acest sens, este important să ținem cont de faptul că activitatea intelectuală deseori înaintează cerințe diametral opuse față de manifestările de comportare ale copilului, decât cele care asigură stabilitatea proceselor fiziologice.

S-a constatat că cele mai frecvente *probleme* în procesul de adaptare a școlarului din clasa I-a țin de anxietate, de somn și surmenaj. Rezultatele observărilor demonstrează că anxietatea are efecte negative asupra activității de învățare a școlarului mic. Influențele anxietății asupra activității copilului se remediază prin intermediul comunicării pedagogice, crearea de către învățător a atmosferei favorabile în clasă. Fiind o formațiune personală, anxietatea are în cadrul comportamentului copilului funcția de motivare, înlocuind acțiunile proprii cu alte motive, în funcție de necesități.

Anxietatea, pe de o parte, este o formațiune personală, care se menține pe o perioadă de timp, suficient de lungă, are forme constante de manifestare, pe de altă parte, se caracterizează printr-o dominantă compensatorie de protecție. Fiind o formațiune psihologică, anxietatea, constituie o structură complexă, care include aspectul cognitiv, emoțional și operațional. La baza apariției anxietății stă satisfacerea insuficientă a necesităților de vârstă ale copilului, care capătă un caracter hipertrofic [82, pp. 3-7]. Prin urmare, anxietatea școlarului mic ține de mediul de învățare şi reprezintă o manifestare a stării emoţionale a acestora care, de cele mai dese ori, se exprimă printr-un sentiment de nesiguranță. Ea se manifestă prin neliniște şi agitație sporită în activitățile şcolare, prin aşteptarea aprecierii negative din partea învățătorului şi a colegilor, prin neîncrederea în sine.

Trebuie remarcat faptul că indicatorii de comportament pentru fiecare nivel de adaptare sunt în concordanță cu caracteristicile categoriilor de elevi din clasa I-a, descrise mai sus, având diferite rezultate privind derularea crizei normative de învățământ de adaptare.

După cum am menționat, dincolo de „criza de la 7 ani”, la debutul școlar copilul se confruntă cu transformări multiple, uneori bruște, care se produc în două planuri: planul dezvoltării bio-psiho-sociale şi planul activităţii instructiv-educative. Din această perspectivă, în procesul adaptării se produce interacţiunea unui ansamblu de factori, care pot fi grupaţi în două categorii: *factori interni* (biopsihologici) şi *factori externi* (sociali). Factorii interni se referă la caracteristicile anatomo-fiziologice şi la variabilele psihologice ale personalităţii copilului, fiind consideraţi condiţii subiective, iar cei externi sunt independenţi de copil, fiind condiţii şi solicitări obiective, exterioare copilului. Factorii incluşi în cele două categorii interacţionează, fiecare având un rol complementar. Nu putem vorbi de identificarea unui singur factor, a cărui acţiune ar fi decisivă în asigurarea adaptării școlare. Or, fiecare dintre acești factori condiţionează într-o măsură mai mare sau mai mică rezultatele şcolare ale copilului, precum şi capacitatea sa de a interioriza normele, regulile şi de a relaţiona cu cei din jur [155, p. 38].

Tabelul 3.2. Indicatori de comportament privind adaptarea la mediul școlar

Niveluri de adaptare	Indicatori de comportament
Înalt	- atitudine pozitivă față de școală - ascultă atent învățătorul - percepe și realizează adecvat cerințele - nu întâmpină dificultăți în asimilarea materialului - rezolvă sarcini de un grad ridicat de dificultate - manifestă interes față de lucrul individual - nu necesită control suplimentar - îndeplinește lucrul pentru acasă
Mediu	- atitudine pozitivă față de școală - înțelege la general explicația învățătorului - însușește conținutul general al programei - rezolvă independent sarcinile tipice - păstrează atenția doar dacă manifestă interes - este pregătit să colaboreze cu învățătorul și colegii
Scăzut	- are atitudine negativă sau indiferență față de școală - reclamă probleme de sănătate - stare emoțională scăzută - încalcă disciplina - întâmpină dificultăți în timpul lucrului individual - nu manifestă interes față de lecție - necesită control permanent - nu are prieteni printre colegi

Unul din factorii cheie care determină eficiența de adaptare este starea *funcțională* a copilului în cadrul activității de învățare, constituind fundalul pe care se realizează această activitate Astfel, orice activitate poate fi mai mult sau mai puțin eficientă, în funcție de condițiile de activitate a sistemului nervos central al copilului. Este cunoscut faptul că nivelul ridicat de anxietate la școlarii mici corelează cu rezultatele scăzute ale activității de învățare și nivelul de dezvoltare intelectuală a acestora.

Așadar, pe baza considerațiilor invocate, am constatat că unul din mecanismele cheie ce impulsionează succesul adaptării copilului la activitatea de învățare îl constituie *motivația* acestora pentru învățare. Rezultatele observării demonstrează că formarea motivației față de învățare începe până la debutul școlar (din grădiniță). Cu toate acestea, învățarea școlară poate influența motivația, intensificând sau diminuând interesul față de învățare.

Referindu-ne la motivație, trebuie să remarcăm că aceasta este determinată de o serie de factori specifici acestei activități, fiind condiționați de: sistemul de învățământ; organizarea procesului de învățare; particularitățile elevilor; competențele învățătorului. Motivația învățării are caracter sistemic, definitoriu fiind *direcționarea*, *stabilitatea* și *dinamismul*. Odată cu vârsta,

se produce dezvoltarea interacțiunii dintre motive și necesități, se schimbă dominanta necesităților și ierarhizarea acestora.

Totodată, motivele nu trebuie abordate pur și simplu ca o schimbare a atitudinii față de învățare, dar și din perspectiva extinderii structurii sferei motivaționale. Astfel, se observă o legătură dintre tendințele motivaționale pozitive și nivelul înalt de dezvoltare cognitivă a elevului, si invers.

Ca tactică de motivare a copiilor în procesul adaptării școlare, învățătorul poate valorifica mai mulți factori, cum ar fi: anularea *notării* și a *constrângerilor*; stilul *democratic* de comunicare; crearea situațiilor de a *alege*; *valorizarea personală*; stil de *comunicare creativ* și *productiv* etc.

Important de menționat că adaptarea la mediul școlar comportă restructurarea sferei cognitive, motivațională și emoțional-volitivă a școlarului mic. Prin urmare, școlarizarea presupune un anumit nivel de dezvoltare a gândirii la copil, reglarea voluntară a comportamentului, abilități de comunicare etc. Aceste caracteristici sunt considerate de către cercetătorii în domeniu ca fiind definitorii pentru activitatea de învățare, dar și pentru formarea identității școlarului mic.

Sinteza demersurilor epistemologice ne-a oferit posibilitatea să conturăm esenţa procesului de adaptare educație preşcolară şi învățământ primar incipient (Figura 3.1.).

Adaptarea la activitatea de învățare fiind un proces complex, este, totodată, cel mai flexibil și mai dificil de realizat, deoarece integrează modificări de adaptare care se produc la etapele anterioare de organizare a activității copiilor. Cu toate acestea, nu este suficient să ne limităm doar la examinarea acestei dimensiuni, fiindcă nu vom putea evalua rolul acestui fenomen în procesul de formare a identității școlarului mic.

Din această perspectivă, formarea identității școlarului mic depinde în mare parte de capacitatea cadrului didactic de a ajuta copilul să se adapteze la activitatea de învățare. În acest sens, personalitatea învățătorului, ca factor central de potențare adaptivă a școlarului mic, se referă la faptul că, prin specificul profesiei, este demonstrat însuși potențialul său convertit în „stil didactic pozitiv” și componente profesionale. Printr-un efort adaptiv continuu, învățătorul trebuie să abordeze un stil didactic prin care să-și manifeste originalitatea, să utilizeze strategii preferențiale, adaptate particularităților psihoindividuale ale elevilor, să desfășoare o activitate nuanțată în clasă, care să inducă comportamente variate de învățare și să contribuie la modelarea stilurilor de muncă intelectuală ale elevilor.

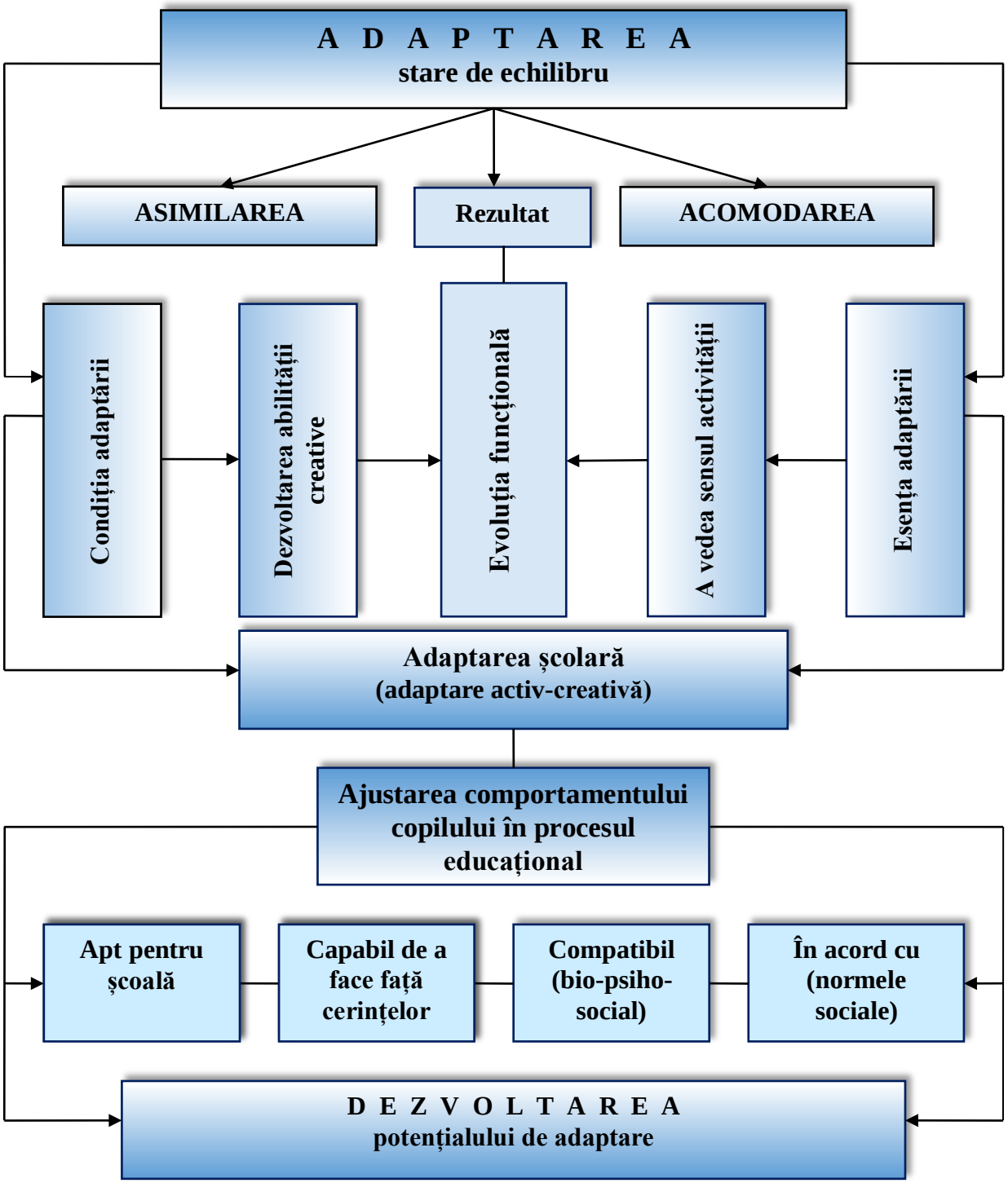


Fig. 3.1. Procesul de adaptare școlară a copilului

Eficacitatea procesului de adaptare, în opinia noastră, va fi apreciată în baza schimbărilor ce se produc în sistemul de indicatori. Cu toate acestea, este important să se ia în considerare că schimbările unor componente poate duce la interpretarea eronată a eficienței procesului adaptării, deoarece modificările unor indicatori inevitabil condiționează mișcările compensatorii ale altor indicatori, care interacționează.

Rezultatele analizei în prezentul demers probează ca relevante următoarele ***concluzii:***

- Adaptarea şcolară poate fi definită, dintr-un prim punct de vedere, ca fiind procesul de transformare, ajustare a comportamentului elevului în funcţie de rigorile procesului educațional, pentru a răspunde adecvat acestora. Pe de altă parte, adaptarea şcolară presupune modificarea, reglarea, ajustarea procesului educaţional în funcţie de potenţialul şi capacităţile psihoindividuale ale copiilor, reprezintă o proprietate fundamentală a organismului de a-și modifica adecvat funcțiile și structurile corespunzător schimbărilor cantitative și calitative ale mediului înconjurător;
- Adaptarea determină echilibrul dintre procesele de asimilare și acomodare. Sursa dezvoltării inteligenței este activismul subiectului, unitatea de analiză este *acțiunea*;
- Adaptarea copilului la mediul școlar constituie un proces sistemic, în vederea formării unor noi însușiri la toate etapele de activitate vitală a organismului, astfel asigurând acomodarea în condiții noi concrete;
- Ambianța și confortul creat de mediul școlar sunt direct legate de adaptarea copiilor la școală și de eficiența învățării acestora, deloc neglijabil, atât pe termen lung, cât și pe termen scurt la vârsta de 6-9 ani;
- Eficiența adaptării școlare depinde de factori interni (biopsihologici) și externi(sociali), de gradul și natura interacțiunii acestora, care influențează formarea identității școlarului mic.

3.2. Poziția internă a școlarului mic: aspecte psihopedagogice

În ultimii ani asistăm la un proces de schimbări în sistemul de învățământ axat pe îmbunătățirea calității la toate etapele de formare continuă a personalității. În acest context, constatăm mai multe abordări științifice în vederea integrării educației preșcolare în spațiul învățământului modern, a pregătirii copiilor pentru activitatea din școală. Cu toate acestea, problema pregătirii copiilor pentru școală rămâne a fi un imperativ al zilei [10, 53, 62, 134, 164, 222, 262, 290, 291 etc.]. Acest fapt este certificat și de numărul mare de elevi din clasa I-a care întâmpină dificultăți în procesul de adaptare la mediul școlar, precum și manifestările de dezadaptare pe fondalul nivelului scăzut de sănătate. În pofida succeselor copiilor de a citi, de a scrie și de a socoti (deși curriculumul preșcolar nu prevede acest lucru), foarte mulți copii *nu sunt pregătiți psihic* pentru activitatea de învățare din școală, fapt care ține de specificul „trăirii” de către copii a copilăriei.

La ora actuală observăm că preșcolarii nu se mai joacă în jocuri cu subiect de rol, nu sunt orientați spre a cunoaște omul și lumea înconjurătoare, aceștia, însă tot mai mult duc lipsă de

comunicare cu adulții, colegii. Copiii se pierd în volumul mare de informații, deseori inutilă pentru vârsta lor.

După cum am remarcat anterior, se constată exagerări în dezvoltarea copiilor, accentul fiind pus pe pregătirea specială pentru școală, în defavoarea pregătirii generale. Încercările de a aborda formele și conținuturile pregătirii copiilor pentru activitate de învățare din perspectiva lecției din școală, dar și includerea în preșcolaritate a atributelor școlare, poate să provoace eliminarea hotarelor dintre vârsta preșcolară și școlară mică. Este astfel tot mai clar că toate aceste circumstanțe necesită valorificarea unor mijloace mai eficiente de formare în preșcolaritate a premiselor de pregătire a copiilor pentru activitatea din școală, fapt care reclamă examinarea ***poziției interne a copilului***, la care ne-am referit pe parcurs.

Prima problemă este de ordin conceptual și aceasta pentru că *poziția internă* nu poate fi examinată în afara formării subiectului. În literatura de specialitate există câteva elemente comune între aceste două probleme.

Din această perspectivă, pentru a înțelege caracteristicile esențiale ale subiectului au fost elaborate *principiile* „exteriorul prin interior" [330] și „interiorul prin exterior" [299], care dezvăluie unitatea existenței și conștiinței, psihicului și activității, lumii exterioare și interioare a omului.

Dinamica formării subiectului prin relații reciproce și influențele reciproce ale proceselor de interiorizare și exteriorizare este descrisă în felul următor: „Interiorizarea ca o trecere a acțiunilor externe în interne, formarea planului intern al activităților se desfășoară cu toate procedeele de acumulare a experienței de viață și de muncă. Exteriorizarea ca trecere a acțiunilor interioare și operații în exterior nu reprezintă doar obiectivarea, dar înseamnă și transformarea în idei, realizarea planurilor de construire a obiectelor noi – la general, creativ" [240, p. 56].

În această ordine de idei, putem vorbi despre existența unor surse interne de activism al copilului. În contextul refracției exteriorului prin interior, se conturează logica dezvoltării lui: în procesul activității copilul acumulează astfel de proprietăți care nu sunt predeterminate în mod univoc nici de influențele externe, dar nici de caracteristici naturale interne. Ele sunt rezultatul interacțiunii activității copilului ca un sistem integru de autoreglare. Acest sistem reprezintă realitatea subiectivă, care posedă o independență relativă. Sistemul se formează sub influența condițiilor obiective, dar mai târziu, sistemul începe să influențeze condițiile și să-și creeze „mediul mic de dezvoltare", care denotă „începutul activismului copilului" [303, pp. 50-67]. Prin urmare, punctul culminant al genezei *ființei umane* îl reprezintă *transformarea ei în creator de experiență socială nouă, în educator al propriei personalități.*

Dezvoltarea personalității ca proces de formare a ***poziției interne***, o putem examina în logica *dobândirii statutului de subiect*, conform următoarelor etape:

- necesitatea de a acționa independent („*Eu singur vreau*”);
- manifestarea independentă a acțiunilor („*Eu singur pot*”);
- capacitatea de a-și formula scopuri și a-și reglementa acțiunile („*Eu fac singur*”);
- conștientizarea culturii și sensului personal al activității personale („*Eu înțeleg, de ce acționez*”);
- crearea unor noi realități a activității și a procedeelor de acțiune („*Eu mă dezvolt în cadrul activității pentru alții*”) [318, pp. 15-18].

Este clar că aceste etape de obținere a statutului de subiect poate fi examinată, pe de o parte, în procesul unei activități cu obiecte concrete, pe de altă parte, în logica dezvoltării de vârstă. Astfel se explică intenția de bază a devenirii subiectului la vârsta școlară mică care se dezvoltă în cadrul trecerii de la intenția „Eu singur vreau” la „Eu singur pot”. În calitate de dominantă în manifestarea poziției interne la vârsta școlară mică se impun următoarele momente: dezvoltarea orientată a proceselor cognitive voluntare, activitatea, comportamentul; asimilarea procedeelor de învățare; însușirea normativității activității; extinderea domeniului de interese și a formelor de activism; elaborarea stilului de învățare.

În același plan al analizelor, semnalăm complexitatea relațiilor reciproce și determinarea reciprocă a intențiilor „Eu vreau” și „Eu pot”. În unele cazuri se observă lipsa interesului copilului față de ceea ce el încă nu poate. În acest sens, se profilează următoarea logică succesivă: „Deoarece eu nu pot să fac așa, atunci nici nu vreau să fac”. În alte cazuri se produce contrariul: „Eu nu pot”, și deci ,,Nu vreau”. Ca urmare, lipsa motivației personale, în afara presiunii sociale („trebuie” din partea părinților sau a învățătorilor), provoacă eșec în activitatea de învățare, chiar și pentru cei mai capabili copii. Cercetările recente demonstrează că intențiile „Eu pot” și „Eu vreau” până în clasa a treia, ușor pot fi supuse cerințelor sociale „trebuie” din partea adulților. Începând cu clasa a patra, poziția internă, interesul personal, motivarea începe să se manifeste ca aspecte, în sensul imersiunii și rezultativității școlarului în diverse activități creatoare [ibidem].

În contextul expunerilor de mai sus, precizăm că determinant în activitatea de învățare pentru școlarul mic este forma de învățare și nu conținutul. Stabilirea corelației dintre aspectele emoțional-motivațională, cognitivă și social-comunicativă a activității vitale a copilului necesită o atenție deosebită în selectarea formelor de organizare a învățării și a stilului de comunicare pedagogică. Activitățile trebuie de organizat în așa fel, încât alternarea formelor reproductive și cele productive de activism să interacționeze între ele, să se respecte corelația dintre cunoscut și

necunoscut, elevul să aibă susținere pozitivă și emoțională, în caz de insucces, dar și să aibă posibilitate să se bucure de succesele obținute.

Acțiunile voluntare la școlarul mic se formează în cadrul activității de învățare. Deseori cerințele sociale față de copil sunt exprimate prin necesitatea de a asculta voluntar (să asculte povestirea învățătorului), să-și autoregleze voluntar comportamentul (să stea la masă toată lecția și să se ocupe), independent să organizeze timpul (să nu intre în clasă după sunet) etc. Treptat, elevul învață să facă ce „trebuie", dar nu ceea ce „vrea", adică învață să dirijeze voluntar comportamentul său. Cel mai înalt nivel al comportamentului voluntar se realizează în cadrul activităților complexe de *creativitate individuală* (proiectarea, cercetarea, construirea etc.), atunci când i se cere copilului alegerea de sine stătător a unui scop, capacitatea de a descoperi căi de realizare, să depășească unele dificultăți, să depună efor pentru realizarea scopului etc.

O formațiune nouă importantă, care se manifestă la vârsta școlară mică este ***reflecția***, la care ne-am referit anterior. Formarea ei, în mare parte, este datorată faptului că de la copil se cere nu doar rezolvarea sarcinii de învățare, dar și înțelegerea modului în care a făcut-o, să argumenteze modalitățile de realizare. Din această perspectivă, abordarea reflexivă a procesului de învățare a școlarului mic permite să se valorifice conștiința copilului în timpul rezolvării sarcinilor, în înțelegerea hotarului dintre posibilități și motivele dificultăților în rezolvarea sarcinilor, să se formeze capacitatea nu numai de a acționa voluntar, dar și de a conștientiza activitatea. Astfel, copilul realizează nu doar ceea ce i se cere, dar și înțelege *ce, cum și de ce face.* Ca urmare, această capacitate se transferă de la activitate la personalitate și devine un reper psihologic în manifestarea poziției interne a copilului.

Raportat la aceste trei neoformațiuni psihologice – *comportamentul voluntar, reflecția și planul interior de acțiune,* putem să le considerăm ca **formațiuni cheie la vârsta școlară mică**. Succesul dezvoltării lor nu depinde numai de dezvoltarea cognitivă, dar și de fundalul emoțional, de motivație, de stilul de comunicare a învățătorului, precum și de autoapreciere și dezvoltarea autoconștiinței elevului. Prin formarea independenței școlarului mic în cadrul activității de învățare se pun bazele dezvoltării lui ca subiect, ca o însușire importantă a personalității, de tip investigațional a *poziției interne* pentru etapele ulterioare ale vieții.

De cele mai dese ori conceptul *poziția internă* este utilizat ca o neoformațiune care consemnează conceperea personalității copilului între 6-7 ani („poziția internă a școlarului"). În același timp, putem folosi acest concept ca o caracteristică a personalității, într-un diapazon mai larg de vârstă. Această particularitate a personalității apare în ontogeneză, ca urmare a influențelor externe, reflectându-se asupra structurii particularităților psihologice, anterior stabilite la copil, fiind întrunite într-o formațiune nouă ce caracterizează personalitatea copilului la general. Poziția

internă definește – comportamentul și activitatea copilului, precum și întregul sistem al relației sale cu realitatea, cu el însuși și cu oamenii din jur. Cercetările arată că poziția internă, care a apărut ca o formațiune personală nouă la vârsta preșcolară mare, nu dispare la etapa următoare, ci se modifică doar conținutul ei. Interpretarea poziției interne ne dă temeiul să abordăm poziția internă a școlarului mic ca o variantă a conceptului *poziție internă*, specifică copiilor de 6-7 ani. Poziția internă a școlarului presupune atitudinea activă față de două ipostaze ale realității – activitatea de învățare și relațiile sociale. Deci, *poziția internă a școlarului mic reclamă formarea la copil a activității de învățare și a relațiilor sociale.*

În primul caz, este vorba de direcționarea atitudinii față de conținut, față de activitate și însușirea unei anumite poziții în cadrul activității. Fiind direcționată, activitatea de învățare a copilului capătă caracter independent stimulativ. Copilul nu dorește să crească ca să meargă la școală, dar pretinde să meargă la școală ca să învețe să scrie, să citească etc. În al doilea caz, este vorba despre dorința conștientizată a copilului de a ocupa o poziție socială, structurarea relațiilor cu membrii diferitor circumstanțe. Manifestările de conștientizare a motivelor cu caracter social îl fac pe copil subiect al relațiilor sociale. În acest sens, copilul tinde să ocupe o poziție în multitudinea de relații sociale, construind relațiile cu alți participanți în cadrul acestor situații. Deci motivația socială se completează cu tendința conștientă de a acționa „cum trebuie" ca să corespundă cu exigențele adultului. Conștientizarea motivelor devine, spre sfârșitul vârstei preșcolare, o forță motrice independentă nu numai în relațiile cu adulții apropiați (părinții), dar și cu adulții „îndepărtați" (învățătorul). Prin urmare, esența schimbării circumstanțelor sociale de dezvoltare a școlarului mic constă în modificarea relațiilor cu adulții, extinderea rolului repertoriului relațiilor cu adulții. Relațiile cu adulții capătă caracter nu atât emoțional, cât normativ-social.

Corelativ cu poziția internă este fenomenul de *criză*, examinat ca normă a dezvoltării de vârstă, în timpul schimbării circumstanțelor sociale de dezvoltare. După cum am menționat anterior, situațiile de criză se declanșează ca urmare a diferențelor dintre componentul operațional și necesități ale activității copilului. Această situație poate fi descrisă în felul următor: „ vreau" deja a apărut, dar „pot" încă nu a fost format. Cu toate acestea, este important să menționăm că apariția noului „vreau" și însușirea noului „pot", de cele mai dese ori, reclamă abținerea de la necesitățile, dorințele precedente, la procedeele de acțiune.

Formarea neoformațiunilor în procesul crizei decurge în două etape: asemănarea situației de acțiune în „interiorul" ei și apariția sentimentului de activism propriu. Astfel, criza de vârstă traversează următoarele faze:

1. ***Anticritică*** – în fața copilului se deschid forme incomplete de activitate vitală, fapt care condiționează apariția percepțiilor despre o altă formă ideală. Pentru copilul de vârstă preșcolară mare aceste împrejurări în mare parte țin de chipul ideal al rolului social al școlarului, de apariția dorinței de a asimila noi feluri de activitate (de învățare) și de spații noi (școala).
2. ***Critică*** – se produce dezvoltarea copilului ca subiect prin activitate, după cum urmează: (a) mitologică – încercarea de a materializa nemijlocit forma materială; (b) conflictul – opoziția externă a copilului și reacția mediului; (c) reflecția – apariția atitudinii față de acțiunile proprii în cadrul diferitor situații (interiorizarea conflictului dintre dorințe și real). Odată cu venirea în clasa I-a, deseori se întâmplă că se dezmembrează imaginațiile copilului despre școală și rolurile școlarului; despre propriile necesități; așteptările și dorințele intră în contradicții cu cerințele și așteptările adultului; cerințele învățătorului și a părinților pot să nu coincidă.
3. ***Postcritică*** – crearea unor noi circumstanțe de dezvoltare – se definitivează trecerea de la „real-ideal" și „al meu-altul", sunt recunoscute forme noi de cultură pentru translarea formei ideale (forma nouă de activitate de bază), se căută noul în „semnificativ pentru altul". Etapa postcritică se definește prin *acceptarea interioară a noului rol* social și însușirea normelor sociale noi, a cerințelor felurilor noi de activitate.

Particularitatea de bază de trecere de la perioada preșcolară la școlară mică este „pierderea nemijlocită a copilăriei", din contul faptului că copilul obține capacitatea de a *diferenția viața internă* (dorințe, retrăiri etc.). Pierderea statutului de „copilărie nemijlocită" este dovada intervenției în comportamentul și în faptele copilului a componentului intelectual, a reglării voluntare, a sensului retrăirilor.

Raliindu-ne ideii vâgotskiene, putem afirma că noțiunea de „*poziție internă*" se dezvăluie în baza abordării cultural-istorice a personalității. În calitate de entitate pentru examinarea personalității și a mediului, se utilizează conceptul „*trăiri*", care leagă personalitatea cu mediul, dar care, în același timp, nu aparține în totalitate nici personalității, nici mediului [162, p. 281]. Prin urmare, la baza poziției interne, care începe să se dezvolte de la vârsta preșcolară, stă orientarea conștientizată în trăirile proprii, sau „logica sentimentelor", comportamentul voluntar și noua formațiune – activitatea de comunicare personal-nesituativă (percepții despre mediul social și locul copilului în acest mediu). Crearea de către copil în cadrul jocului a unei situații imaginare și respectarea regulii stabilite, nu numai că dezvoltă comportamentul voluntar, dar și încurajează dezvoltarea reflecției, necesară pentru a separa situația imaginară de joc de cea reală, care, la fel, este o premisă pentru dezvoltarea poziției interne.

O viziune analitică asupra ***poziției interne*** lasă să se înțeleagă faptul că **aceasta reprezintă totalitatea caracteristicilor unui sistem de factori interni care intermediază influențele mediului, condiționează dezvoltarea la copil a formațiunilor psihologice noi în această perioadă de vârstă.** Trebuie să subliniem că schimbarea poziției sociale a copilului nu este suficientă pentru schimbarea direcției și a conținutului dezvoltării acestuia. Deci este necesar ca noua poziție să fie adoptată și conștientizată de către copil, să se reflecte asupra acumulării sensurilor noi în activitatea de învățare și sistemului nou de conexiuni școlare. Din acest punct de vedere, poziția internă acționează în calitate de *component central în pregătirea copilului pentru școală* și este hotărâtoare în procesul însușirii de către copil a legăturilor cu mediul înconjurător

Datorită formării poziției interne, în prag de debut școlar, se schimbă profilul psihologic al copilului, cum ar fi orientarea la un anumit scop și tendința de a-l realiza, reglarea voluntară a activității, stabilitate în acordarea prioritității activității de învățare în raport cu jocul. Poziția internă asigură crearea vectorului motivațional de orientare a copilului pentru a însuși noi forme de activitate și colaborare prin autoafirmare în cadrul noului statut social.

Este de reținut faptul că poziția internă a școlarului apare nu numai prin manifestarea necesității copilului de a afla ceva nou, dar și din dorința acestuia de a intra în contact cu adultul în relații sociale noi, de realizare a necesităților cognitive. Acest fapt este posibil pentru copil prin încadrarea în activitatea de învățare. Succesul copilului la învățătură ridică statutul acestuia și asigură un nivel nou de relații reciproce cu adultul. Totodată, poziția internă a școlarului se manifestă și ca o condiție a succesului emoțional al copilului și a adaptării reușite a acestuia la școală.

Poziția internă ajută copilul să se implice în procesul de învățare în calitate de subiect al activității. Acest fapt se reflectă în formarea conștientă și executarea intențiilor și a scopurilor (în comportamentul voluntar al elevului). Potrivit Л. И. Божович, *poziția internă a școlarului, din mai multe motive, nu este persistentă* [250, pp. 321-356]. Studii recente arată că la copiii din clasa I-a gradul de formare a poziției interne este scăzut, iar în clasa a *treia se manifestă nesemnificativ, după care dispare*. Unul din motivele cheie ale acestui fenomen ar fi gradul înalt de reglementare a procesului de învățare și neglijarea de către pedagogi a specificului motivației copilului.

În acest sens, la debutul școlar poziția internă a școlarului, practic nu se formează, dacă până la această perioadă ea n-a fost formată, dar dacă se formează de la început, atunci dispare foarte repede. Acest lucru se întâmplă și pentru că lucrul cu copiii până la școală, de cele mai dese ori, nu se organizează în mod corespunzător. Astfel, sarcinile exagerate, structurate după schemele activității de învățare, dispariția treptată a jocului cu subiect de rol din subcultura copilăriei, duce la faptul că învățarea nu mai prezintă interes. Constatarea că marea majoritate a copiilor, la ora

actuală, cunosc să citească, să scrie și să socotească, până a merge în clasa I-a, nu întotdeauna se răsfrânge pozitiv asupra învățării ulterioare în școală. În acest context, în pregătirea copiilor pentru școală cu mult mai important este motivarea cognitivă și de învățare, de fapt formarea poziției interne a școlarului [263, p. 96].

De asemenea, trebuie să menţionăm şi abordarea unor autori care analizează dinamica pregătirii personale pentru școală a copiilor de 5-7 ani, în baza următoarei logici: copiii încep să descopere emoțional mediul școlar la vârsta de 6 ani, dar la 7 ani se produce corelarea așteptărilor cu practica de viață reală a elevului și realizarea acestui rol este adecvat copilului. În perioada 5-7 ani se produce restructurarea pregătirii personale pentru școală. La vârsta de 5 ani, poziția internă se caracterizează prin capacitatea copilului de a accepta rolul în procesul de rezolvare a sarcinilor sociale; componenții de autoconștiință, motivele de învățare și atitudinea emoțională față de școală nu țin de perceperea sa ca școlar. La vârsta de 6-7 ani la copii apar manifestări de acțiuni reciproce între poziția internă a școlarului și sfera autoconștiinței, care este mediatoarea aspectelor motivaționale de atitudine față de școală [262].

Altă idee care invocă una dintre cele mai discutabile probleme despre dimensiunile psihopedagogice ale perioadei preșcolare în formarea personalității, este afirmația că vârsta de 5-6 ani este cea mai favorabilă în formarea motivelor învățării, după care se dezvoltă eficient sfera autoconștiinței și motivarea cognitivă [ibidem].

Totodată, după cum am afirmat anterior, starea emoțională la vârsta școlară mică are o condiționare pronunțată a sistemului atitudinii și cerințelor adultului (învățător, părinți). În clasa I-a copiii depind emoțional de învățător. Succesul la învățătură, motivarea cognitivă, inițiativa și multe alte aspecte psihologice sunt foarte importante pentru activitatea de învățare, care depind de stilul de învățare și de comunicarea învățătorului cu elevul. Este bine cunoscut faptul că distanțierea, lipsa *de afectivitate, stilul autoritar de învățare* au un impact negativ asupra elevului, se răsfrâng negativ asupra *procesului de adaptare* a copilului la școală. La vârsta școlară mică se constată o dependență socială a capacităților cognitive și a proceselor reglatorii de circumstanțele sociale nemijlocite de dezvoltare a copilului.

În acest cadru de referinţă, este important să precizăm că la etapa inițială a învățării, motivarea cognitivă a școlarului mic în mare parte este legată de factorul „noutate”, în același timp și cu noile condiții sociale și a atitudinilor în școală, de obiecte (manuale, caiete etc.), spațiu nou (școala, sala de clasă, drumul spre școală etc.), sistemul nou de simboluri (litere, cifre, cuvinte etc.), destul de repede, după perioada de adaptare, se transformă în obișnuit. Altfel spus, componenta emoțională și motivarea cognitivă se suprasaturează și scade, dar în condiții

nepotrivite (în primul rând, o anumită atitudine din partea învățătorului, dar și factorul de dificultate al activității de învățare), motivația cognitivă poate să dispară.

Conceptul de „motivație internă” este folosit pentru a defini orice comportament, care depinde de factorii ce sunt interni după originea lor. *Motivația internă apare, mai degrabă, dintr-un sentiment de satisfacție și de finalizare, dar nu ca urmare a recompensei externe.*

Unii autori propun examinarea poziției interne a școlarului mic din perspectiva a două aspecte: (a) în funcție de conștientizarea atitudinii față de școală și a modului de viață legat de școală; (b) învățarea integrării personale, care implică nivelul dezvoltării autocunoașterii, motivele învățării, atitudinea emoțională și formele specifice de comportament [283].

Reflecțiile anterioare confirmă faptul că poziția internă a școlarului mic apare ca rezultat al executării noului rol social al copilului și presupune diferențierea reflexivă a Eu-lui real de Eul ideal. Îndeplinirea de către copil într-o perioadă de durată a rolului social, într-un sistem cu norme fixe și cu reglementări de comportament, determină apariția la acesta a unui sentiment funcțional de reglare voluntară a comportamentului. Poziția internă a școlarului servește drept bază pentru dezvoltarea reflecției activității de învățare la vârsta școlară mică.

Aşadar, din cele expuse mai sus, putem conchide că problema poziției interne a școlarului mic reprezintă o necesitate în contextul pregătirii copiilor pentru activitatea de învățare din școală și adaptarea copiilor la mediul școlar. Această afirmație se bazează pe următoarele *concluzii*:

- Poziția internă reprezintă un „punct de pornire” pentru comportamentul în formare;
- Poziția internă a școlarului este o formațiune personală, care se manifestă la vârsta de 6-7 ani în calitate de formațiune nouă;
- Dezvoltarea poziției interne creează premise pentru succesul în activitatea de învățare, contribuie la adaptarea copilului la mediul de învățare și la socializarea acestuia;
- Poziția internă a școlarului întrunește în sine toate liniile de dezvoltare anterioară a personalității, caracterizându-se prin atitudinea pozitivă a copilului față de activitatea de învățare din școală;
- Pentru procesul integralității și continuității evidențierea dinamicii dezvoltării interne a personalității copilului în contextul procesului educațional, reclamă organizarea pe etape a activității pedagogice în direcția corespunzătoare, într-o consecutivitate logică.

3.3 Evaluarea criterială în contextul continuității-integralității

Progresul uman reclamă acţiuni de modernizare continuă a sistemului educațional. Rezultanta succesului reformator este o funcție cu multe variabile care au, la rândul lor, un diapazon oscilatoriu la anumite etape ale evoluției procesului educațional. În ultimul timp, se constată o dependență pronunțată a tempoului de modernizare a sistemului educațional de procedurile de evaluare, aplicate în interiorul acestuia.

Conceptul de evaluare se află în aria de examinare atât a teoreticienilor, autorilor de politici educaționale, cât și al practicienilor. În acest sens, în literatura de specialitate constatăm variate moduri de examinare a fenomenului evaluării, datorită caracterului de modificare permanentă a copilului ca persoană, precum și a procesului educațional în care este antrenat acesta [36, 23, 68, 130, 137, 165, 197, 221, 231 etc.].

În ultimii ani asistăm la un proces de completare a semnificaţiei acestui concept, tranziția de la manifestarea sa ca *instrument de măsură* la un *demers centrat pe învățare* a elevului, pe procesele cognitive ale acestuia, pe reglarea și autoreglarea cunoașterii. Din perspectiva acestei viziuni, evaluarea școlară trebuie să devină dinamică, centrată pe procesele mentale ale elevului, să favorizeze autoreglarea, autoreflecția, să înlocuiască concepția statică, bazată pe control, examinare, sancțiune. În acest fel, constată P. Lisievici, se poate ajunge la „învățarea *asistată de evaluare*” [81, p. 293].

Studiile întreprinse cât și practica educațională comportă adecvarea acțiunilor de evaluare la mutațiile de accent survenite în ultimele decenii în domeniul învățământului, care generează redimensionarea și regândirea strategiilor evaluative în consens cu exigențele procesului didactic. Ele se referă la tipuri de rezultate școlare ce se cer evaluate în școala contemporană, raportul profesor-elev, tehnicile folosite, operativitatea realizării feed-back-ului etc.

Prin urmare, învățământul modern solicită *un nou cadru de evaluare*, a unui nou sistem de referință, care să aibă la bază *formarea competențelor elevilor*. Astfel, problematica evaluării școlare s-a diversificat, marcând schimbări semnificative: trecerea de la valorizarea și certificarea „a ceea ce știe elevul” la „ceea ce știe el să facă” și, mai ales, „a felului *cum procedează* pentru a fi performant și a obține succese”.

Ca atitudine a celor doi subiecți ai educației, evaluarea școlară modernă diminuează semnificativ sau chiar exclude funcția punitivă, de pedepsire a elevului, acordând prioritate valorii formative a acesteia. *Actul evaluativ* trebuie înțeles ca un *parteneriat* dintre elev ca evaluat și profesor ca evaluator, ce se realizează în interesul tuturor partenerilor procesului educațional, sprijinindu-le eforturile comune, stimulând și eficientizând învățarea. Așadar, elevul este transformat într-un partener al profesorului în evaluare.

În contextul abordării evaluării ca o dimensiune de modernizare, trebuie să precizăm că *procesul evaluării* școlare implică mai multe operaţii, acţiuni sau etape denumite mai mult sau mai puţin asemănător de autori diferiţi, care sunt:

(a) Verificarea - presupune colectarea de informaţii despre nivelul performanţial şcolar, prin aplicarea unui ansamblu de strategii, metode, tehnici, instrumente de evaluare.

(b) *Controlul* - reprezintă o componentă a evaluării de constatare de către pedagog a volumului şi calităţii cunoştinţelor teoretice şi practice.

(c) *Măsurarea* - este o acţiune de apreciere şi interpretare a rezultatelor, prin raportare la anumiţi indicatori de performanţă. Măsurarea presupune acordarea unei semnificaţii cantitative unor caracteristici calitative, înseamnă „a atribui un număr unui obiect, unui fapt sau unui eveniment" [72, p. 78]. Se exprimă în termeni cantitativi, prin tehnici statistice, note, bareme etc. Are rol de cuantificare a rezultatelor.

(d) *Aprecierea* – reprezintă o acțiune de judecare a valorii rezultatelor măsurării și răspunde la întrebări de felul: *cum este? ce valoare are? în ce măsură răspunde trebuinţelor sau aşteptărilor*? Evaluarea este un concept mai larg decât aprecierea. Etimologic, semnifică a aprecia valoarea (atitudine axiologică), ceea ce înseamnă că actul de evaluare implică o operaţie dublă:

- înregistrarea obiectivă a dimensiunii fenomenului (măsurarea acestuia);
- aprecierea relaţiei dintre starea constatată şi criteriul general al unei stări dorite (activităţi reuşite).

(e) *Decizia de reglare, ameliorare* – presupune formularea de soluţii, remedii, recomandări, dezvoltări, ameliorări. Are o valoare predictivă, anticipativă, managerială.

(f) *Notarea* - este componenta evaluării care realizează măsurarea şi validarea rezultatelor activităţii şi care se obiectivează în anumite semne, coduri sau simboluri convenţionale (nota, calificativul), în funcţie de un anumit etalon determinat anterior [137, p. 146].

Tot în această arie de idei putem menţiona afirmaţiile lui J. M. Barbier, care face distincție între evaluare si control. Controlul, produce informații asupra desfășurării activității, iar evaluarea ar consta în producerea unei judecăţi de valoare, asupra acelei activități [231, p. 78].

O relevanță practică aparte asupra conceptului o reprezintă opinia lui D. L. Stufflebeam cu privire la „echivalentele" evaluării: evaluare = măsurare; evaluare = congruență si evaluare = judecare [221, pp. 5-19].

Prima definiție: *evaluare = măsurare* așează evaluarea pe terenul *metriei didactice*. Cum e și firesc, măsura și măsurarea introduc rigoarea necesară și expresia cantitativă a datelor de comparație, operații, deosebit de utile în evaluare.

Practic, *a măsura* înseamnă a atribui numere unor obiecte sau evenimente, potrivit unor reguli sau proceduri. Astfel, măsurarea pedagogica aspiră la metria din domeniul științelor exacte, lucru lăudabil, dar deloc simplu, deoarece: (a) fenomenele socio-umane sunt mult mai complicate și nu pot fi reduse la simple obiecte sau evenimente; (b) exprimarea unor tendințe prin atribuirea de numere simplifică forțat evenimentele marcate de dinamici calitative, unde scările adjectivale se pare că sunt mai relevante.

A doua abordare conceptuală este dată de echivalența: evaluare = congruenţă. Congruența reprezintă nivelul de suprapunere între evenimente simultane sau succesive [235, pp. 33-40].

În sfârșit, a treia echivalentă: evaluare = judecare, care implică producerea unei judecăți de valoare cu privire la conduita sau performanțele elevului. În absența unor măsurători obiective, judecata de valoare poate rămâne la stadiul de simplă părere sau impresie.

Rezumând *structura tridimensională a evaluării* școlare, considerăm posibilitatea de a echivala următoarele concepte, cel mai frecvent vehiculate:

- *Evaluarea măsurare*, corespunde în mod esențial evaluării normative, deoarece rezultatele elevului sunt raportate la o normă, de regulă, la rezultatele medii ale unui grup de referință (clasa din care face parte elevul evaluat).
- *Evaluarea congruentă* se înscrie în criteriile evaluării formative, întrucât se estimează apropierea între rezultatele elevului și cerințele programei școlare.
- *Evaluarea judecare* este mai curând o evaluare de progres, deoarece ia în calcul dinamica prestației elevului într-un timp dat.

Integrarea organică a evaluării școlare în structura activităţii didactice de către concepţiile pedagogiei moderne determină amplificarea rolului acesteia, situând-o într-o poziţie cheie în procesul educațional. Această consecinţă derivă dintr-o firească înţelegere a evaluării ca *„ştiinţă a valorii*”**.** A evalua înseamnă a emite judecăţi de valoare, ceea ce presupune a te raporta la valori, a face trimitere la un sistem de valori [23, p. 287]. *Deci, în accepțiune modernă evaluarea este concepută ca apreciere, ca emitere de judecăți de valoare despre ceea ce a învățat și cum a învățat elevul, pe baza unor criterii precise, bine stabilite anterior.*

Din această perspectivă, evaluarea este pusă în slujba potențării și eficientizării procesului de învățare și a declanșării autoevaluării, fapt care conduce la distanţarea evaluării de tradiţionala „verificare” a cunoştinţelor şi chiar de tradiţională apreciere şcolară [ibidem, p. 288]. În acest sens, evaluarea promovează tranziţia de la noţiunea de control al însuşirii cunoştinţelor la conceptul de evaluare atât a rezultatelor învăţării, dar mai ales a proceselor pe care le implică, semnifică trecerea de la o pedagogie a transmiterii cunoştinţelor la o pedagogie a însuşirii cunoştinţelor şi a *ştiinţei de a deveni.*

Din punctul de vedere al perspectivelor educaționale, se optează tot mai hotărât în favoarea promovării unor „noi calități” ale evaluării, oferind școlii mai multe *avantaje,* cum ar fi:

- punerea accentului pe emiterea judecăţii de valoare;
- se creează posibilităţi mai bune pentru *individualizarea* evaluării, oferă o mai mare rigoare în aprecierea performanțelor elevilor;
- se creează un climat cu impact emoţional pozitiv, motivant şi securizat;
- organizarea unei educații axate pe componentele forte ale fiecărei persoane implicate în procesul de învățământ, având ca „destinație” minimizarea efectelor de stres;
- deschiderea spre diverse perspective de comunicare: profesor-elev, elev – profesor, elev – elev, competenţe relaţionale;
- co/responsabilizarea celui care învață (elevul). Aceasta presupune dezvoltarea competenței de autoreflecție asupra propriei învățări;
- activizarea elevului ca participant la propria formare, conştientizând permanent nivelul propriilor performanţe, precum şi drumul pe care trebuie să-l urmeze în procesul de învăţare;
- reprezintă cu prioritate procesele de învăţare ale elevilor şi nu comportamentele manifestate de aceştia ca rezultat al învăţării;
- tratarea egală a tuturor elevilor, fără discriminare sau părtinire a unora, în ceea ce priveşte respectul şi valorizarea lor ca indivizi;
- vizează atât domeniile cognitive cât şi cele afective şi psihomotorii ale învăţării şcolare;
- influențarea ameliorării sau reorganizării predării şi învăţării;
- favorizează aplicarea unor strategii didactice de ordin dezvoltativ, adaptate necontenit la particularităţile situaţiei didactice, la cele ale elevilor, la condiţiile instituţionale existente etc.

Pe baza consideraţiilor invocate, constatăm că evaluarea școlară apelează din ce în ce mai mult la *criterii* care produc ca principală schimbare înlocuirea sistemului de *notare cifrică* prin cel de ***notare cu calificative***. Această modalitate de notare este, cu precădere, rezultatul paradigmei centrării pe elev şi are suficiente valenţe pozitive în raport cu elevul. Prin urmare, practica evaluării școlare se află în plin proces de trecere de la prioritatea acordată criteriilor subiective către criterii din ce în ce mai obiective, cât mai mult detaşate de persoana evaluatorului [137, p. 252].

Acest fapt este confirmat de *Codul Educației* al Republicii Moldova, unde se stipulează: „în învăţământul primar, evaluarea rezultatelor învăţării este criterială şi se efectuează prin descriptori”. În mod evident, această nouă prevedere normativă se bazează pe *avantajele evaluării criteriale* bazată pe descriptori:

- furnizează informaţii funcţionale, permite elevilor să se situeze în raport cu atingerea obiectivelor comune pentru toţi elevii (standarde unitare), oferă soluţii de ameliorare;
- este o sursă de informare pentru profesor și elev și un temei de a lua decizii pentru îmbunătățirea procesului educațional;
- este contextuală, bazată pe interacțiunea dintre experiențele de viață ale elevului și ceea ce învață acesta;
- se produce implicarea activă a elevilor în procesul de învăţare;
- permite elevului să-și remedieze lacunele, imediat după apariția lor, înainte de declanșarea unei secvențe noi de învățare;
- acordarea sprijinului permanent elevilor în realizarea sarcinilor de lucru şi adaptarea instrucţiunilor de realizare la nevoile individuale;
- adaptarea metodelor la nevoile şi ritmul individual de învăţare a fiecărui participant la procesul de învățare;
- valorificarea situaţiilor de învăţare pe care le oferă viaţa şi creşterea ponderii activităţii evaluative în situaţii autentice de viaţă;
- diminuează nivelul de anxietate a copilului;
- crește nivelul de evaluare obiectivă a performanțelor elevului și în caz de necesitate intervenția în timp util pentru îmbunătățire;
- stimularea activității de învățare;
- consolidarea încrederii în sine, în forțele proprii ale elevului și dezvoltarea independenței, educarea relațiilor de parteneriat, a sentimentului de liberă alegere și a responsabilității;
- posibilitatea de a urmări dezvoltarea elevului în dinamică, la toate etapele de învățare.

În accepția cercetătoarei E. Voiculescu, criteriile formează „un ansamblu de norme, capabile să aducă, fiecare, un sens posibil unor rezultate”, având scopul să-i informeze pe profesori și elevi despre componentele produsului evaluat. Ele permit cadrului didactic să decidă asupra calității produsului și se prezintă sub forma unui sistem de referințe deja constituite, care consemnează parametrii de bază ai măsurării-aprecierii [165, p. 56]. Datorită însă caracterului său destul de general, *criteriul* este considerat de unii specialiști în domeniu drept un „instrument privilegiat al evaluării”, care nu îl ajută prea mult pe profesor, dat fiind că nu îi oferă indici concreți de evaluat în fiecare produs realizat de elevi. De aceea, „în serviciul lui trebuie pus indicatorul de performanță sau dimensiunea concretă a evaluării” [232, pp. 58-59].

Descriptorii, în Codul Educației al Republicii Moldova (Articolul 3), sunt definiți ca niște criterii calitative care descriu modul de manifestare a competențelor elevului și permit determinarea gradului de realizare a acestora (minim, mediu, maxim). În conformitate cu nivelul atins, descriptorii permit acordarea de calificative (suficient, bine, foarte bine).

Descriptorii de performanță sunt normele de apreciere a produsului-rezultat. Rolul și rostul lor este de a-i oferi evaluatorului, dar și celui evaluat, reperele aprecierii și „de a permite o evaluare care să pună în evidență ceea ce trebuie „să știe" și „să facă" elevul, pentru a obține o anumită notă sau un anumit calificativ" [165, p. 59]. Descriptorii de performanță se află în relație directă cu criteriul de referință și cu indicatorii concreți, în funcție de care ei descriu și apreciază calitatea produsului evaluat, pornind de la un model de descriere care desemnează performanța cea mai înaltă, coborând până la nivelul minim, acceptabil al produsului realizat [68, pp. 65-70].

În elaborarea descriptorilor de performanţă este important de ştiut că aceştia „se raportează la obiectivele de evaluare şi nu la itemii de evaluare". Ca urmare, descriptorii de performanţă sunt dimensionaţi în concordanţă cu capacităţile sau capacităţile adiacente esenţiale, corespunzând obiectivelor cadru sau obiectivelor de referinţă, iar măsurarea capacităţilor/capacităţilor adiacente se poate realiza prin intermediul mai multor activităţi: evaluări orale, probe scrise, teste docimologice etc. [130, p. 194].

Totodată, descriptorii de performanţă sunt diferiţi de obiectivele educaţionale prin faptul că obiectivele sunt predictori, anticipări ale rezultatelor învăţării care orientează traseul de predare – învăţare, iar descriptorii de performanţă sunt repere de evaluare a rezultatelor [Apud 165, p. 149].

În contextul expunerilor de mai sus, este imperios elucidarea concepției aferente actualei reforme în învățământul primar – *Evaluarea Criterială prin Descriptor*i, care constituie *un sistem de eficientizare permanentă şi diferenţiată a învăţării, predării şi evaluării prin introducerea criteriilor şi descriptorilor, fără acordarea notelor*. Baza metodologică a evaluării criteriale prin descriptori în învățământul primar este evaluarea pentru învăţare, iar *obiectivul principal* al acestui sistem rezidă în îmbunătăţirea rezultatelor obţinute individual sau în grup [86]. Luate în ansamblu, aceste schimbări de accente în cadrul procesului de evaluare conduc la creşterea calităţii activităţii școlarului mic, la îmbogăţirea activităţilor de învăţare și evaluare ale elevilor, la consolidarea încrederii în forțele proprii și dezvoltarea independenței, educarea relațiilor de parteneriat, a sentimentului de liberă alegere și a responsabilității.

În raport cu evaluarea școlară (învățământul primar), evaluarea în preşcolaritate reprezintă un ansamblu de activităţii specifice dependente de anumite intenţii. Acestea transcend datele imediate şi contingente, raportându-se la o serie de funcţii şi scopuri bine determinate. Scopul evaluării nu este de a parveni la anumite date, ci de a perfecţiona procesul educativ. Deci evaluarea

în preşcolaritate este o acţiune de cunoaştere a copilului şi urmăreşte progresul acestuia în raport cu el însuşi, permite doar prognoze pe termen scurt, dar este importantă şi necesară pentru educator şi copii pentru cunoaşterea nivelului atins în dezvoltarea personalităţii.

În educația preșcolară monitorizarea rezultatelor învățării și dezvoltării se realizează în baza Codului educației, a *Standardelor de învățare și dezvoltare* a copiilor cu vârste de până la 7 ani, precum și a instrumentelor de monitorizare a pregătirii copiilor pentru școală, aprobat de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării [85, 147].

Acţiunile de evaluare a progresului înregistrat de copil se realizează în mediul natural al copilului: în timpul activităţilor, al jocului liber ales sau al jocului organizat de către educatoare, al plimbărilor sau al altor momente de regim. Educatoarea urmăreşte/observă comportamentul copiilor, menţionează problemele apărute, stările de interes cognitiv sau cele de lipsă de interes, de bucurie sau necaz, fixează performanţele fiecărui copil şi reacţia lui la laudă sau recompensă.

Totodată, este inadmisibil să i se spună copilului sau să i se dea de înţeles că el va fi apreciat într-un mod care îi va bloca dorinţa de a învăţa, de a încerca lucruri noi, curiozitatea.

Cei care pot realiza o evaluare obiectivă a copilului sunt cadrele didactice care interacţionează zi de zi cu aceştia. În fapt se urmăresc trei deziderate:

- să-l ajute pe copil să se cunoască pe sine însuşi pentru a-şi valorifica la maxim potenţialul;
- să-i ajute pe părinţi să-şi cunoască copilul pentru a-l stimula şi susţine corespunzător;
- să-şi cunoască mai bine discipolii pentru a le acorda sprijinul necesar la fiecare pas de dezvoltare a lor.

Cu referire la copil, funcţiile specifice ale evaluării sunt:

- îl ajută să fixeze, să consolideze şi să reţină cunoştinţele prin întărirea pozitivă pe care evaluarea o determină, să le integreze în sisteme;
- creșterea încrederii în forţele proprii şi descurajarea comportamentelor negative;
- susţine interesul pentru cunoaştere stimulându-i şi dirijându-i învăţarea;
- contribuie la formarea capacităţii de autoapreciere şi la stimularea tendinţei de autoafirmare.

Este de reţinut că evaluarea în învățământul primar depinde de calitatea formării la copiii din treapta preşcolară a următoarelor premise:

- de a asculta şi a înţelege sarcina de învăţare (să distingă condiţiile sarcinii de instrucţiunea de realizare a acesteia, să profileze procedeele de acţiune);

- de a planifica activitatea ce urmează să o realizeze (profilarea etapelor de lucru, ordinea şi succesiunea operaţiilor la fiecare etapă, expunerea verbală;
- de a subordona acţiunile proprii instrucţiunii pedagogului, respectând regulile de realizare a sarcinii;
- competenţa de autocontrol, de autoapreciere (să compare rezultatul obţinut cu modelul şi instrucţiunea pedagogului); să controleze realizarea activităţii pe parcursul lucrului, să depisteze și să corecteze lacunele.

Prin urmare, reformarea sistemului de evaluare în învățământul primar depinde de calitatea formării la copiii din treapta preşcolară a *premiselor de control, autocontrol, autoapreciere, a imaginii de sine, de conștientizare a posibilităților, în vederea continuității dintre aceste etape ale sistemului de învățământ*. În același timp, trebuie să menţionăm că aceasta nu reduce din activitatea învățătorului în formarea la elevi a competenței de autocontrol, autoevaluare, reflecției etc.

Astfel, pentru a realiza cu succes *evaluarea fără note* în învățământul primar, semnele trebuie căutate pe *traseul evoluţiei copilului până la debutul şcolar*, în aspect de autoapreciere. Vârsta şcolară mică este o fază tranzitorie, care include achiziţiile şi comportamentele ale căror origini se află în fazele precedente, inclusiv și premisele competenței de autoapreciere, autoevaluare. Situaţia nouă a școlarului mic beneficiază de experienţa obţinută anterior la capitolul formării competenţei de autoapreciere. Prin urmare, în accepțiune modernă evaluarea la vârsta școlară mică trebuie concepută ca apreciere, ca emitere de *judecăți* de valoare despre ceea „*ce a învățat*" și „*cum a învățat*" elevul, pe baza unor criterii precise, bine stabilite anterior.

În baza sintezei cercetărilor întreprinse până acum, constatăm că imaginea de sine, autoaprecierea la vârsta preșcolară este obiectul de studiu a mai multor cercetători [117, 139, 166, 168, 169, 183, 257 etc.].

În acest context, menționăm că vârsta preşcolară constituie o perioadă importantă în dezvoltarea *conștiinței* copilului și a *imaginii de sine*, deoarece este asociată cu formarea de noi mecanisme psihologice de reglementare a activităţii si a comportamentului acestuia. În acest sens, preșcolaritate este o perioadă de îmbunătățire și dezvoltare a formațiunilor psihologice personale. Copilul este capabil să se autoaprecieze în raport cu mediul și cu normele societății. Cu toate acestea, este dificil să se măsoare autoaprecierea la copiii sub 7 ani. Drept argument putem invoca faptul că această categorie de copii încă nu pot să realizeze autoaprecierea globală sau generalizatoare. Copiii se autoapreciază pentru fiecare situație în parte.

După cum am menţionat anterior, la vârsta de 7 ani începe să se formeze autoaprecierea generalizatoare a copilului: stabilă, nesituativă și, în același timp, diferențiată față de sine. Autoaprecierea mediază atitudinea copilului față de sine, reflectă experiența activității sale,

comunicarea cu alte persoane. Deci primele elemente de autoapreciere pot fi formate deja la vârsta preşcolară mare. Există o corelaţie între acţiunile şi vorbirea copilului, între acţiunile şi instrucţiunea adultului. Autoaprecierea reprezintă baza pentru dezvoltarea la copii a concentrării atenţiei faţă de procesul de lucru, condiţionează schimbări esenţiale în procedeele de acţiune.

Totodată, în viaţa cotidiană, în procesul explorării diverselor acţiuni, copiii de 6-7 ani pot nu numai să observe discordanța dintre rezultatul obţinut şi cel preconizat, dar şi să opereze cu succes anumite remedieri necesare în acţiunile proprii, deși în perioada vizată operațiile de autoapreciere sunt încă difuze [341, p. 87]. Deci, sarcina pedagogului e de a ţine cont de această particularitate, formând la copil acţiunile de autoapreciere din perspectiva adaptării copiilor la procesului de evaluare criterială prin descriptori în clasa I-a.

Prin urmare, formarea *activității reflexive* la vârsta preșcolară mare reclamă *autoaprecierea* acțiunilor proprii, reflectarea asupra a ceea *ce trebuie să schimbe* în comportamentul său copilul, la ce trebuie să acorde atenție, ce este mai important într-o activitate. În acest sens, este oportun să formăm la copil nu numai viziunea despre *calitățile și posibilitățile sale inerente* (imaginea reală „cum sunt eu”), dar și imaginea despre aceea *cum trebuie să fie el*, cum ar vrea cei din jur să fie el (imaginea Eu-lui ideal „cum aș vrea eu să fiu”). *Concordanța* dintre imaginea reală a Eu-lui și cea ideală este considerată ca un *indicator* important al stării emoţionale benefice a copilului.

Structura imaginii Eu-lui la vârsta de 6-7 ani include cunoștințe și emoții reflexive ale copilului, cum ar fi reacțiile acestuia la atitudinile partenerilor de comunicare față de el. Pe această bază se formează capacitatea de anticipare, care, de regulă, se realizează în cadrul așteptărilor copilului și în posibile aprecieri din partea celor din jur. Dovezi ale dezvoltării proceselor reflexive în conștiința copilului servesc de asemenea și capacitatea acestuia de a elabora anumite strategii de comportament [339, pp. 43-47].

Dacă revenim la constatările expuse anterior, putem sesiza că autoaprecierea impulsionează creşterea calităţii activităţii copilului. Acesta acumulează abilități de a analiza acţiunile proprii, de a le modifica conștient, reorganizându-le în funcţie de finalitatea obţinută. Totodată, copiii de 6-7 ani pot nu numai să observe discordanța dintre rezultatul obţinut şi cel preconizat, dar şi să opereze cu succes anumite remedieri necesare în acţiunile proprii. Cu toate acestea, în perioada vizată acţiunile de autoapreciere ale copiilor sunt încă imprecise. La vârsta preșcolară autoaprecierea este strâns legată de aprecierea făcută de educatori. De aici deducem că una din sarcinile educatorului și a învățătorului e de a ţine cont de această particularitate, formând la copil acţiunile de autoapreciere în contextul procesului de continuitate.

Evident, raportată la o valoare pedagogică a cărei realitate şi utilitate nu poate fi pusă la îndoială, autoaprecierea la vârsta preșcolară mare îi revine rolul de generic, care, prin anumite

formațiuni psihologice, pune în acţiune noi energii, stimulând, astfel, formarea la copii a imaginii de sine, a Eu-lui personal, fapt care ar determina realizarea fără mari dificultăți a evaluării criteriale în bază de descriptori în clasa I-a.

Așadar, reformarea sistemului de evaluare în învățământul primar, bazat pe *criterii și descriptori* depinde de calitatea formării la copiii din treapta preșcolară a premiselor de autocontrol, de autoapreciere a imaginii de sine, în vederea continuității dintre aceste trepte ale sistemului de învățământ.

Pentru a promova *evaluarea criterială* este important ca să formăm la copii autoaprecierea pozitivă, care are la bază perceperea valorii eu-lui personal, dar și atitudinea pozitivă față de cei din jur (ceea ce se încadrează în imaginea de sine**)** [183, pp. 121-134].

Pe baza consideraţiilor invocate, precizăm că la vârsta preșcolară mare copiii asimilează mai conștient cunoștințele, care au un caracter mai stabil. În această perioadă opiniile și judecățile celor din jur se reflectă prin prisma experienței individuale a copilului și sunt acceptate numai în cazul în care nu există diferențe semnificative cu imaginea de sine. Cu toate acestea, judecățile despre sine la preșcolarii mari deseori sunt greșite, din motiv că aceștia încă nu dispun de o experiență suficientă, ca urmare, capacitatea de autoanaliză este limitată.

În baza acestei sfere de preocupări, constatăm de asemenea că una din premisele de percepere conştientă a sarcinii de învăţare o constituie *orientarea la adult,* care formulează sarcina de a pricepe şi de a ţine cont de totalitatea condițiilor înaintate, fără a omite ceva**.** Priceperea de a asculta şi de a înţelege indicațiile pedagogului se află în raport direct cu comportamentul voluntar al copilului. La început se produce subordonarea acţiunilor proprii, indicațiilor verbale ale adultului şi doar spre sfârșitul anului șapte de viaţă se transformă treptat în potențialitate de a realiza succesiv intențiile proprii.

Am afirmat anterior că autocontrolul semnifică baza pentru dezvoltarea la copii a concentrării atenţiei faţă de procesul de lucru, care condiţionează schimbări esenţiale în procedeele de acţiune. În felul acesta, autocontrol este deci unul din factorii importanți care influenţează schimbările ce se produc în conștiința şi comportamentul copilului sub influența instruirii, asigură dezvoltarea independenței şi elimină imitările mecanice. Acest fapt *contribuie eficient la formarea abilității de autoreglare, care reprezintă unul din cele mai importante pre/rechizite ale învățării individuale în școală.* Autoreglarea, pe de o parte, vizează dezvoltarea uneia dintre cele mai importante calități a elevului, respectiv capacitatea de gestionare și control a învățării, a motivelor învățării, a experienței emoționale și comportamente. Pe de altă parte, reprezintă cel mai important set de pre/rechizite necesare ajustării comportamentului la solicitările cadrului didactic în timpul procesului de predare-învățare aflat într-o perpetuă dinamică. Posibilitatea de realizare cu succes

a oricărei activităţi, inclusiv şi cea de învăţare, vor fi minime, dacă copilul se va orienta slab în finalitatea acesteia. Or, priceperea de autoevaluare este dovada succesului sau insuccesului activităţii, demonstrează abilitate în realizarea ei.

Rezultă că copilul trebuie învățat să-și coreleze acțiunile de învățare și rezultatele acestora, să facă legătură între calitatea acestor rezultate și nivelul realizării acțiunilor de învățare. Datorită autocontrolului, școlarul mic poate să stabilească conștient dependența dintre punctele slabe de realizare a sarcinii și neajunsurile în acțiunile operaționale personale.

Din cercetările realizate de noi am observat că autocontrolul impulsionează creşterea calităţii activităţii copilului. Acesta acumulează abilități de a analiza acţiunile proprii, de a le modifica conştient, reorganizându-le în funcţie de finalitatea obţinută. Totodată, copiii de 6-7 ani pot nu numai să observe discordanța dintre rezultatul obţinut şi cel preconizat, dar şi să opereze cu succes anumite remedieri necesare în acţiunile proprii.

Capacitatea perceptivă a şcolarul mic se dezvoltă progresiv. Acest proces evoluează de la percepția globală, sincretică a obiectului la percepţia analitică, sistemică, orientată către sarcina de învăţare, susținută de motivație, de gradul de concentrare şi stabilitate a atenţiei. În felul acesta, percepţia la copiii de 7-9 ani devine complexă, dobândește în timp independenţă.

Așadar, menționăm că problematica *evaluării criteriale în contextul continuităţii* în învăţământ reprezintă câteva linii de forță ce reies din orientările actuale ale învățământului şi denotă ca important faptul că:

- Modernizarea procesului educaţional este dependent de schimbările operate în sistemul de evaluare şcolară cu deschideri evidente spre *creşterea rolului evaluării criteriale* la treapta învăţământului primar şi, ulterior, este de presupus, la celelalte trepte de învăţământ, dacă vorbim de continuitate;
- Evaluarea criterială *fundamentează* individualizarea şi personalizarea procesului de învăţământ, responsabilizarea activităţii de învăţare a elevului;
- Formarea premiselor de autocontrol şi autoapreciere a preșcolarului *este garantul* evaluării criteriale a elevului mic, asigurând astfel continuitatea acestor două trepte până la punctul în care această continuitate este „transmisă” următoarei trepte.
- Definirea criteriilor în cadrul evaluării criteriale solicită o viziune realistă asupra acesteia în bază de descriptori în ciclul primar şi conceperea evaluării ca emitere de judecăți de valoare despre ceea ce a învățat și cum a învățat elevul, fapt ce generează o *abordare complexă a evaluării criteriale* astfel încât să se asigure instrumentarea necesară în procesul de învăţământ.

3.4. Concluzii la capitolul 3

În acest capitol am considerat important să demonstrăm semnificația și corelația conceptelor: *adaptarea școlară a copilului – poziția internă a școlarului mic – evaluarea criterială în contextul continuității-integralității,* pornind de la examinarea interpretativă a definițiilor sintetizate și analizate în contextul cercetării noastre. În acest sens, trebuie să menționăm că limita spațiului pentru cercetare și complexitatea noțională ne-a permis de a prezenta o analiză comprehensivă a interacțiunii conceptuale, fundamentând, astfel ideea centrală ce vizează factorii integralității și continuității în educația copiilor.

1. În acest context, s-a stabilit că un rol primordial în funcționalitatea educației copiilor îl joacă *adaptarea* care stabilește echilibrul dintre copil și mediu și constituie un punct de început al *dezvoltării*. Corelative adaptării sunt procesele de *asimilare* și *acomodare*. Asimilarea presupune încadrarea informației noi în schemele existente, care nu se modifică, ci doar se extinde. Acomodarea, la rândul ei, constituie schimbări sesizabile ale schemelor. În cadrul *adaptării active* la elevi se formează reglarea conștientă a comportamentului și conștientizarea scopului.

2. Revalorificând diverse opțiuni definiționale, s-a ajuns la ideea că *adaptarea* se distinge în baza *vectorului activismului*, asigurând evoluția funcțională a organismului, dezvoltarea copilului, ascensiunea lui spre maturitatea școlară. În felul acesta, avantajele valorificării adaptării constau în abordarea schimbărilor ce se produc la diferite etape de dezvoltare a copilului. Adaptarea școlară implică acțiunea de modificare și de transformare a copilului pentru a fi capabil să răspundă exigențelor școlare, compatibil cu noul mediu de învățare, în acord cu poziția internă, apt pentru școală. Prin urmare, factorul cheie care determină *eficiența* de adaptare este starea funcțională a copilului în cadrul activității de învățare.

3. Abordarea *poziției interne* a școlarului mic implică principiile *exteriorului* prin *interior* și *interiorului* prin *exterior*, care dezvăluie unitatea existenței și conștiinței. Anume în contextul refracției exteriorului prin interior se conturează logica dezvoltării copilului. *Poziția internă* este o neoformațiune care definește comportamentul și activitatea copilului, precum și sistemul relației sale cu realitatea. Datorită poziției interne se schimbă profilul psihologic al copilului, apare orientarea la un anumit scop, tendința de a-l realiza, reglarea voluntară a activității etc.

4. Învățarea *asistată de evaluare* conferă acesteia rolul de modernizare a politicilor educaționale. Structura tridimensională a evaluării include evaluarea, măsurarea, congruența, judecarea, ocupând o poziție cheie în procesul educațional. De asemenea, un anumit rol îl are și *autoaprecierea* copilului școlar, care reprezintă satisfacția sau insatisfacția acestuia în raport cu el însuși, atitudinea față de sine. Sarcina constă, așadar, în formarea la preșcolari a premiselor de autoapreciere, care, ulterior, devine o bază în valorificarea evaluării criteriale în învățământul

primar (clasa I-a, a II-a). Copilul trebuie învățat să-și coreleze acțiunile de învățare și rezultatele acestora, să facă legătura dintre calitatea acestor rezultate și nivelul realizării acțiunilor de învățare. Priceperea de autoevaluare este dovada succesului sau insuccesului activităţii, demonstrează abilitate în realizarea ei.

4. SISTEMUL EDUCAȚIEI PREȘCOLARE - ȘCOLARE INCIPIENTE

4.1. Coordonate ale nodului educațional

În practica pedagogică etapa de intersecție a două trepte de învăţământ se desemnează, după cum am constatat, prin *continuitate, adaptare, includere, trecere la...* etc. Motivul care generează o schimbare noțională în acest context este, în opinia noastră, unul evident: complexitatea acestui proces reclamă şi o noțiune la fel de complexă, cum este cea de *nod educațional*. În acest context, este cazul să explicităm, desigur, noțiunea de ***nod educaţional***, ca una inedită în știința pedagogică autohtonă. *Nodul educaţional* vine din sensul general al integralizării, ca armonizare a ***unor elemente*** într-un tot întreg şi al locului de *intersecție a două căi*, intersecția presupunând ***o mulțime de elemente comune*** a două niveluri de educaţie, în cazul dat, preşcolară şi învăţământ primar, ca primele în sistemul educaţional în ansamblu. Următoarele *noduri educaţionale* sunt învăţământ primar-învăţământ gimnazial; învăţământ gimnazial - învăţământ liceal etc.

Pornind de la o implicație analitică în raport cu fenomenele de *creativitate* şi *imaginație*, trebuie să menţionăm că valorificarea psihopedagogică a conceptelor de creativitate şi imaginație revendică astăzi o nouă perspectivă de abordare a formării-dezvoltării copiilor de 6-9 ani, respectiv și a continuității dintre aceste perioade de vârstă, acestea fiind considerate ca trepte favorabile în formarea personalității copilului. Ca rezultat, este necesară o reexaminare a importanței acestor fenomene prin stabilirea raporturilor și condiționărilor reciproce. Astfel, este important să facem unele distincții terminologice, să examinăm modul de funcționare a acestor procese anume în intervalul acestei intersecții educaţionale inițiale, pe care am numit-o ***nod educaţional*** (din latină ***nodus)***, care vine, în esență, din știința informaticii, din teoria grafurilor. Aici un nod este o unitate fundamentală din care sunt formate grafurile. Grafurile se constituie, la rândul lor, din (noduri și muchii sau arce). Dacă ne referim la tipologia nodurilor în teoria grafurilor, putem menționa că există *nod izolat* (nod care nu este extremitatea unei muchi); *nod terminal* (nod cu gradul zero); *nod-sursă* și *nod-drenă* (cu gradul interior/exterior zero); *nod etichetat* (are asociate informații suplimentare care îi permit distingerea); *nod neetichetat* (nu are informații suplimentare).

De asemenea, nodul vine și în științele integralității și ale educației: ideea lui Ю. С. Тюнников cu referire la ***nodurile relative*** în procesul integrativ, care se caracterizează printr-un sistem de relații și prin faptul că formarea fiecărui nod este decisivă în vederea trecerii elementelor într-o stare calitativ nouă și care are următoarele caracteristici ca integralitate: *reconstituirea, elasticitatea, coeziunea, coerența;* ideea lui Sh. Powers de ***learning node*** din cartea sa cu același titlu (2016) și un șir de alți cercetători (S. Overflow; M. Wandschneider, M. Casciano); ideea de

noeuds didactiques dezvoltată într-un ghid cu același nume semnat de H. Dahmouche, S. Daro (2021), ideea nodurilor ideatice (A. Ghicov) etc. Plus la aceasta, nodul în educație este abordat de J-P. Astolfi și B. Peterfalvi [173], care, vorbind despre obstacolele în construcția situațiilor didactice și specificul prezentării acestora într-un câmp noțional variat, ce îi conferă sens și coerență, compară nodul cu un „mare Lego", în care elementele de conținut se asamblează și se fragmentează nelimitat. Cunoaștem că Lego este o companie care ocupă locul trei în producerea jucăriilor. Aceste jucării au la bază „cărămida Lego" care a fost lansată (în forma actuală) în anul 1958. Principiul de unire prin tuburi îi conferă unicitate, dar şi posibilităţi nelimitate de construire, evident în funcţie de imaginaţie. De asemenea, este foarte relevant faptul că unul dintre efectele jocurilor cu LEGO este faptul că pot fi găsite mai multe soluţii pentru aceeaşi problemă, întrucât cărămida poate fi aşezată într-o mulţime de feluri şi acesta e doar un pas către o gândire pragmatică, dar orientată întotdeauna către găsirea de soluţii. În latină „*nodum alicujus rei expedire*" presupunea, de asemenea, *înlăturarea unei piedici*.

Tot aici putem menționa și faptul că în astronomie un *nod* sau un *punct nodal* este unul dintre cele două puncte de intersecție ale unei orbite înclinate cu planul principal al sistemului de referință, existând două tipuri de noduri: ascendent (engleză *ascending node*) și descendent (engleză *descending node*). Aceste noțiuni au apărut încă în astrologia babiloniană. *Linia nodurilor* (engleză *line of node*) sau *linia nodală* este dreapta intersecției planului unei orbire cu un plan de referință. În felul acesta, putem deduce că într-un nod educațional este important a determina o linie de referință, care, în cazul supus reflecției, se constituie din coordonatele nodului educațional, expuse mai jos.

Alt argument în favoarea nodului educațional îl atestăm într-o cercetare de filosofie și artă, în care se afirmă că „didactism, romantism, clasicism sunt scheme posibile ale *nodului dintre artă și filosofie*, termenul terț al acestui nod fiind educația subiecților și mai ales aceea a tineretului. În didactism, *filosofia se înnoadă cu arta* în modalitatea unei supravegheri educative a menirii sale extrinsece în raport cu adevăratul" [9].

Nu mai puțin justificator pentru conceptul de nod educațional sunt și *ideile connectiviste*. Connectivismul este o teorie a învățării, rezultată din științele informaticii într-o nouă poziție epistemologică. Specific pentru această teorie este faptul că legăturile între *nodurile unei rețele* conduc spre noi forme ale cunoașterii. Este o teorie care vizează unirea informației precedente cu informația mai nouă în vederea înțelegerii acestora. În acest context, G. Siemens formulează un șir de principii ale connectivismului: învățarea este unirea unor noduri specializate sau a surselor de informații; capacitatea de a cunoaște mai multe este mai importantă decât ceea ce este cunoscut la moment; dezvoltarea și menținerea legăturilor este necesară pentru învățarea neîntreruptă etc.

Connectivismul este o metodă ce descrie „rețelele de succes” ale informaților care conduc spre modelare, demonstrare, spre reflecție. Plus la aceasta, în connectivism subiecții care învață sunt văzuți ca „noduri” într-o rețea.

Un nod apare ca atare în punctele de unire, care se află într-o rețea. O rețea se constituie din mai multe noduri pentru a utiliza în comun anumite resurse. Nodurile pot fi de dimensiuni și forță diferite, în funcție de concentrarea informației și numărul de persoane care apelează la acest nod. Conectivismul se bazează, așadar, pe ideea că atunci când învățăm, facem conexiuni sau legături între diverse *„noduri” de informații* și continuăm să facem și să menținem aceste conexiuni pentru a acumula cunoștințe noi. Ideile connectiviste sunt orientate spre înlăturarea deficiențelor din învățarea tradițională în baza noilor tehnologii. Conectivismul se reperează și pe ideea că capacitatea de a ști este cu mult mai importantă decât ceea ce se cunoaște cu adevărat. Învățarea este nu doar un proces de cunoaștere, ci și un proces de creare a cunoașterii. Capacitatea de a vedea legăturile dintre domenii, idei, concepții este o competență-cheie [218].

După cum am ilustrat anterior, ***creația*** presupune un *salt calitativ,* o *combinar*e a ideilor din sisteme de cunoaştere diferite, o folosire îndrăzneață a analogiei ce depășește ceea ce se înţelege, de regulă, prin generalizarea în interiorul unei clase de situaţii problematice. Ideea combinării informațiilor între care există legături aparente sau foarte îndepărtate poate fi preluată ca fiind esențială pentru *gândirea creatoare.* Prin urmare, constatăm factura destul de complexă din punct de vedere psihologic a comportamentului creator comparativ cu o *conduită rezolutivă,* fapt care şi explică, presupunem, de ce *creativitatea* este mai puţin valorificată, atât în instituția preșcolară cât și în învățământul primar.

Dacă ne referim la *particularitățile* activității de creație, constatăm că între caracteristicile creativității sunt consemnate: (1) *receptivitatea* (sau sensibilitatea) față de probleme (atitudinea deschisă, atracția față de nou, curiozitatea, dorința de experimentare); (2) *flexibilitatea* (capacitatea de a *schimba procesul gândirii* când este necesar, *de adaptare* la situații noi); (3) *fluiditatea,* fluența ori *asociativitatea* (capacitatea de a efectua cu ușurință asociații noi și originale între idei, imagini, situații etc.); (4) *originalitatea* (capacitatea de a produce idei noi, de a găsi soluții rare, neuzuale și personale).

Cercetările longitudinale confirmă faptul că orice capacități creatoare nu sunt constante pe parcursul vieții. Rezultatele investigațiilor realizate demonstrează creșterea indicatorilor creativității între 6-8 ani, iar spre 8-9 ani se constată o întrerupere a evoluției acestora. Modificările evolutive ale indicatorilor care se produc la vârsta de 8 ani sunt doar din contul fluenței și creșterea posibilităților motrice ale copiilor [244, pp. 55-60]. Aceste date nu ne permit însă să afirmăm cu certitudine că dezvoltarea nivelului de creativitate în această perioadă se produce în rezultatul

generării unui flux mare de idei. Pe de altă parte, acumularea cunoștințelor în procesul de instruire din școală conduce la diminuarea nivelului de creativitate la copii. Acest fapt este susținut de Д. Е. Щипанова, care a demonstrat că acest activism creativ la copii scade începând cu 11 ani, caracterul calitativ al creativității de asemenea suportă modificări [351, p. 32].

Punctul *culminant* al creativității, constată E. Torrance, coincide cu *vârsta preșcolară și școlară mică*, apoi se manifestă din nou la vârsta școlară mare. Această circumstanță este determinată de nevoia de *adaptare* socială și de creșterea rigidității formelor de comportament al școlarului mare, fapt care conduce la diminuarea necesității în manifestări creative. Odată cu creșterea copiilor, se observă o diminuare a indicatorilor de *originalitate* (originalitatea răspunsurilor copiilor de 4 ani – 50%; la debutul școlar numărul acestora scade de două ori, iar în perioada adolescentă crește până la 50 %) [227, pp. 232-234]. Observările demonstrează că fenomenul de „suprimare" a creativității copilului, de cele mai dese ori, este cauzat de modele culturale ale gândirii copilului, care sunt impuse acestuia odată cu trecerea la instruirea sistematică în școală.

În această ordine de idei, motivele creșterii nivelului creativității la vârsta preșcolară mare (5-7 ani) și diminuării la vârsta școlară mică (9-11 ani), se explică astfel. De la vârsta de 2 până la 7 ani, copilul învață diferite sisteme simbolice ale culturii lor. După ce le stăpânește suficient de bine la vârsta de 5-6 ani, el începe, ca și cum s-ar juca, să construiască diverse combinații, la fel cum se joacă cu obiectele sau experimentează cu cuvintele. Ca rezultat, apare o varietate mare de desene, metafore ingenioase, care uneori surprind adulții. Cu toate acestea, odată cu școlarizarea copilul începe treptat să se supună unor *reguli stricte*, astfel încât încetează de a mai experimenta sistemele simbolice. Din acest moment începe declinul activității creatoare spontane, care se amplifică din nou la elevii de vârstă mare, doar pe altă bază cognitivă [194, pp. 68-69].

În aceeași problematică se înscriu și concluziile cercetătorilor G. Land și J. Beth, care au efectuat un studiu cu 1600 de copii de vârste diferite. Copiilor li s-a propus același test (de la 5 la 15 de ani, inclusiv maturi). Au fost obținute următoarele rezultate: la vârsta preșcolară copiii au demonstrat un nivel *înalt* de creativitate – 98%, la copiii în vârstă de 10 ani nivelul creativității a scăzut cu 30 %, dintre subiecții cu vârsta de 15 ani doar 12 % au susținut cu succes testul. Aceleași teste au fost propuse pentru 280000 de adulți, dintre care doar 2% au obținut rezultate înalte. Potrivit datelor obținute, cercetătorii au concluzionat că oamenii învață comportamente necreative [204, p. 106]. Prin urmare, *nodul educațional este perioada adecvată pentru dezvoltarea* ***gândirii creatoare***, deoarece este înalt gradul de *interacțiune* a *atenției cu acțiunile de raționament*.

Esențial pentru activitatea creatoare este faptul că apar oportunități de a merge de la idee la situație și nu invers, cum a fost la vârsta anterioară. Cu toate acestea, descriind caracteristicile

activității creatoare a copiilor de vârstă preșcolară mare, atât pedagogii cât și psihologii accentuează un anumit specific al ei. Astfel, multe dintre componentele creativității la această vârstă abia încep să se dezvolte, cu toate că în mod subiectiv copilul descoperă permanent ceva nou. În acest sens, putem remarca faptul că la vârsta preșcolară creativitatea ar trebui să fie înțeleasă ca un *mecanism* de dezvoltare a diferitor activități ale copilului, acumularea de experiență, de creștere personală.

Este cunoscut faptul că baza psihologică a creativității o reprezintă ***imaginația***, care presupune crearea imaginilor obiectelor și a diverselor situații, ca rezultat al percepției și conștientizării. Dacă privim imaginația din acest unghi de vedere, trebuie să remarcăm că definițiile din psihologia modernă interpretează imaginaţia ca *proces* şi ca *produs* al *restructurării experienţei*, caracteristică prin care se depăşeşte memoria. Chiar atunci când imaginaţia reconstituie realul pornind de la descrierile verbale, ea nu se confundă cu amintirea concretă, întrucât nu rezultă dintr-o percepţie, ci este recombinare şi reconstrucţie transformată. De regulă, amintirile sunt retrospective, pe când compoziţiile imaginaţiei sunt *prospective*, atemporale şi aspaţiale. Imaginaţia depăşeşte realul, se sustrage realului. Iar felul în care ea se sustrage realului desemnează clar, realitatea noastră intimă.

Copilul care se joacă nu ia în considerare caracteristicile obiective ale lucrurilor, ci le transformă în simboluri ale universului în care se instalează. Ceea ce trebuie să înţelegem este faptul că imaginaţia, deși presupune negarea realului, nu este *numai* negarea realului. Chiar dacă neagă realul, imaginaţia nu neagă *orice* real. Ea neagă ceea ce *ni se pare a fi real,* ceea ce *ni se impune ca real.* Aşadar, *negarea* se referă la realitatea despre care credem noi că există şi nu la realitatea însăşi, care există ca atare. Prin negarea realităţii sub aspectele ei imediate, a faptelor prezente, imaginaţia devine un act de libertate, permiţând explorarea posibilităţilor şi elaborarea proiectelor. Imaginaţia se joacă liber cu realitatea, ea nu o abandonează total.

Este important de menționat că imaginaţia nu este o capacitate de sine stătătoare, ci o modalitate a unei alte capacități psihice. Dacă una dintre formele imaginaţiei, şi anume imaginaţia reproductivă, poate fi ușor absorbită de memorie, nu acelaşi lucru se întâmplă şi cu imaginaţia *creatoare*. În aceasta din urmă, momentele specifice imaginaţiei participă la crearea de imagini noi, care nu au existat în conștiință şi nici în experienţa anterioară. *„Imaginaţia creatoare, deşi este într-o anumită măsură şi imaginaţie reproductivă, nu fuzionează cu memoria, ci este privită ca o activitate specială care reprezintă un gen particular de modificări ale activităţii memoriei"* [257, p. 242]. Atât imaginaţia, cât şi memoria, se supun la două logici interne diferite: memoria, care se referă la imagini şi deopotrivă la cunoştinţe, este centrată pe reactualizarea amintirilor în

forma în care erau în momentul achiziţiei, în timp ce imaginaţia are tendinţa de a acompania reprezentările trecute cu elemente proiective actuale.

Memoria este pentru imaginaţie *punctul de plecare,* dar şi *punctul de sosire.* La început, ea furnizează imaginaţiei „materialul de construcţie" din care aceasta va construi, iar la sfârşitul procesului imaginativ oferă „spaţii" de stocare a produselor realizate. Şi deoarece memoria are un caracter activ, selectiv, reconstructiv, uneori îi poate furniza materialul de care are nevoie, alteori o pune în dificultate, o derutează, îi oferă fragmente răzleţe, nesemnificative; uneori îi protejează produsele, chiar i le restructurează, alteori le deformează şi denaturează sau chiar i le pierde. Imaginaţia este pentru memorie *factor restructurator,* ea separă, schimbă semnificaţia amintirilor, le însufleţeşte şi le colorează, le amplifică sau le diminuează, într-un cuvânt, le transformă. Imaginaţia construieşte şi dărâmă amintirile noastre.

Cu referire la funcții, Н. Е. Веракса, В. Т. Кудрявцев [253, pp. 58-63] analizează două funcții cheie ale imaginației în ***nodul educaţional***: *cognitivă*, legată de construirea unei alte realități imaginare și *emoțională,* care se manifestă în situații de congruență între Eu-l copilului și realitate. După cum am menţionat în analizele anterioare, dezvoltarea imaginației la vârsta preșcolară implică câteva etape. *Prima etapă* (2, 5 – 3 ani), care se caracterizează prin *lipsa de planificare a produsului imaginației*. A *doua etapă* (4 – 5 ani) ține de *asimilarea normelor, regulilor și a modelelor de activitate*. La această vârstă copilul se bazează, în special, pe „chipuri-obiecte", care sunt completate cu detalii. Cea de *a treia* etapă (6-7 ani) se caracterizează prin faptul că copilul este capabil să se „rupă" de la standardele însușite și să le combine liber.

Componentele imaginației, formează structura imaginației. Aceasta, pe de o parte, rămâne neschimbată pe toată perioada preșcolară, pe de altă parte, se conturează trei etape în dezvoltarea formațiunilor psihologice centrale noi, ce coincid cu nivelul dezvoltării imaginației în perioada preșcolară. Mai mult decât atât, fiecare dintre aceste etape este determinată de unul dintre componentele imaginației. Totodată, componenta principală a imaginației o reprezintă *poziția internă*, iar mediul obiectual și experiența anterioară ajută la dezvoltarea imaginației la etapa incipientă la vârsta preșcolară.

După cum am menționat anterior, prima etapă de dezvoltare a imaginației (3 – 4 ani) ține de activitatea copilului cu obiecte și se bazează pe cunoașterea însușirilor diferitor obiecte și evidențierea acțiunilor cheie. În continuare, la vârsta de 4,5 – 6 ani (etapa a doua) în acțiunile cu obiectele copilul se bazează pe experiența anterioară și se manifestă ca subiect al activității. La vârsta de 6 – 7 ani (a treia etapă) copilul deja poate să stabilească relațiile între obiecte, esența lor în dependență de subiect sau plan. La această etapă imaginația atinge cel mai înalt nivel de dezvoltare și se caracterizează prin prezența unei *poziții suprasituaționale interne*. Deci, urmărind

logica dezvoltării imaginației, putem constata că la etapele inițiale dezvoltarea imaginației pornește de la *obiect spre judecată*, iar la cel mai înalt nivel de dezvoltare a imaginației se merge de la *idee spre realizarea obiectuală*.

Imaginația creatoare, la rândul ei, reclamă posibilitatea unor rezultate ale acțiunilor, care descoperă sau creează obiecte noi, fenomene, situații. În cadrul imaginației creatoare apar puncte de vedere care diferă după gradul de originalitate și autenticitate. *Originalitatea* ca manifestare specifică a imaginației creatoare confirmă *gradul noutății*, care nu se aseamănă cu ceea ce deja era cunoscut. *Autenticitatea* este determinată de modul în care *imaginea* creată este *aproape de realitate*. Cu ajutorul imaginației se produce detalierea imaginilor create, fapt care denotă autovaloarea manifestărilor creative, îndeosebi în perioada dezvoltării timpurii a trăsăturilor de personalitate creatoare. Imaginația este *o formațiune nouă* semnificativă la vârsta preșcolară și are importanță în procesul de formare a personalității creatoare. La vârsta preșcolară imaginația reprezintă una dintre formațiunile psihice centrale, constituind un reper pentru dezvoltarea imaginației viitorului cercetător, a pictorului, inventatorului etc. Totodată, imaginația stă la baza *gândirii teoretice* la etapele următoare de dezvoltare, întâi de toate, la vârsta școlarului mic. În ontogeneză imaginația nu este „eliminată" de gândire, nu o asimilează, dimpotrivă, absoarbe experiența gândirii. Prin urmare, imaginația productivă și gândirea creativă sunt incluse în contextul unic al dezvoltării creative a copilului cu titlul de generatori de valoare.

Practica demonstrează că *contradicțiile* unității acțiunilor *reproductive și creative* sunt tipice și la *vârsta școlară mică*, în cadrul *nodului educațional prim*. Pe de o parte, școlarul mic se confruntă cu necesitatea de a se *supune* sistemului unor *exigențe* sociale, și anume, *regulile vieții școlare*. Aici, la prima vedere, exhaustiv domină *„principiul SIR"* (supunere, imitare, repetare). În același timp, dacă vom interpreta problema integrării în viața școlară în categoria *însușirii autentice a culturii,* atunci aceasta va căpăta specificul unei probleme privind însușirea de către copii a unor *norme* (forme ideale) de structurare a colaborării educaționale și conjugării cu influențele socio-psihice *interioare și exterioare*. Procesul de învățare a normelor de colaborare educațională în școală are caracter creativ. Totodată, sarcina de a transforma aceste norme în *reglementări interioare* (reflexive) ale propriei activități în cadrul situațiilor de colaborare a copilului cu învățătorul sau de colaborare între ei poate fi, mai ales la debutul școlar, destul de dificil. În această situație, există întotdeauna loc pentru inițiative de a căuta, de a manifesta independență, se păstrează elemente ale orientării de conținut în raport cu condițiile și cerințele acestei sarcini. Cu toate acestea, la vârsta *școlară mică* tendința creatoare în asimilarea culturii ține, în primul rând, de acumularea de către copil a *experienței teoretice* de rezolvare a sarcinilor.

După cum deja a fost menționat, una dintre funcțiile principale ale imaginației constă în manifestarea capacității de a vedea lumea (incluzându-se, în primul rând, pe sine însuți) „prin ochii altei persoane”, mai larg, care ne dă posibilitatea de a vedea lumea cu adevărat în plenitudinea ei. Aceasta a și avut în vedere D. Diderot, care a numit imaginația „*ochiul interior*”.

Prin urmare, ***un copil cu imaginația dezvoltată*** *cu ușurință depășește egocentrismul, indivizibilitatea difuză și percepția limitată a lumii, el va fi capabil să se încadreze în situații de învățare, văzând „dintr-o parte” ce și cum urmează să acționeze, să depășească timiditatea, autoaprecierea neadecvată.* Imaginația îl salvează pe copil de *singurătatea interioară*.

Din această perspectivă, credem că nimic nu poate să dăuneze mai mult în crearea bazei psihologice în pregătirea copiilor pentru școală, decât activitățile speciale de „antrenare”. Atât în instituția preșcolară cât și în școală, cadrele didactice depun mari eforturi pentru a compensa pierderile prin intermediul antrenării, exersării, repetărilor etc. Adesea, aceste eforturi sunt irosite cu un impact redus asupra copilului. Multe dintre deprinderi și abilități, care sunt de obicei clasificate ca stereotipice, tehnice, își prelungesc rădăcinile, în mod paradoxal, în perioada timpurie de dezvoltare a capacităților creatoare. Noi însă de abia la vârsta de 6-9 ani încercăm să rezolvăm acele probleme ale căror motive se ascund încă la vârsta de 4-5 ani.

Tradițional, esența imaginației este abordată ca o activitate psihică multidimensională, care implică conținutul *sentimental și logic*. Situația diversă a termenului „imaginație” se explică prin faptul că este tratat ca un proces care reclamă formarea a ceva nou, original (spre deosebire de alte funcții cognitive). În același timp, între imaginație și creativitate se pune semnul egal, iar celelalte procese psihice, apriori devin reproductive, mecanice, de rutină, care nu se supun libertății și voinței subiectului. O astfel de interpretare a imaginației extinde domeniul de acțiune reală.

Dacă intrăm în cadrul legăturilor dintre imaginaţie şi gândire, atunci trebuie să menţionăm că în ceea ce priveşte *imaginile mintale*, există cel puțin două motive pentru a pune la îndoială filiația lor directă. Din punct de vedere *neurologic,* evocarea interioară a unei mișcări declanșează aceleași unde electrice, corticale sau musculare, ca și executarea materială a mișcării, ceea ce înseamnă că evocarea este o schiță a acestei mișcări. Din punct de vedere genetic, dacă imaginea ar prelungi doar percepția, ea ar trebui să intervină încă de la naștere, în vreme ce nu se observă nici o manifestare pe parcursul perioadei senzo-motorie și pare să debuteze doar odată cu apariția funcției *semiotice*. Prin urmare, *imaginile mintale* sunt de o apariție relativ *târzie* și rezultă dintr-o imitare *interiorizată*, analogia lor cu percepția nemărturisind o filiație directă, cu faptul că această imitație caută să furnizeze o copie activă a tablourilor perceptive, eventual cu schițe senzoriale.

Este important să menționăm corelația imaginației cu toate procesele psihice, îndeosebi cu gândirea și memoria. În acest sens, este necesar de a delimita imaginația ca funcție psihică superioară, de memorie și gândire.

Relaţiile dintre imaginaţie şi gândire sunt concepute în două planuri: genetic şi funcţional. Astfel, în plan *genetic*, asistăm la o *alternanţă* a *imaginaţiei şi gândirii*. Imaginaţia apare ca o *premisă* a gândirii logice. Chiar dacă gândirea parcurge o dezvoltare ascendentă, ea nu se poate dispensa de anumite sincope, reveniri şi dezorganizări accidentale care conduc la elaborarea stadiilor superioare. La rândul ei, gândirea avansează spre abstract, dar revine la concret pentru a se verifica.

Totodată, imaginația nu este deloc suficientă pentru a genera structurile operatorii: cel mai mult ea poate servi atunci când este suficient de adecvată, la precizarea cunoașterii stărilor pe care operația le va lega apoi printr-un joc de transformări reversibile. Dar imaginația în sine rămâne statică și discontinuă.

Cu toate acestea, în cadrul *nodului educaţional, imaginația devine* anticipatoare și, în consecință, chiar mai bună în calitate de suport al operațiilor. Acest progres nu rezultă dintr-o modificare internă și autonomă a imaginilor, ci chiar din intervenția unor aporturi exterioare, care sunt datoare formării operațiilor. Acestea derivă, într-adevăr, din acțiunea însăși și nu din simbolismul imaginației, nici măcar din sistemul de semne verbale sau ale limbajului. Prin urmare, gândirea abstractă a copilului emerge progresiv, pornind de la o inteligenţă simbolică şi magică. Abstracţia intelectuală rezultă dintr-o „îngustare”, o refulare progresivă a sensului metaforelor.

De aici reiese că, în cadrul *nodului educaţional*, în aspect *funcţional* imaginaţia se integrează în structura gândirii abstracte, iar gândirea abstractă are drept suport imaginarul. În felul acesta, imaginile se impregnează de semnificaţie, iar noţiunile (cu semnificaţiile lor) conduc la imagini. Se pare că între demersul *acţional* (operaţional) al *gândirii* şi cel *imagistic* (al imaginaţiei) există o strânsă *intercorelare*. Atât imaginile, cât şi noţiunile, se formează în procesul *interiorizării* acţiunilor materiale (obiective) sau materializate. Formarea noţiunilor este un fel de model desfăşurat al formării oricărei imagini. Se poate presupune că, la rândul lor, constructele conceptuale, prin combinări şi recombinări, pot da naştere la noi imagini. Aşadar, imaginaţia nu este o *anexă* a gândirii, ci este un *mediator* al diferitelor activităţi ale gândirii (conceptualizarea, înţelegerea, rezolvarea problemelor, creaţia). Forţa imaginii nu se află în ea însăşi, ci în gândire. De aceea, imaginaţia este considerată o *formă a inteligenţei* legată de înţelegere. Prin dinamismul ei, *imaginaţia* este o sursă de *îmbogăţire a gândirii*. Ca urmare, putem *concluziona* că imaginaţia se edifică în *interiorul* gândirii, ca o latură absolut necesară a acesteia, iar gândirea se articulează într-o zonă centrală a câmpului imaginativ, condiționându-se reciproc.

Pentru a oferi un tablou complet problemei abordate, trebuie să menţionăm că imaginația nu este pur și simplu conectă, dar, este „înrudită” cu acea formă a gândirii, care în limbajul filosofilor este numită *teoretică*, spre deosebire de cea *rațională* sau *empirică* [266, p. 210]. ***Gândirea teoretică are caracter creativ, pe când cea rațională doar operează cu rezultatele ei, controlând conformitatea acestora cu normele gândirii raționale formale.***

Atât imaginația, cât și gândirea, se dezvoltă în unitate, cu alte cuvinte, nu funcționează *autonom*. Cu atât mai mult, în cadrul formelor de imaginație care sunt legate de creativitate, de realitate, dispare hotarul dintre gândire și imaginație. Prin urmare, *imaginația devine un moment inevitabil în cadrul gândirii realiste*. Totodată, constatăm o anumită *contradicție*: cunoașterea realității devine imposibilă fără o „rupere” de la această realitate, de la impresiile singulare. În același timp, *imaginația și gândirea realistă* acționează întotdeauna în unitate.

Însă cu toate că există afinități între gândire și imaginație, totuși este imposibilă identificarea lor. Esențial pentru imaginație este direcționarea conștiinței, ce implică „ruperea” de la realitate într-o activitate relativ autonomă a conștiinței, care diferă de perceperea directă a realității. Aici este cazul că subliniem că, de rând cu imaginile construite în procesul cunoașterii nemijlocite a realității, copilul creează o serie de imagini, care sunt percepute ca domeniu construit de imaginație. La nivelul înalt al dezvoltării gândirii, se produce constituirea imaginilor, pe care noi nu le regăsim în mediul real. Prin urmare, este evidentă relația complexă care există între activitatea de gândire realistă și activitatea de imaginație în formele sale superioare, la toate etapele sale de dezvoltare.

În discuţie, astfel, intră ideea că formarea bazei atitudinii teoretice față de realitatea înconjurătoare este un obiectiv care îi revine *școlii primare*. În acest context, sistemul educației preșcolare nu poate și nici nu trebuie să-și asume această sarcină. Cu toate acestea, la nivel de preșcolaritate se utilizează conceptul de „*activitate de învățare*”. În opinia noastră, este greu de justificat acest concept în mod tranșant, deoarece scopul educației preșcolare constă nu în a forma la copii unele elemente specifice activității de învățare, dar în formarea *premiselor generale ale învăţării*. Totodată, dezvoltarea gândirii teoretice la școlarul mic nu poate să se producă „pe loc gol”, este imposibil sau chiar dificil. Soluții pentru rezolvarea acestei situații contradictorii le găsim în ideea expusă mai sus, că la baza atitudinii teoretice a omului față de lumea înconjurătoare stă dezvoltarea capacității lui de imaginație creativă (productivă).

Sporind perspectiva *experienței individuale,* putem constata că în cadrul *nodului educaţional,* spre sfârșitul perioadei preșcolare, imaginația parcă ar apropia copilul de hotarul unui domeniu deosebit de discipline. Acest domeniu necesită astfel de sarcini care pot fi realizate doar prin *procedee teoretice*. Experiența problematizării mediului prin puterea imaginației copilul o

acumulează la vârsta preșcolară, în același timp, îmbogățește posibilitățile gândirii teoretice în cursul însușirii de către școlarul mic a domeniilor noi de discipline. Prin urmare, legătura dintre aceste forme creative de cunoaștere ar trebui să se stabilească pe *principiile dialogului paritar,* dar nu ierarhie și subordonare. Atunci când pedagogul înțelege imaginația doar ca un „prefabricat" sau un substituent al gândirii, el, în cele din urmă, pierde ambele obiecte ale procesului dezvoltativ.

Așadar, înainte de a cunoaște lumea ca un tot întreg, structurată într-un sistem de noțiuni teoretice, copilul trebuie să recreeze imaginea dinamică integrală a realității la nivel de imaginație. Dar pentru aceasta este indispensabil ca el să se ridice deasupra spațiului obiectelor de zi cu zi, separate, care sunt produsul activității specializate a adultului și să privească de sus la aceste diferențe, de pe poziția jocului, a poveștii, prin prisma propriei experiențe şi a „fanteziei libere".

În ontogeneză și *funcțiogeneză*, ca o noțiune corelativă cu ontogeneza, în opinia noastră, care desemnează dezvoltarea funcțională a ființei umane (în cazul dat a copilului), între imaginație și gândirea teoretică se profilează un fel de „diviziune a muncii": prima oferă o formă de *fixare* a unor tendințe de dezvoltare a conținutului perceput, a doua – *reproducerea* noțiunilor ca suport primar al principiilor generale ale acestei dezvoltări. Imaginația copiilor de vârstă preșcolară încă nu „cunoaște" *tendința* ca principiu, în cele mai multe cazuri, aceasta doar o „prinde". Pe când *gândirea teoretică* permite școlarului mic nu numai să perceapă în tendințe principiile, dar și să specifice aplicarea lor în rezolvarea unei game largi de sarcini. Cu toate acestea, *reconstrucția adecvată* a imaginii unui sau altui obiect perceput reprezintă un punct de pornire obligatoriu în cunoașterea *rațională*. Prin urmare, proiectarea condițiilor genetice de interacțiune a imaginației cu gândirea în afara contextului comun de dezvoltare creativă a copilului este imposibil. Vectorul acestei dezvoltări nu este o ramificație laterală a traseului comun al evoluției copilului ca subiect al culturii. Mai mult decât atât, *începutul* creației este procesul imanent de însușire a culturii în ontogeneză.

Astfel, ajungem la ideea că *contextul unitar al imaginației creatoare și gândirii teoretice poate constitui baza continuității dintre preșcolaritate și treapta școlară (învățământ primar)* sau *reperul de dezvoltare în segmentul nodului educaţional.* Activitatea copilului de vârstă preșcolară mare trebuie să fie organizată în așa fel încât în cadrul ei cu adevărat să apară și să se dezvolte acele funcții psihice care sunt valoroase pentru activitatea de învățare și care ar constitui o trecere logică de la joc la învățare.

Prin urmare, este important din punct de vedere psihopedagogic de a pregăti copilul încă din instituția preșcolară pentru debutul școlar, valorificând în acest scop posibilitățile și realizările acestei perioade de vârstă, care se caracterizează prin neoformațiuni psihice specifice, imaginația fiind una dintre cele mai importante. Acest fapt însă nu înseamnă că dezvoltarea imaginației este

un „panaceu”. Însă, fără îndoială, este cheia de rezolvare a multor probleme, atât psihologice cât și pedagogice. De aici și importanța jocului în dezvoltarea imaginației copilului.

Cu toate acestea, în practică constatăm și alte situații, când jocul este redus la acțiuni operațional-procedurale de substituire semn-simbol. Copilul foarte ușor înlocuieşte tot în toate, însă nu apare imaginea *generalizatoare*. Observările asupra jocurilor copiilor de vârstă preșcolară mare ne demonstrează că aceștia pot să „substituie” foarte bine, însă, de cele mai dese ori, nu reușesc să se *transpună* emoțional în personajul pe care el îl „substituie”. Un astfel de joc este lipsit de imaginație, este un „cvasi joc”. După formă se aseamănă cu jocul, dar nu și după conținut.

Sintetic vorbind, putem afirma că după 7-8 ani, *în perioada nodului educaţional, imaginația* devine anticipatoare și, în consecință, chiar mai bună în calitate de suport al operațiilor. Gândirea abstractă a copilului emerge progresiv, pornind de la o inteligenţă simbolică şi magică.

De asemenea, în cadrul nodului educaţional, în aspect *funcţional* imaginaţia se integrează în structura gândirii abstracte, iar gândirea abstractă are drept suport imaginarul. În felul acesta, imaginile se impregnează de semnificaţie, iar noţiunile (cu semnificaţiile lor) conduc la imagini. Între demersul *acţional* al gândirii şi cel *imagistic* (al imaginaţiei) există o strânsă *intercorelare*.

În cadrul nodului educaţional natura imaginației este înrudită cu natura jocului prin conceptul „situație imaginativă”. În această ordine de idei, contextul unitar al imaginației creatoare și gândirii teoretice poate constitui baza continuității dintre preșcolaritate și treapta școlară (învățământ primar) sau reperul de dezvoltare în segmentul nodului educaţional. Activitatea copilului de vârstă preșcolară mare trebuie să fie organizată în așa fel încât în cadrul ei cu adevărat să apară și să se dezvolte acele funcții psihice care sunt valoroase pentru activitatea de învățare și care ar constitui o trecere logică de la joc la învățare.

4.2. Modelul funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani

Baza reglatorie a integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani o constituie anumite *principii*. Până a formula principiile, considerăm necesar să specificăm că am acceptat sensul etimologic al principiului, acela de *început, punct de pornire, origine, fundament* și ne bazăm pe reflecțiile lui Toma de Aquino, care spune că principiul este ceva (un fapt) din care purcede altceva (alt fapt), noțiunea de principiu implicând, de obicei, o anumită *precedență*, dar nu înseamnă întotdeauna *prioritate* (de exemplu, doi este înaintea lui trei, dar nu are nici o prioritate față de trei) [Apud 43 p. 172] și pe ideile lui W. Detele, care precizează că temelia cunoașterii principiilor este o percepție structurală câștigată prin cercetare și constituire a ideilor, iar trecerea (formularea) are loc nu potrivit unor metode specifice, ci brusc și intuitiv, cunoașterea științifică constând în cercetarea ca ascensiune spre principii (analiză) și coborâre spre fapte (sinteză). Principiile, în accepțiunea lui Aristotel, sunt folosite pentru explicarea și *întemeierea a*

ceea ce există, ca noțiuni reflexive, cărora nu le revine o experiență proprie, indiferent de ce anume trebuie ele să întemeieze sau să explice [84, p. 143].

Demersul de formulare a *principiilor integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani* se bazează pe dezvoltarea argumentelor generale din analiza precedentă. *Premisele* de la care pornim se constituie din:

- *Teoriile și concepțiile psihologice ale dezvoltării personalității*: concepția despre perioadele de vârstă, care analizează modificările ce se produc la fiecare dintre aceste perioade (J. Piaget, U. Șchiopu); *concepția despre crizele de vârstă,* care stipulează că copilul nu reușește să *se schimbe* în raport cu *modificările rapide* pe care le introduce sistemul pedagogic nou, necesitatea de a reacționa *flexibil* și la timp la *transformările personale* ce se produc la copii, structurarea procesului educațional în cheia acestei dinamici (J. Piaget, H. Wallon, A. Zazzo, C. Jung, E. Deci, R. Ryan, U. Şchiopu, P. Golu, V. Pavelcu, M. Zlate, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин); *teoria despre perioadele senzitive* care reflectă tendințele în dezvoltarea psihică a copilului pentru fiecare stadiu de vârstă, reprezintă intervale deosebite în dezvoltarea acestuia (E. Erikson, M. Bronstein, E. Knudsen, Л. С. Выготский); *concepția despre „activitatea dominantă”*, care prevede că la baza periodizării trebuie să stea teoria despre felurile activității dominante. Fiecărei perioade de vârstă îi este caracteristică o activitate dominantă. Schimbarea activității dominante corespunde legităților de trecere de la o perioadă de vârstă la alta. Integralitatea și continuitatea acestor activități asigură unitatea dezvoltării psihice a personalității copilului.

- *Legile dialectice*: *legea unității și diversității*, care prezintă realitatea pedagogică ca o formațiune *integrativ-holistică*, în care unitatea se leagă nu cu omogenitatea acestei părți conținutale și nici cu identitatea între ele, dar cu co-existența, cooperarea dintre calități diferite, deseori opuse, care se exclud reciproc (Vl. Guțu); *legea unității și luptei contrariilor*, care dezvăluie mecanismele generale de dezvoltare a sistemului din punctul de vedere al contradicțiilor obiective existente, determină sursa dezvoltării și mișcării (R. Lauer, A. Boboc, Э. А. Баллер). Se produce schimbul activităților dominante: activitatea de joc – în activitate de învățare. Cu toate acestea, tipurile de activitate se păstrează, chiar dacă se schimbă prioritățile. Întregul capătă caracter de relaționare contradictorie; *legea trecerii schimbărilor cantitative în schimbări calitative*, care stipulează nu o simplă repetare a unor elemente a materialului studiat pentru a transforma cunoștințele în aplicarea calitativă a lor, dimpotrivă, repetarea materialului asimilat în procesul integrării învăţării cu scop de a *rezolva sarcini* de a *produce*; *legea „negării negației”* (F.W.F. Hegel), angajată în identificarea direcției mișcării și dezvoltării obiectului, procesului, fenomenului integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani, dezvăluie tendințele obiective de schimbare a vechiului (treapta preșcolară) în nou (treapta școlară mică).

• *Grupajele de principii* care au fost implicate analitic pe parcurs, îndeosebi principiile *integralității* (T. Callo, А. Я. Данилюк), principiile *integrării verticale* (L. Hainaut), principiile *sistemice de structură a organismului* (П. К. Анохин), principiul *sistemic*, care se realizează printr-o serie de principii pedagogice: sistematizării și continuității, integrității, relațiilor interdisciplinare și intradisciplinare, principiile *conținutului învățământului* (S. Cristea, Vl. Guțu), principiile *educației permanente* au fost formulate de UNESCO, principiile didactice, din care face parte: principiul *continuității și succesiunii*, principiul *învățării sistematice şi continue* (A. Nicolau, T Cozma, I. Neacșu), principiul *accesibilității*, al respectării particularităţilor de vârstă şi individuale (H. Wallon, U. Șchiopu, S. Cemortan, A. Bolboceanu, J. Racu), principiul *sistematizării activităţii didactice* şi a cunoştinţelor, principiul *dozării progresiv-crescândă* și progresiv-descrescândă a intensității efortului intelectual și fizic, principiile *spațiului de învățământ* (В. А. Ясвин).

• Definițiile conceptului de funcționalitate în pedagogie, sistem integrator; integralității contextuale educație preșcolară – învățământ primar; noțiunea de *nod educaţional* ca una inedită în ştiinţa pedagogică autohtonă, care vine cu sensul general al integralizării, ca armonizare a *unor elemente* într-un tot întreg; considerațiile cercetătorilor în domeniul științelor educației, filosofiei, sociologiei, psihologiei, fiziologiei în raport cu continuitatea, analizate prin prisma necesităților de realizare a integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani și argumentate în baza diverselor principii, concepții, concepte, idei, opinii, sugestii; ansamblul de ideii structurate în baza examinării și interpretării concepțiilor, opiniilor, sugestiilor din cadrul domeniului educației copiilor la treapta preșcolară și școlară mică, a specificului formațiunilor psihologice și a celor cognitive ale copiilor de 6-9 ani, a activității dominante la aceste două trepte de vârstă, din perspectiva sistemului integrator.

Studiul faptelor concrete, descrise pe parcurs, conduce spre formularea următoarelor ***principii ale funcționalității integralității – continuității la nivelul nodului educațional*** în treapta educației preșcolare și învățământ primar:

1. Principiul asigurării sistemice a integralității și continuității, care folosește deopotrivă deducția și inducția, analiza și sinteza, inferența și proferența pentru a descoperi interdependențele și conexiunile interne care pun în mișcare ansamblurile complexe de integralitate și continuitate între trepte. Adevăratele valențe ale acestei abordări se regăsesc nu în schemele simpliste de tipul „intrări-ieșiri”. Se pune astfel accent pe interdependențele dintre anumite secvențe, puncte, trepte, corespondența dintre elementele unei entități. Deci este important ca relaționarea dintre treptele de învățământ să fie abordată ca un *sistem* funcțional dinamic complex, caracterizat printr-o multitudine de interdependențe, fluxuri interconectate, co-evoluții și sinergii, iar *schimbarea* și *adaptarea* (la noua treaptă) să devină un mod de a fi natural, ce consacră orientarea spre *stabilitate*.

Depășirea secvențialității și, uneori, a inconsecvenței abordărilor în favoarea unei concepții sistematice și integratoare trebuie demarată prin valorificarea ambiguității, incertitudinii, vagului, aleatoriului, într-un cuvânt, a elementelor complexității – *trăsătură de fond* a sistemului de învăţământ. De exemplu, adaptarea copilului la mediul școlar, la activitatea de învățare (dominantă la această treaptă), la conținuturile, formele și strategiile caracteristice învățământului primar este determinată de proprietatea învățătorului de a avea el însuși competențe în raport cu specificul activității dominante, a procesului educației preșcolare, în vederea organizării adecvate a mediului integrator. În acest sens, este importantă și relaționarea dintre educator și învățător pentru a cunoaște caracteristicile dimensiunilor structurale („*Activitatea dominantă*", „*Conținutul, formele și strategiile educaționale*", „*Mediul integrator*"), la nivel de preșcolar cât și învățământ primar.

2. Principiul structural–sistemic al personalităţii, care revendică personalitatea din perspectiva structural-sistemică, depăşindu-se astfel limitele perspectivelor anterioare. Cunoaşterea personalităţii de către cadrul didactic presupune nu doar relevarea trăsăturilor (ca părţi componente), ci şi identificarea legăturilor şi relaţiilor dintre ele, integrarea acestora într-un întreg indivizibil (care este personalitatea copilului). Aşadar, a considera că personalitatea este o *structură* înseamnă a depăşi conceperea ei ca o simplă însumare de însuşiri psihice şi a o interpreta prin prisma întregului, ceea ce presupune: *integrarea părţilor* în întreg; abordarea oricăreia dintre componentele personalităţii în mod obligatoriu în *corelaţie* cu toate celelalte; *dependenţa evoluţiei părţilor* de evoluţia generală a întregului, şi invers; *gruparea elementelor constitutive* în substructuri între care există, de asemenea, interrelaţii necesare (de exemplu, fiecare etapă nouă în dezvoltarea generalizării la școlarul mic se sprijină pe treapta precedentă, pe *activitatea de gândire precedentă*, pe care se sprijină formarea generalizării, *nu o anulează* și nu se pierde, dar *se încadrează și este inclusă* ca o premisă *necesară pentru o activitate nouă de gândire*).

Astfel, organizarea procesului educațional la treapta educație preșcolară și învățământ primar implică corelarea acțiunilor pedagogice ale educatorului și învățătorului din perspectiva integrării și continuității acestor două trepte ale sistemului de învățământ. În acest sens, cadrele didactice trebuie să cunoască specificul dezvoltării psihologice ale copiilor de 6-9 ani, fapt care ar condiționa eficient procesul de integralitate și continuitate între aceste trepte de învățământ.

3. Principiul coerenței și dozării progresiv–amplificative, care implică completarea reciprocă la nivel de trepte de învățământ, fără a se contrazice, a se anula una pe alta. De exemplu, la dimensiunea „*Conținutul, formele și strategiile educaționale*" educatorul formulează conținuturile, valorificând anumite forme și strategii specifice particularităților de vârstă treptei preșcolare. La rândul său, învățătorul preia și continuă într-un mod coerent, dozând conținuturile progresiv. Totodată, va păstra unele specificități ale formelor și strategiilor educaționale din treapta

precedentă (preșcolară). Deci este important de a stabili corespondențe între trepte, de a identifica caracteristici specifice, în vederea armonizării *unor elemente* într-un tot întreg şi al locului de *intersecţie a acestor trepte*, care presupun *o totalitate de elemente comune*. În procesul trecerii la o nouă treaptă de învățământ (învățământul primar) învățătorul trebuie să se bazeze pe conținuturile acumulate de către copii în etapa precedentă (educație preșcolară), să înainteze treptat condițiile noi astfel încât perioada de adaptare a copiilor la noul mediu de învățare să decurgă fără dificultăți. Deci, toate dimensiunile sistemului de învățământ se preiau în următoarea treaptă (învățământ primar).

4. Principiul adaptabilității în raport cu mediul integrativ, care prevede schimbări structurale, ce se produc în procesul integrării și continuității treptei preșcolare și învățământul primar, la fel și adaptarea copiilor la noul mediu integrativ, care urmează să se formeze în cadrul noii etape a sistemului de învățământ. Este important ca să se țină cont de caracteristicile mediului educațional de la treapta precedentă, să se constituie un mediu integrativ funcţional, conform cu ritmul de dezvoltare intelectuală a copiilor. Circumstanțele sociale, care sunt parte a mediului integrativ, au un rol deosebit în dezvoltarea copiilor din cadrul fiecărei perioade de vârstă. Relaționarea subiectului cu realitatea înconjurătoare se manifestă prin activități în comun cu pedagogul. Ca urmare, la copil se formează noi însușiri de personalitate – noi formațiuni psihice și noi formațiuni cognitive (imaginația). Hotărâtor pentru *circumstanța socială de dezvoltare* sunt *procedeele de interacțiune a învățătorului cu copilul,* care creează premise pentru reușita de mai departe a acestuia.

Dimensiunea integratoare a mediului de învățare (treapta învățământului primar) ține de calitatea programului de activitate a elevului pe parcursul zilei. Din această perspectivă, este important ca în prima perioadă a debutului școlar programul de activitate să fie la maximum apropiat de cel din treapta precedentă (educația preșcolară). Astfel, învățătorul va stabili limitele solicitărilor psihologice, fiziologice și fizice, ca raport între natura și intensitatea solicitărilor, potențialul psihic, durata efortului depus de către elevi și efectele modificărilor funcționale. Toate acestea împreună au implicații evidente asupra procesul de adaptare a copilului la noul mediu integrativ, asupra performanțelor școlare ale acestuia. În cazul în care învățătorul nu respectă raporturile cantitative si calitative, apar fenomene și stări de oboseală fizică sau psihică, precum și de surmenaj intelectual, ca urmare scade calitatea procesului de învățare, se diminuează capacitatea de muncă a școlarului, totodată apare nedorința copilului de a merge la școală.

5. Principiul trialist al relaționării în cadrul mediului integrator, care implică contextul și sistemul funcțional: fiecare element al sistemului funcțional relaționează într-un ansamblu din perspectiva contextului integrator; sistemul poate să preia caracteristicile elementelor constitutive

(din etapa preșcolară) sau poate să-şi formeze caracteristici complet autonome în etapa următoare (în treapta învățământului primar); structura nou creată poate fi considerată integrată în noul mediu integrator numai atunci când *relaţiile* care se stabilesc între elementele care o compun sunt stabile pe o perioadă concretă şi generează efecte perceptibile la nivelul fiecărei unităţi componente. De exemplu, pe lângă faptul că pot constitui diverse raporturi dintre treapta preșcolară și învățământul primar au și statut autonom, ele sunt valoroase prin ele însele, esența lor manifestându-se prin funcție, însă dobândesc sens deplin doar în interiorul unui sistem, în cadrul unui mediu integrator. Mediul integrator este constituit în baza unor funcții comune a treptei preșcolare și a învățământului primar, luate nu izolat, ci în totalitate. Aşadar, acest principiu poate fi unul cu un impact determinant în vectorizarea integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani.

Este de relevat faptul că, abordând problematica integralității, putem prezenta o *analiză structurală* care privilegiază următoarele aspecte: (a) *interacțiunea* (fenomene izolate nu există, ele trebuie considerate ca fiind în interacțiune cu alte fenomene); (b) *cadrarea*, care delimitează o totalitate – un fenomen nu este comprehensibil decât dacă este repus într-un ansamblu care trebuie delimitat; (c) *funcționarea homeostatică* în calitate de reglator al sistemului delimitat.

Sunt actuale şi opiniile lui H. Wallon, cu referire la dezvoltarea ontogenetică în preşcolaritate, ocupându-se în mod egal de dezvoltarea *cognitivă, afectivă, biologică* și *socială* a copilului. În acest sens, autorul menționează că la vârsta de 6-9 ani se produce o *repoziționare* a intereselor: de la cele față *de sine* către cele orientate *spre exterior*. În acest substadiu *precategorial*, după cum îl definește autorul, asistăm la o diminuare a sincretismului (amestec, nediferențiere în cunoaștere). Raportarea funcțională la realitate (la ce servește, de ce este bun și ce face cineva) este înlocuită cu cea categorială, în forma sa concretă însă. Din această perspectivă, este importantă respectarea de către educator/învățător a specificului dezvoltării psihice a copiilor de 6-9 ani, fapt care ar determina relaționarea în cadrul mediului integrator.

Etapa de intersecţie a două trepte de învăţământ se desemnează, de obicei, prin *continuitate, adaptare, includere, trecere la* etc. Ca urmare, se produce un *nod educaţional*, care presupune integralizarea, ca armonizare a *unor elemente* într-un tot întreg şi al locului de *intersecţie a două căi*. Această intersecţie reclamă *o mulţime de elemente comune* a două niveluri de educaţie, în cazul dat, preşcolară şi învăţământ primar, ca primele în sistemul educaţional în ansamblu. În analiza operată în continuare, aceste elemente comune sunt reprezentate de *mediul integrator* la hotar dintre *preșcolaritate* și *învățământul primar.*

Valoarea acestui principiu este consemnată de un șir de elemente ale sistemului funcțional:

(1) ***funcția cognitivă*** (centrifugă);

(2) ***funcția afectivă*** (centripetă);

(3) ***funcția socială*** (adaptivă).

Cât privește conceptul *sistem functional* (centrifug/centripet) trebue de menționat că a fost preluat de la psihologul francez A. Wallon și adaptat la contextul cercetării noastre.

Centrifug – presupune îndepărtarea de centru, de nucleu (în cazul dat de *nodul educațional*); elementele care constituie sistemul funcțional sunt slabe, adică legătura dintre ele este fluctuantă;

Centiripet – presupune apropierea de centru, de nucleu (de nodul educațional); elementele sunt mai puternice, adică legătura este mai bună, mai trainică.

Relaționarea acestor trei funcții în cadrul *mediului integrator* implică:

- Dezvoltarea ***formațiunilor cognitive*** la această categorie de copii pentru ambele elemente: *imaginația productiv-creativă*. Deși copilul de vârstă preșcolară mare se îndepărtează de centrul liniei de dezvoltare spre exterior, totuși la treapta învățământului primar (în special cl. I-a) se mai păstrează unele manifestări din formațiunile psihice de la treapta precedentă. În acest sens, dezvoltarea gândirii teoretice la școlarul mic se produce în baza imaginației creative (productive). Astfel, în cadrul primului nod educaţional, în aspect *funcţional,* imaginaţia se integrează în structura gândirii abstracte, iar gândirea abstractă are drept suport imaginarul. În felul acesta, imaginile se impregnează de semnificaţie, iar noţiunile (cu semnificaţiile lor) conduc la imagini. Între demersul *acţional* al gândirii şi cel *imagistic* (al imaginaţiei) există o strânsă *relaționare*. În această ordine de idei, contextul unitar al imaginației creatoare și gândirii mintale poate constitui baza integralității și continuității dintre preșcolaritate și treapta școlară (învățământ primar) sau reperul de dezvoltare în segmentul nodului educaţional. Activitatea copilului de vârstă preșcolară mare trebuie să fie organizată în așa fel încât în cadrul ei cu adevărat să apară și să se dezvolte acele funcții psihice care sunt valoroase pentru activitatea de învățare și care ar constitui o trecere logică de la joc la învățare.

- Formarea ***poziției interne a copilului*** (procedeele de acțiune cognitivă prin joc), motivarea cognitivă. Poziția internă acoperă aproape toate caracteristicile personale ale copilului (motivarea învățării, orientările valorice, controlul, autoaprecierea etc.). După cum am constatat, poziția internă reprezintă un sistem dinamic de reglare a activității vitale a omului, care presupune corelarea în plan interior a motivelor de conducere a personalității și posibilitățile de realizare a lor. Poziția internă este rezultatul generalizării și conștientizării nevoilor și motivațiilor, precum și perceperea sa ca subiect al acțiunii. În planul structural, poziția internă reprezintă o totalitate de aspecte afective, cognitive și motivaționale. Din această perspectivă, poziția internă îndeplinește mai multe funcții psihologice în perioada de trecere a copilului de la treapta preșcolară la școlară mică. Poziția internă impulsionează stabilitatea emoțională a copilului și, ca urmare, contribuie la

formarea autoaprecierii reușitei școlare, la dezvoltarea independenței față de opinia învățătorului, la reglarea stabilității motivației școlare. Cu toate acestea, este dificil să se formeze poziția internă a elevului prin mijloace pedagogice tradiționale de interacțiune dintre învățător și copii.

Pornind de la aceste constatări, trebuie să menționăm că procedeele de acțiune cognitivă a copiilor de 6-9 ani trebuie să se bazeze, în special, pe joc, pe activități de învățare și de investigare. De exemplu, pot fi organizate jocuri de dezvoltare a vocabularului, de dezvoltare a atenției și memoriei; jocuri de dezvoltare a motricității fine; jocuri logice etc.

La prima vedere, jocurile destinate dezvoltării motricității fine nu au legătură cu formarea poziției interne a elevului. Este important să observăm că pentru dezvoltarea motricității mâinii, învățătorii, de regulă, folosesc anumite rețete tipice. După cum ne demonstrează practica, aceste rețete – exerciții provoacă oboseala la copii, nedorința de a lucra în caiete din teama de a greși și, ca urmare, scade interesului cognitiv. Având în vedere aceste circumstanțe, de menționat că este important ca să utilizăm jocul ca procedeu de acțiune cognitivă. De exemplu, „cine va decupa mai repede detaliile", va „compune o imagine din detalii", va transfera boabele de mazăre dintr-un borcan în altul", „dictare grafică" etc.

- Formarea capacității de ***adaptare școlară*** (activ-creativă) – ajustarea comportamentului în procesul de învățare. Esența în dezvoltarea copilului la limita dintre preșcolaritate și treapta învățământului primar este textura socială care apare ca liant și mediator între necesitățile și posibilitățile copilului și logica lumii fizice, care reclamă și stimulează adaptare. Prin urmare, ținând seama de particularitățile etapelor de dezvoltare a copiilor (preșcolară – școlară mică), procesul educațional din școală trebuie să poarte caracter ritmic. Deși practica ne demonstrează contrariul și, anume, că acest proces are factură exclusiv progresiv – uniformă, fără mișcări de revenire, preluare a unor elemente din treapta precedentă.

În perspectiva menţionată mai sus, credem că relaționarea treptei preșcolare și școlare mici necesită crearea mediului integrator, astfel ca să determine adaptarea eficientă a copiilor la activitatea de învățare din școală. În acest sens, sarcina cadrelor didactice este, în primul rând, aceea de a crea condiții în care perioada de maturizare să fie valorificată în deplină măsură și fără consecințe negative grave. Prin urmare, învățătorul, pe de o parte, va pune accent pe formarea activității de învățare, pe de altă parte, va pune în valoare și alte modalități de activitate (comunicare emoțională, comunicare-obiectuală de colaborare, parteneriatul prin joc etc.). Jocurile de cooperare nu trebuie să dispară odată cu debutul școlar al copilului. Jocul la această vârstă devine (dacă este bine organizat), un instrument indispensabil pentru ca baza conceptuală a matematicii, limbii etc. să fie umplute cu semnificații personale pentru copil. Deci, aceste jocuri reprezintă logica proprie a copilului. Dar un astfel de instrument nu este unul oarecare ci este *jocul*

noțional, care creează anumite *personaje-noțiuni*. Personajele noționale ale jocurilor de învățare întruchipează noțiuni, concepte, adică permit „îmbrăcarea" abstracției teoretice în sentimente. Acționând în numele unui astfel de personaj, copilul este solicitat să acționeze în conformitate cu logica noțiunii. Un astfel de joc devine o intrare emoțional-simbolică în gândirea teoretică pentru mulți copii din clasa I-a.

Relaționarea treptei preșcolare și școlare mici în cadrul mediului integrator implică ordonarea conținuturilor, metodelor și formelor de lucru cu copiii, ținând cont de caracteristicile dezvoltării psihofiziologice a copiilor în perioada de tranziție. Ignorarea acestor particularități poate genera o serie de consecințe negative grave pentru copii: creșterea anxietății, a stărilor de stres, crește brusc oboseala, o scădere a greutății corporale, apar plângeri cu caracter nevralgic. Prin urmare, *mediul integrator* trebuie să includă astfel de forme de lucru cu copiii care sunt calitativ diferite de perioada precedentă (preșcolară) și perioada ulterioară (școlară mică).

Procesul de adaptare a copilului are o dinamică proprie. Unele segmente trebuie concepute de către cadrele didactice astfel încât copiii să aibă posibilitatea de a se „întoarce înapoi", de a se percepe pe sine ca elev în cadrul activităților comune, de a-și revizui propriile mijloace și capacități. Alte segmente ale procesului de adaptare implică o mișcare predominant „progresivă" în învățarea conținutului conceptual, a mijloacelor și a metodelor de activitate obiectuală. Astfel, în timpul adaptării se produce, pe de o parte, autoevaluarea, experimentarea, conștientizarea de către copii a procedeelor de acțiune deja cunoscute, pe de altă parte, are loc pregătirea acestora pentru realizarea de noi sarcini de învățare, fapt care creează „ritmuri" specifice vieții școlare a copilului.

Funcționalitatea integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani este predeterminată de anumite *condiții pedagogice*.

Condiția reflectă o formă a *conexiunii dintre obiecte şi fenomene* fără care ele să nu poată exista; este *mediul ambiant* în care realitatea există şi se dezvoltă; contribuie la desfăşurarea *legăturii cauzale*, accelerează ori frânează manifestarea cauzei, modifică cauza şi respectiv apariția efectului.

În contextul pedagogic, vom înțelege prin „condiții de educație" *crearea mediului* care favorizează trecerea de la un nivel de dezvoltare la altul. Prin urmare, condițiile pedagogice implică o totalitate de activități de instruire care interacționează, fiind orientate, pe de o parte, spre dezvoltarea copiilor, pe de altă parte, către realizarea integralității și continuității în vederea educației copiilor de vârstă preșcolară și elevii din clasa I-a.

Analiza cercetărilor, prezentate pe parcurs, conduce spre formularea unor condiții de asigurare a integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani, de care trebuie să țină cont cadrele didactice:

- evidența particularităților psihofiziologice de dezvoltare a copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică (orientare la mecanismele de bază și la felurile de activitate dominantă), din perspectiva dezvoltării sistemice a personalității;
- crearea mediului educațional integrativ;
- integralitatea și continuitatea conținuturilor, formelor și tehnologiilor de educație ale copiilor și a aspectelor de monitorizare a educației copiilor;
- creșterea gradului de profesionalism a educatorilor și învățătorilor în vederea realizării integralității și continuității educației copiilor din treapta preșcolară și învățământ primar.

Sintetizarea teoretică a consideraţiilor expuse pe parcurs au condus la structurarea ***Modelului funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani (MFICEC)***, care este constituit din mai multe entităţi concret definite şi concepute, în vederea expunerii dinamicii transformărilor şi evidenţierea contribuţiilor şi rezultatelor în raport cu exigenţele problematicii abordate (Figura 4.1). În felul acesta, MFICEC furnizează un punct de plecare pentru revizuirea modalităţilor de abordare, reconsiderând premisele educației copiilor de 6-9 ani din perspectiva integralității și continuității la nivel de preșcolaritate și învățământ primar. Aici este cazul să menţionăm faptul că MEICEC reprezintă elementul mediator între teorie și aplicabilitate, fiind conceput ca o reprezentare explicativă a modului cum poate fi proiectată și realizată *funcționalitatea integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani* în cadrul treptelor învățământului preșcolar și primar.

Relevanţa Modelului în contextul procesului educaţional creează premise de schimbare la nivel de sistem de învățământ și instituție, asigurând impact şi durabilitate sporită, cu beneficii majore profesionale şi sociale. Conţinutul corespunzător structurii interne a modelului reflectă un spectru larg de componente interdependente, în funcţie de natura producerii evenimentelor educaţionale.

Prima componentă a MFICEC. Valorificarea funcționalității integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani vizează ***Sistemul funcțional*** (centrifug/centripet), pe care îl examinăm ca pe un concept de bază în realizarea integralității și continuității la nivel de sistem de învățământ. Acest fapt este justificat prin concluziile extrase în urma analizei abordărilor teoriilor funcționalității (teoria sistemului funcțional, legea alternanţei funcţionale, legea preponderenţei funcţionale, paradigma funcționalismului, paradigma funcționalismului sistemic, concepția

educaţiei funcționale) se desprinde ideea funcționalității ca utilitate practică, ca posibilitate de adaptare la mediu și asimilare, ca interdependența entităților și asigurarea corespondenței dintre elementele unei entități (Capitolul 1). Am constatat, prin urmare, necesitatea de a examina *funcționalitatea în educaţie* ca *un sistem,* ca un *proces integral,* deoarece presupune elaborarea unor acțiuni comune mai eficiente, care să servească drept bază pentru adaptarea copiilor la mediul școlar; creșterea rezultativității educaționale prin asimilarea funcțională a cunținuturilor.

Componenta a doua a MFICEC include **Integralitatea** *ca totalitate*, care implică interacţiunea elementelor componente. În cazul dat modelul conține trei entități care formează un trialism (baza comună a integrării): elementele integrante corespund unor criterii; mediul integrator; factorii comuni (Capitolul 1). Ca urmare, construirea *sistemului comun* (educație preșcolară-învățământ primar).

În contextul analizelor anterioare, este promovată ideea că integralitatea asigură transpunerea coerentă a copiilor în mediul integrator (clasa I-a), moment în care normativele integralității nu trebuie să-i mai pară cadrului didactic limite, ci condiții care favorizează manifestările de adaptare și afirmare a copilului.

Forța integratoare depinde de faptul cum factorul integrator poate să stimuleze necesitățile de adaptare ale copilului în raport cu *noul mediu integrator de învățământ*. Deci, deducem că ***MFICEC*** furnizează un punct de plecare sigur pentru revizuirea modalităților de integralitate a treptelor învățământ preșcolar și școlar incipient, reconsiderând premisele educaţiei copiilor de 6-9 ani.

Modelul îmbogăţeşte cu noi semnificaţii educația preșcolară, cât şi pe cea generală, prin promovarea conceptului de *Nod educaţional* la treapta preșcolară-învăţământ primar, care conține patru entități: *reconstituirea,* ca posibilitate de a reconstitui „din nou” învăţarea copiilor; *elasticitatea,* ca fenomen de potrivire a acumulărilor cognitive anterioare celor de moment; *coeziunea,* ca o capacitate a copilului care învaţă de „a-şi lua cu sine sinele personal” din grădiniţă în şcoală; *coerența* ca posibilitate de a prelua elementele necesare pentru activitatea de învățare la treapta următoare (învățământ primar), care să fie deductibile unele din altele.

Toate elementele din cadrul *Nodului educațional* suportă modificări semnificative: se solidifică, se extind, se unifică. Formarea fiecărui nod este decisivă în vederea trecerii elementelor din treapta precedentă (preșcolară) într-o stare calitativ nouă (școlară incipientă). Structura conferă o importanță deosebită trecerii elementelor în procesul integrativ la *anumită stabilitate*. Această caracteristică distinctivă este relevantă din punct de vedere a *reproducerii* procesului integrativ, repetarea multiplă a lui în procesul educativ (clasa I-a).

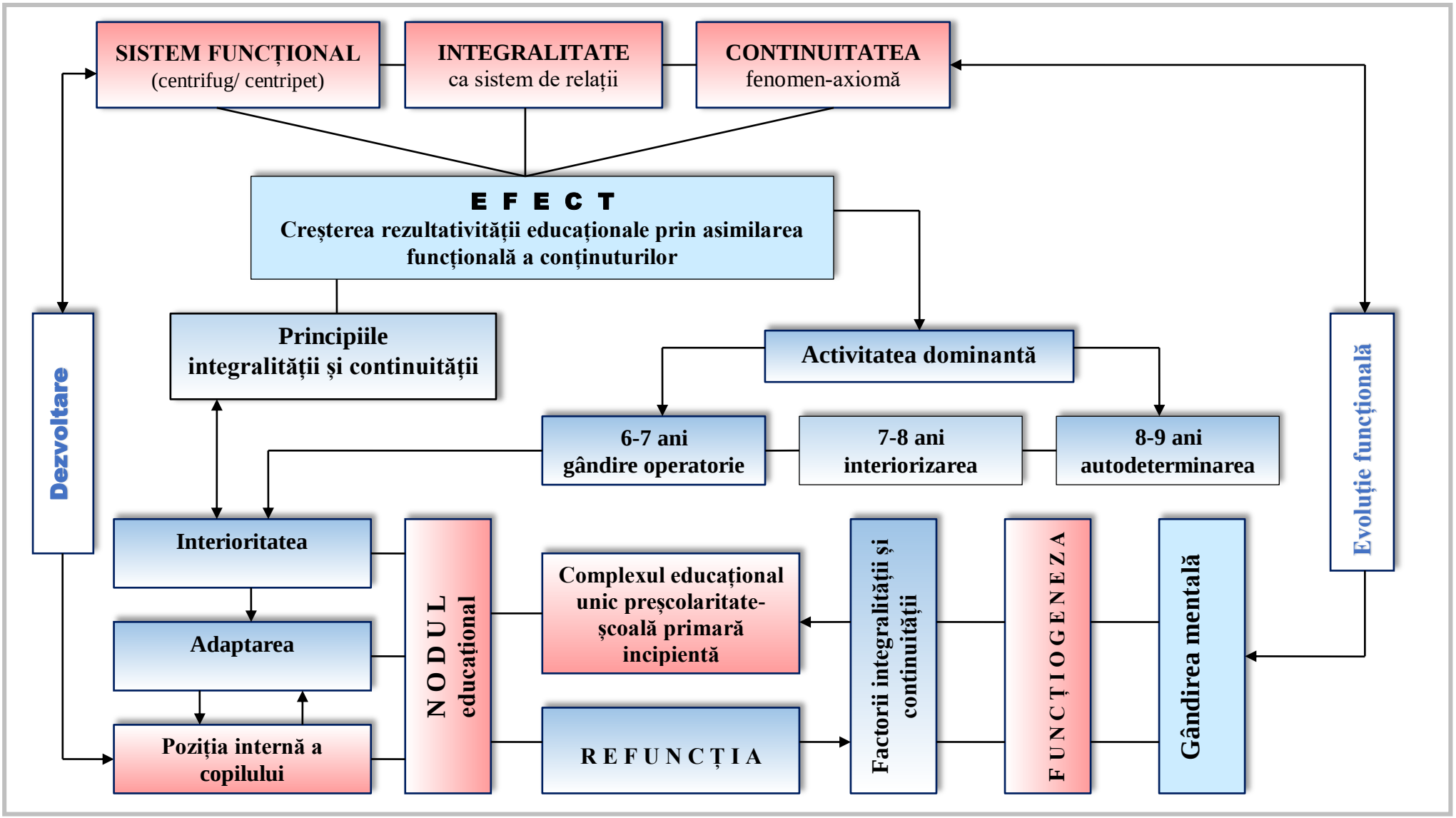


Fig. 4.1 Modelul funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani (MFICEC)

De aici şi importanţa integralităţii în realizarea educației copiilor de 6-9 ani, identificarea *punctelor comune* și *asemănările* fundamentale ale acestor două trepte de învățământ, care determină crearea ***Complexului educațional unic preșcolaritate-școală primară incipientă.*** Ca urmare, se produce ***refuncția*** elementelor din treapta precedentă. *Re-* este element de compunere (din latină *re*), care exprimă repetarea, reluarea funcției, adică *a rolului îndeplinit* (din latină *foncio*).

Componenta a treia a MFICEC se centrează pe fenomenul ***continuității*** și este justificată prin concluziile extrase în urma examinării multiplelor analize și sinteze despre continuitate ca un *fenomen-axiomă*, care se resfiră în trei elemente: *condiționarea întregului, morfostazie – păstrarea stării actuale* și *morfogeneză – schimbare.*

Totodată, continuitatea reprezintă o condiție a procesului de dezvoltare. În contextul acestei structurări, din grupajul elementelor din cadrul *dezvoltării* fac parte: *mișcare continuă* (dezmembrarea etapei precedente); *schimbare* (în context); *sistemacitate* (tranziție de la inferior la superior); *ireversibilitate* (mișcare calitativă). În această ordine de idei, la fiecare etapă de educație survin *elemente noi*, acumularea de noi însușiri, are loc *eliminarea, excluderea vechiului* care împiedică dezvoltarea, se produce *păstrarea* conținutului principal al etapei precedente. Deci, la fiecare etapă poate fi identificată o măsură specifică care ar defini nivelul de dezvoltare, asigurând, astfel, trecerea copiilor la următoarea etapă de educație și dezvoltare, la o stare calitativ nouă. În această ordine de idei, observăm că pentru fiecare nivel educațional din sistemul de învățământ poate fi specificat un anumit potențial care ar caracteriza dimensiunea uneia sau altei trepte de educație. Prin urmare, este important ca funcționalitatea integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani să fie abordată în contextul procesului integru de dezvoltare a personalităţii copilului; stabilirea la debutul şcolar a elementelor raţionale în organizarea procesului educațional şi transferul lor din treapta preşcolară în învăţământul primar.

Natura manifestării continuităţii în procesul de educație a copiilor de 6-9 ani este condiţionată de specificul activității dominante, care reflectă, credem, dialectica conținutului, strategiilor, respectarea particularităţilor psihofiziologice de vârstă ale copiilor şi exigenţele înaintate la fiecare etapă a învăţării, în cazul nostru, treapta învățământului preșcolar și primar.

Principiile derivate din componentele anterioare fortifică constructul teoretic al modelului. *Principiile* sunt analizate *ca vectori pedagogici* ai demersului de cercetare ne-au ghidat și au servit ca esență axiologică în abordarea copiilor/elevilor, cadrelor didactice, din perspectiva ***Complexului educațional unic preșcolaritate-școală primară incipientă.*** Astfel, au fost formulate următoarele principii:

- Principiul asigurării sistemice a integralității și continuității;
- Principiul structural–sistemic al personalităţii;

- Principiul coerenței și dozării progresiv–amplificative;
- Principiul adaptabilității în raport cu mediul integrativ;
- Principiul trialist al relaționării în cadrul mediului integrator.

Modelul funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani pune în valoare ansamblul teoriilor, concepțiilor, ideilor raportate la funcționalitate, integralitate și continuitate, la dezvoltarea copilului: teoria dezvoltării stadiale, teoria despre perioadele senzitive în dezvoltarea psihică, teoria activității dominante, teoria „spațiu educațional", „mediu educațional", „mediu dezvoltativ", „mediu integrator", „mediu de învățare", teoria imaginației productive, teoria gândirii creatoare.

Prin urmare, ***Modelului funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani*** are la bază următoarele **repere metodologice**: *identificarea și fundamentarea teoretică* a componentelor de bază: funcționalitate, integralitatea, continuitatea; *analiza reperelor normative* (*principiile* integralității și continuității) și ale *funcționalității,* adică activitatea de bază (*funcțiile de bază*: gândire operatorie, interiorizare, autodeterminare) la diferite niveluri de vârstă; conceperea *Complexului educațional unic* (cu 4 elemente: factorii integralității-continuității (creativitatea); instrumentarul creativității (imaginația); componenta imaginației (poziția internă); baza gândirii (gândirea teoretice)) și *completarea funcțiilor* (*refuncția*); *determinarea specificului fenomenului pedagogic al Nodului educațional***,** ca factor de consemnare a fenomenului de continuitate și integralitate din perspectiva funcționalității.

În felul acesta, configurația *Modelului* comportă numeroase modificări structurale și funcționale în vederea integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani.

4.3. Complexul educațional unic preșcolaritate - școală primară incipientă

După cum am menționat anterior, activitatea de învăţare reprezintă un proces de achiziţii în funcţie de experienţă, datorită căruia anumite activităţi psihice sau conduite se formează ori se modifică sub influența condițiilor *repetitive* şi *variabile* ale mediului. Privită din acest unghi de vedere, activitatea de învăţare presupune *asimilarea* şi *integrarea* noilor achiziţii în contextul celor anterioare.

În acest cadru de referinţă, constatăm caracterul dinamic al activității de învăţare. Astfel, învăţarea trebuie să faciliteze trecerea elevului dintr-o etapă în alta de cunoaştere.

Însă învăţarea care se sprijină pe un ciclu de dezvoltare încheiat nu poate genera succese deosebite. Evoluţia în procesul învăţării se produce în cazul când această învăţare depăşeşte nivelul actual şi solicită forţele din zona dezvoltării ulterioare. Esențialmente, în formarea activității de învăţare la copiii de 6-9 ani este important de a stabili just nivelul dezvoltării actuale şi al celei

ulterioare, în vederea *integralizării elementelor* într-un tot întreg, rezultat din unirea elementelor întregului.

În această optică, putem afirma că la vârsta de 6-7 ani cresc semnificativ posibilitățile activității de învățare a copilului. Dezvoltarea operaţiilor gândirii prin acţiuni practice asigură nemijlocit interiorizarea acestor operaţii, impulsionând trecerea de la gândirea preoperatorie la gândirea operatorie concret–intuitivă. Apar elemente simple de gândire logică orientată spre sistematizarea şi generalizarea fenomenelor şi evenimentelor, capacitatea de a acționa cu imagini generalizatoare, schematice. Totodată, neoformațiunile psihice din perioada vizată se deosebesc printr-o dezvoltare insuficientă, fapt care demonstrează că aceste procese sunt în formare şi nu-şi îndeplinesc pe deplin funcția reglatoare în activitatea independentă de învățare a copilului. Manifestarea lor este posibilă în colaborare cu pedagogul. În același timp, la vârsta de 6-7 ani îşi ia începutul o formațiune nouă, la un nivel nou de reglare a activităţii de învățare. Este vorba de *organizarea conştientă a activităţii în baza unui plan structurat*. Prin urmare, respectarea de către educator/învățător a specificului dezvoltării psihice a copiilor de 6-9 ani reprezintă unul din factorii apariției și formării activității de învățare din perspectiva integralității și continuităţii.

În felul acesta, plecând de la specificul teoriei formării pe etape a formațiunilor mintale, ca trambulină în activitatea de învăţare, deducem manifestarea următoarelor caracteristici ale integralității *Nodului educaţional educaţie preşcolară-învăţământ primar incipient*: (a) *reconstituirea,* ca posibilitate de a reconstitui „din nou" învăţarea copiilor; (b) *elasticitatea,* ca fenomen de potrivire a acumulărilor cognitive anterioare celor de moment; (c) *coeziunea,* ca o capacitate a copilului care învaţă de „a-şi lua cu sine sinele personal" din grădiniţă în şcoală; (d) *coerența* ca posibilitate de a prelua elementele necesare pentru activitatea de învățare la treapta următoare (învățământ primar), care să fie deductibile unele din altele.

La vârsta preșcolară mare copilul începe să conștientizeze locul său printre adulți și semeni, este posibilă formarea *poziției interne* a acestuia. Această particularitate se manifestă ca urmare a influențelor externe, reflectându-se asupra structurii particularităților psihologice, anterior stabilite la copil, fiind întrunite într-o formațiune nouă ce caracterizează personalitatea copilului la general. *Poziția internă* definește comportamentul și activitatea copilului, precum și întregul sistem al relației sale cu realitatea, cu el însuși și cu oamenii din jur. Cercetările arată că poziția internă, care apare ca o formațiune personală nouă la vârsta preșcolară mare, nu dispare la etapa următoare, ci se integrează, modificându-se conținutul. Interpretarea poziției interne ne dă temeiul să abordăm poziția internă a școlarului mic ca o variantă a conceptului „poziție internă", specifică copiilor de 6-9 ani. Poziția internă a școlarului presupune atitudinea activă față de două ipostaze ale realității

– activitatea de învățare și relațiile sociale. Deci, *poziția internă a școlarului mic reclamă formarea la copil a activității de învățare și a relațiilor sociale.*

Pe de o parte, este vorba de direcționarea atitudinii față de conținut și însușirea unei anumite poziții în cadrul activității. Fiind direcționată, activitatea de învățare a copilului capătă caracter independent stimulativ.

Pe de altă parte, se are în vedere dorința conștientizată a copilului de a ocupa o poziție socială, structurarea relațiilor cu membrii diferitor circumstanțe. Manifestările de conștientizare a motivelor cu caracter social îl fac pe copil subiect al relațiilor sociale. În acest sens, copilul tinde să stabilească relații cu alți participanți în cadrul acestor situații. Deci motivația socială se completează cu tendința conștientă de a acționa „cum trebuie", ca să corespundă cu exigențele adultului. Conștientizarea motivelor începe să devină spre sfârșitul vârstei preșcolare o forță motrice independentă nu numai în relațiile cu adulții apropiați (părinții), dar și cu adulții „îndepărtați" (învățătorul).

Diferența dintre preșcolar şi şcolarul mic se manifestă printr-o neoformațiune psihologică de conştientizare a Eu-lui social. Acesta tinde să ocupe o nouă poziţie socială în sistemul de relații (adulţi, semeni), tinde spre o nouă activitate, cea de învățare. Activitatea de învățare doar stabilește, însă nu epuizează specificitățile acesteia. Poziția de școlar pe care urmează să o ocupe copilul nu reglementează pregătirea operațional-tehnică și chiar cea motivațională de însușire a disciplinelor. În acest sens, activitatea de învățare în școală presupune perceperea Eu-lui în calitate de subiect al schimbărilor ce se produc.

Trebuie să subliniem că schimbarea poziției sociale a copilului nu este suficientă pentru schimbarea direcției și a conținutului dezvoltării acestuia. Deci este necesar ca noua poziție să fie adoptată și conștientizată de către copil, trebuie să se reflecte asupra acumulării sensurilor noi în *activitatea de învățare* și sistemului nou de relații școlare. Din acest punct de vedere, poziția internă acționează în calitate de componentă importantă în pregătirea copilului pentru școală, condiționând *integralitatea și continuitatea* educației copiilor de 6-9 ani.

Poziția internă permite copilului să efectueze adoptarea și rezolvarea sarcinilor de învățare, stabilirea relațiilor cu învățătorul și colegii. Datorită formării poziției interne, în prag de debut școlar, se schimbă profilul psihologic al copilului, cum ar fi orientarea la un anumit scop și tendința de a-l realiza, reglarea voluntară a activității, stabilitate în *acordarea priorității activității de învățare în raport cu jocul*. Poziția internă asigură crearea vectorului motivațional de orientare a copilului pentru a însuși noi forme de activitate și colaborare prin autoafirmare în cadrul noului statut social.

Din cele expuse mai sus, este evident faptul că integrarea favorizează dorința conștientizată a copilului de a ocupa o poziție socială, adaptarea la normele și comportamentele specifice mediului integrator (din școală). În acest sens, copilul tinde să ocupe o poziție în multitudinea de relații sociale, construind relațiile cu alți participanți în cadrul acestor situații, își restructurează o mare parte a câmpului de experiență anterioară, preluând elementele utile. Manifestările de conștientizare a motivelor cu caracter social îl face pe copil subiect al relațiilor sociale din școală. Deci motivația socială se integrează cu tendința conștientă de a acționa „cum trebuie", ca să corespundă cu exigențele adultului. Copilul realizează nu doar ceea ce i se cere, dar și înțelege, „*ce*", „*cum*" și „*de ce face*".

Este important ca din preșcolaritate să formăm la copil nu numai viziunea despre calitățile și posibilitățile sale inerente (imaginea reală al Eu-lui „cum sunt eu"), dar și imaginea despre aceea cum trebuie să fie el, cum ar vrea cei din jur să fie el (imaginea Eu-lui ideal „cum aș vrea eu să fiu"). Prin urmare, *interacțiunea* dintre imaginea reală a Eu-lui și cea ideală este considerată ca un indicator important al stării emoţionale benefice a copilului în cadrul activității de învățare în școală.

În felul acesta, *Complexul educațional unic preșcolaritate – școală primară incipientă* (Figura 4.2) se constituie dintr-un proces în care mecanismul integralității declanșează diverse activități dezvoltative, în care imaginația, ca „instrument" al creativității și formarea poziției interne conduc spre interiorizarea activităților obiectuale și *generează deschiderea* spre formarea ***gândirii mentale*** a copiilor. Gândirea mentală se bazează pe modele mentale, în accepția psihologului american P. Hollins [71]. Modelul mental este un tipar care face persoana să atragă atenția la elementele cele mai importante într-o anumită situație. Reglementând aceste modele mentale, persoana capătă o anumită înțelegere a situației, chiar dacă *nu are experiența necesară*. Încă în 1927, G-H. Luquet afirma că copiii creează modele interioare. Modelele mentale ale copiilor pot atât să contribuie la dezvoltare și învățare, cât și să rețină acest proces. Dintre modelele mentale negative, pot fi menționate și următoarele: tendința de a ține morțiș la opinia personală, cerc de interese limitat, care împiedică obținerea unei noi experiențe, utilizarea frecventă a cuvintelor generalizatoare (*fiecare, nimeni, niciodată*), tendința de a generaliza în baza unui singur exemplu etc.). De exemplu, modelul mental al inversiunii: de frică, persoana se gândește la rezultate negative, în loc să se gândească la rezultate pozitive sau se gândește la rezultate pe care dorește să le evite, în loc de cele pe care vrea să le obțină; se gândește negativ, în loc să se gândească pozitiv; modelul mental al timpului: obligația de a face ceva în două minute, nu mai mult; modelul mental al sarcinii: orientarea să facă un singur lucru, cu o singură sarică; modelul

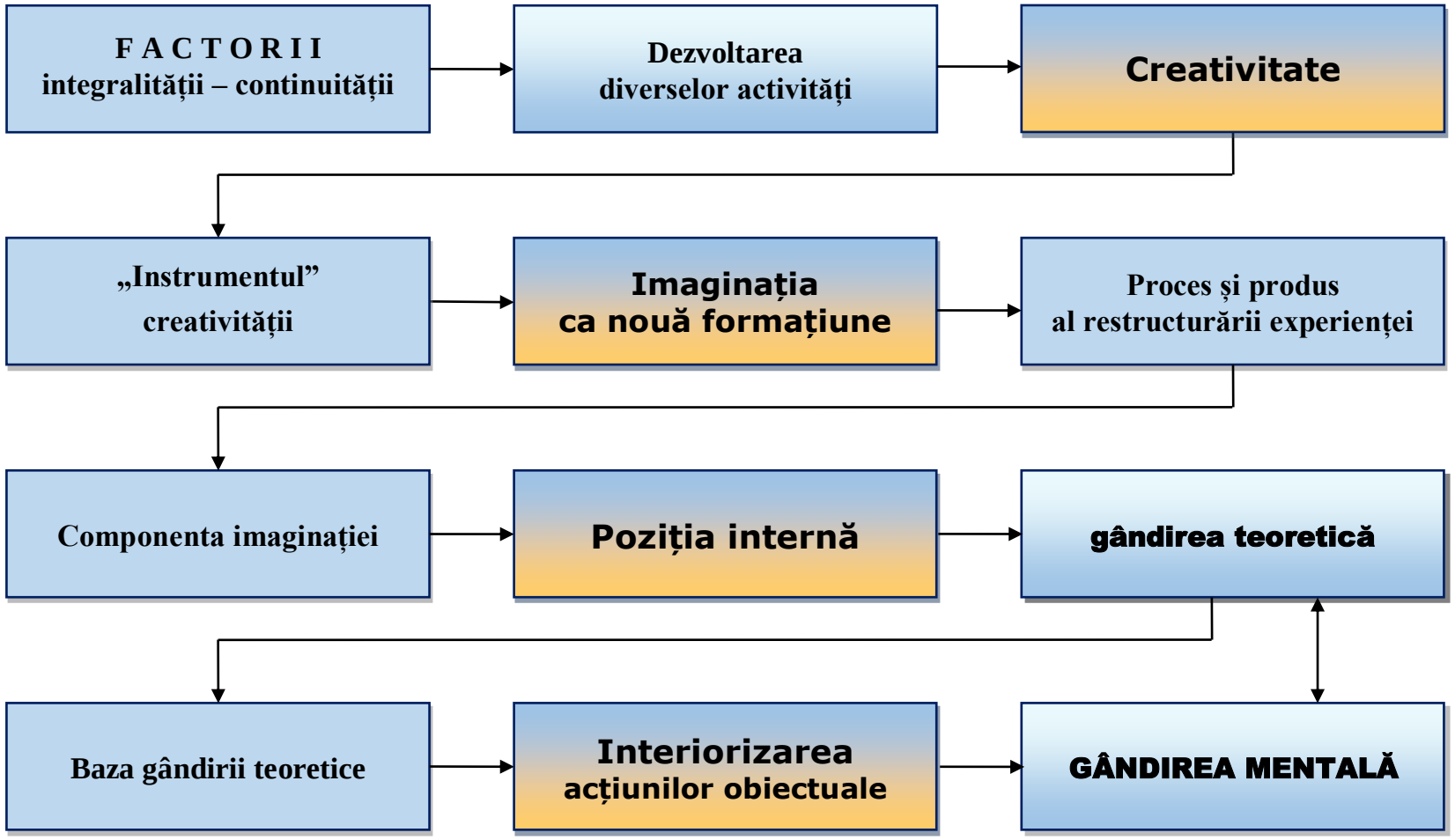


Fig. 4.2. Complexul educațional unic preșcolaritate - școală primară incipientă

mental al motivației – pentru a începe un lucru este nevoie de o scânteie etc. Aceste modele mentale sunt idei cu utilitate sporită, deoarece reglementează comportamentul copilului/ elevului.

Prin urmare, rezultatul pe care dorim să-l obținem în cadrul *Complexului educațional unic* este această posibilitate de deschidere spre gândirea mentală a elevului, care îi va fi utilă pe parcursul întregii școlarități.

Activitatea de învățare la vârsta de 6-9 ani implică un comportament adecvat al copilului faţă de sarcina de învăţare, care presupune valorificarea procedeelor operaţionale. Una din premisele de percepere conştientă a sarcinii de învăţare o constituie orientarea la adult, care formulează sarcina de a pricepe şi de a ţine cont de totalitatea condiţiilor înaintate, fără a omite ceva. Însă priceperea de a asculta şi de a înţelege indicaţiile educatorului se află în raport direct cu comportamentul voluntar al copilului. La început se produce subordonarea acţiunilor proprii, indicaţiilor verbale ale pedagogului şi doar spre sfârşitul anului şapte de viaţă se transformă treptat în potenţialitate de a realiza succesiv intenţiile proprii. În acest sens, instrucţiunea pedagogului poate fi direcţionată spre finalitatea acţiunii sau spre procesele de valorificare a acesteia.

Așadar, pentru a obține un tablou cât mai apropiat de ceea ce este copilul de 6-9 ani, semnele trebuie căutate pe traseul evoluţiei lui preșcolare. Achiziţiile ale căror origini se află în faza precedentă (preșcolară) se integrează în treapta următoare (școlară mică), completându-se reciproc și produc efecte mai bune, în sensul comportamentului copilului în cadrul activității de învățare.

După cum am menționat, la ora actuală se produc schimbări semnificative, care în ansamblu reprezintă factorii ce influențează toate sistemele sociale, inclusiv și sistemul de învățământ (în parte educația preșcolară și învățământul primar). A crescut evident și s-au schimbat conținutal cerințele față de învățământ, la baza căruia stau criteriile de accesibilitate calitativă la învățământ, păstrarea sănătății copilului/școlarului, crearea mediului de învățare în raport cu formațiunile psiho-fiziologice ale copiilor. Ca urmare, se profilează necesitatea elaborării unui *Ansamblu tehnologic de funcționalitate a integralizării – continuității* a educației copiilor de vârstă preșcolară și învățământ primar.

Conceptul de „tehnologie a funcționalității integralității – continuității“ poate fi examinat în aspect științific, procesual-descriptiv, procesual-acțional [73, 93, 116, 314 etc.].

Tehnologia este reprezentată ca un proces de funcționare, având *un sistem, forme, metode și mijloace* pentru atingerea unor rezultate concrete.

Prin urmare, *Ansamblul tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității* implică o abordare *sistemică* de structurare a procesului educațional, care include un sistem de principii,

F O R M A Ț I U N E A C O G N I T I V Ă					
Coordonate	***Perechea unitară A***		**Indicatori**	**Obiective formative**	**Pachet de probe practice**
	Preșcolaritate	**Școala primară incipientă**			
	Criterii				
Imaginația „absoarbe” experiența gândirii	*Imaginația productivă* • a vedea lumea înconjurătoare în imagini	*Gândirea teoretică* • a vedea lumea înconjurătoare prin noțiuni • a-și schimba operativ viziunea	• a sesiza părțile întregului • a percepe clar, integral obiectele, fenomenele • a înțelege sensul lucrurilor	• a forma priceperea de a selecta informația și a reflecta în baza ei • a forma priceperea de analiză și sinteză elementară • a forma priceperea de modelare	Numește Deosebește Descoperă
	Perechea unitară B				
	Criterii				
Formarea emoțiilor „deștepte”	*Problematizarea elementară* • a vedea ca o „chemare” lumea înconjurătoare • a crea imagini verbale (creativitate)	*Alternative în rezolvarea problemelor* • a „modela” lumea înconjurătoare prin reflecție • a expune original părerea proprie	• reglarea acțiunilor de învățare • acțiuni de cercetare (elementară) • conlucrarea de conținut în reproducerea „pe nou”	• a forma priceperea de a întreba și a răspunde • a forma deprinderea de a căuta mai multe variante • a dezvolta capacitatea de generalizare	Întreabă-răspunde Cercetează Totalizează
	6 ani capacitate creatoare mare	**• 7-8 ani capacitate creatoare mare • 8-9 ani se întrerupe evoluția • 11 ani scade**	**Interesează nu atât procesul, cât finalitatea**		

	Perechea unitară C				
	Criterii				
Deschiderea copiilor pentru învățare	*Potențialul creativ* • a vedea mai „larg” lumea înconjurătoare • a-și imagina lumea proprie	*Inițiativa învățării* • a manifesta motivație pentru învățare • a expune sigur propria viziune (creativitate)	• a acționa creativ cu obiectele lumii înconjurătoare • a manifesta „fantezie” intelectuală (reflexivă) • a include obiectele în noi situații	• a forma flexibilitatea gândirii • a dezvolta inventivitatea expresivă • a forma capacitatea de „coagulare” a gândirii	Rezolvă Dezvoltă Descoperă
	Perechea unitară D				
	Criterii				
Dezvoltarea reflecției (ce cunosc, ce nu cunosc)	*Curiozitatea cunoașterii* • a vedea „experimental” lumea înconjurătoare • a acționa independent în diverse situații	*Independența învățării* • a se poziționa activ în raport cu lumea înconjurătoare • a lua o poziție neobișnuită în raport cu cele valorificate	• autocontrolul propriei cunoașteri • tendința de a pune scopuri noi • personalizarea cunoașterii (impresii)	• a dezvolta priceperea de a acționa liber • a forma deprinderi de organizare conștientă a activității • dezvoltarea deprinderii de autoanaliză	Realizează Organizează Descrie
Rezultatul funcțional ❑ Dezvoltarea formațiunii cognitive (FC) a copiilor și a gândirii mentale.					

Tabelul 4.1. Ansamblul tehnologic de funcționalitate a integralității – continuități

strategii și tehnici, ce facilitează trecerea copiilor de la o treaptă de învățare la alta (educația preșcolară – învățământ primar), creează *condiții* pentru adaptarea la noul mediu de învățământ, respectând *particularitățile psiho-fiziologice* ale acestora [Tabelul 4.1].

Așadar, ***Ansamblul tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității*** se compune din câteva coordonate de bază, pe de o parte:

1. Imaginația și experiența gândirii;
2. Emoțiile intelectuale sau „deștepte";
3. Deschiderea pentru învățare;
4. Dezvoltarea reflecției.

Pe de altă parte, următoarele perechi unitare:

- A – imaginația productivă – gândirea teoretică;
- B – problematizarea elementară – alternative de rezolvare a problemelor;
- C – potențialul creativ – inițiativa învățării;
- D – curiozitatea cunoașterii – independența învățării.

Din această perspectivă, funcțiogeneza educației copiilor de 6-9 ani determină unitatea și legătura reciprocă a următoarelor dimensiuni structurale ale procesului de învățământ între aceste două trepte (preșcolar – învățământ primar): activitatea ludică, activitatea cognitivă (premise), reprezentate în Tabelul 4.2 și Tabelul 4.3, ilustrând cum este pregătit preșcolarul și școlarul mic pentru activitatea de învățre.

Tabelul 4.2. Structuri alternative ale funcțiogenezei

Structura	**Activitatea**			
S – 1	joc	joc	joc	învățare
S – 2	joc	joc	învățare	învățare
S – 3	joc	învățare	joc	învățare
S – 4	joc	învățare	învățare	joc
S – 5	învățare	joc	joc	joc
S – 6	învățare	joc	învățare	joc

Tabelul 4.3 Funcțiogeneza cognitivă

Structura	**Activitatea**			
S – 7	joc	învățare	învățare	învățare
S – 8	învățare	învățare	învățare	joc
S – 9	învățare	învățare	învățare	învățare

4.4. Concluzii la capitolul 4

1. În rezultatul sintezei analitice, s-au ilustrat factorii funcționalității integralității și continuității a treptei educație preșcolară și învățământ primar. Complexitatea acestui proces reclamă noțiunea de *nod educațional*, care este inedită în știința pedagogică. În această logică, nodul educațional este consemnat în sensul general al integralizării, ca armonizare a unor elemente într-un tot întreg. Astfel, se produce intersecția a două căi, care întrunesc mai multe elemente comune din treapta educației preșcolare și învățământul primar, primele în sistemul educațional.

2. Au fost formulate un şir de idei care pun în evidenţă faptul că în cadrul *nodului educaţional,* în aspect *funcţional,* imaginaţia se integrează în structura gândirii abstracte, iar gândirea abstractă are drept suport imaginarul. Atât imaginile, cât şi noţiunile, se formează în procesul *interiorizării* acţiunilor materiale sau materializate. Aşadar, imaginaţia este un *mediator* al diferitelor activităţi ale gândirii (conceptualizarea, înţelegerea, rezolvarea problemelor, creaţia). Forţa imaginii nu se află în ea însăşi, ci în gândire. De aceea imaginaţia este considerată o *formă a inteligenţei* legată de înţelegere. Prin dinamismul ei, *imaginaţia* este o sursă de *îmbogăţire a gândirii*. Ca urmare, putem *concluziona* că imaginaţia se edifică în *interiorul* gândirii, ca o latură absolut necesară a acesteia, iar gândirea se articulează într-o zonă centrală a câmpului imaginativ, condiționându-se reciproc.

Ca rezultat al demersului analitic s-a ajuns la ideea că *contextul unitar al imaginației creatoare și gândirii teoretice poate constitui baza continuității dintre preșcolaritate și treapta școlară (învățământ primar)* sau *reperul de dezvoltare în segmentul nodului educaţional.* Activitatea copilului de vârstă preșcolară mare trebuie să fie organizată în așa fel încât în cadrul ei cu adevărat să apară și să se dezvolte acele funcții psihice care sunt valoroase pentru activitatea de învățare și care ar constitui o trecere logică de la joc la învățare.

3. Au fost formulate *principiile* funcționalității integralității – continuităţii treptei educației preșcolare și învățământ primar, care orientează activitatea acestui proces. De asemenea, s-a constatat că la vârsta de 6-9 ani se produce o *repoziționare* a intereselor: de la cele față *de sine* către cele orientate *spre exterior*. A fost, de asemenea, demonstrat că elementele comune sunt reprezentate de *mediul integrator* la hotar dintre *preșcolaritate* și *învățământul primar. Mediul integrator* trebuie să includă astfel de forme de lucru cu copiii care sunt calitativ diferite de perioada precedentă (preșcolară) și perioada ulterioară (școlară mică).

4. A fost elaborat şi fundamentat ştiinţific ***Modelul funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani* (*MFICEC*)**, care indică calea spre un demers educaţional cât mai eficient prin integralizarea și continuitatea acestor trepte (educație preșcolară

și învățământ primar). **MFICEC** este constituit din mai multe componente subsecvente, care conduc la o activitate educaţională concretă.

5. A fost elaborat *Complexul educațional unic preșcolaritate – școală primară incipientă*, care este constituit dintr-un proces în care se declanșează diverse activități dezvoltative, în care imaginația, ca „instrument" al creativității și formarea poziției interne conduc spre interiorizarea activităților obiectuale și formare a *gândirii mentale* a copiilor.

6. S-au formulat argumente științifice pentru ***Ansamblul tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității***, care este compus din câteva coordonate de bază. Un element important este structurarea *funcțiogenezei* în procesul de activitate, care include șase structuri alternative și trei structuri cognitive specifice *nodului educațional*. Constatarea nivelului de funcționalitate a integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani este indicatorul veridicității supoziţiei de necesitate a reorientării acţiunilor educaţionale spre dezvoltarea complexului educațional unic preșcolaritate - școală primară incipientă în raport cu adaptarea fără dificultăți a copiilor la noul mediu de învățare, în raport cu abordare sistemică a procesului educațional (6-9 ani).

5. ABORDĂRI PRAXIOLOGICE ALE FUNCȚIONALITĂȚII INTEGRALITĂȚII – CONTINUITĂȚII ÎN EDUCAȚIA COPIILOR

5.1. Constatarea nivelului educației copiilor de 6-9 ani din perspectiva funcționalității integralității – continuității

Cunoaşterea teoretică a integralității – continuității educației copiilor de 6-9 ani are o valoare atât explicativ-informativă, după cum am constatat în capitolele anterioare, cât şi una instrumental-operaţională, privind obţinerea unor anumite rezultate ameliorative în sistemul de învăţământ (educație preșcolară și învățământ primar incipient). Această nouă orientare impune şi o inovare structural-funcţională a mediului educațional integrativ, a tehnologiilor *de funcționalitate a integralității – continuității* dintre treapta educației preșcolare și a școlii primare incipiente (din cadrul sistemului de învățământ), a modului de comportament cognitiv, afectiv și social al copilului de vârstă școlară/școlară mică.

Dimensiunea reper de valorificare a *Modelului funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani* ***(MFICEC)*** o reprezintă *Complexul educațional unic preșcolaritate – școală primară incipientă*, iar baza metodologică a *Complexului o constituie Ansamblul tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității,* care implică o abordare *sistemică* de structurare a procesului educațional, ce facilitează trecerea copiilor de la o treaptă de învățare la alta (educația preșcolară – învățământ primar), crearea *condițiilor* pentru adaptarea la noul mediu de învățământ, respectând *particularitățile psiho-fiziologice* ale acestora.

În această logică, experimentul pedagogic a avut ca ***scop*** *validarea Modelului funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani***,** având drept unitate componentă de bază *Complexul educațional unic preșcolaritate - școală primară incipientă* în vederea adaptării copilului fără dificultăți la noul mediu de învățare, demonstrată prin soluţionarea diverselor situaţii şi *determinarea raportului dintre treapta educației preșcolare și a școlii primare incipiente*. În cadrul demersului experimental ne-am propus următoarea ***ipoteză de lucru***: *identificarea şi determinarea* ***efectului, gradului de influenţă*** *a integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani pot fi rezultative prin antrenarea Complexului educațional unic preșcolaritate - școală primară incipientă și valorificarea Ansamblul tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității,* în raport cu *adaptarea fără dificultăți a copiilor la noul mediu de învățare*.

Cercetarea aplicativă a cuprins: experimentul pedagogic *natural,* care a inclus probe specifice de cercetare a fenomenelor în mediul lor obişnuit, în vederea colectării, analizei şi interpretării datelor privind realitatea existentă prin *observaţia participativă* asupra

comportamentului ludic/cognitiv, perceperea de învăţare şi de cunoaştere a copiilor de vârstă preșcolară/elevilor din clasa I-a și a II-a, implicarea personalizată a acestora, înţelegerea sarcinii, capacitatea de flexibilitate şi capacitatea de schimbare operativă a comportamentului.

Conversaţia a presupus operarea unui schimb activ de întrebări-răspunsuri în regim diferit: educator/învățător-copil/elev; copil-copil; copil/elev-educator/învățător pe parcursul întregii activităţi; educator/învățător (participant la cursurile de formare profesională) - profesor (formator).

Analiza produselor activităţii a inclus examinarea şi interpretarea rezultatelor la probele experimentale.

Cercetarea experimentală (***Anexa 1***) s-a realizat pe parcursul anilor de studiu 2015-2016; 2016-2017; 2017-2018; 2018-2019; 2019-2020 (prima jumătate a anului, care a cuprins 3 faze: de *constatare,* de *formare,* de *control/validare și* constatare (cu funcție de validare în clasa a –II-a). În experiment au fost implicate 3 categorii de subiecţi: copii din grupa pregătitoare (6-7 ani), elevi din cl. I-a și a II-a. *Eşantionul investigaţional* a inclus: ***383 subiecţi***, dintre aceştia 194 (8 grupe) copii de vârstă preșcolară (6-7 ani) şi 189 (7 clase) elevi, inclusiv, 131 (5 clase) elevi din clasa I-a și 58 (2 clase) elevi din clasa a II-a.

În cadrul experimentului de constatare au participat copii din instituții preșcolare, elevi din cl. I-a și a II-a (instituții de educațe timpurie: nr. 142, mun. Chișinău, nr. 2, or. Strășeni, „Regina Maria”, or. Ialoveni, Școala-grădiniță „Abeceluș”, or. Durlești, Liceul Teoretic „Mircea Eliade”, Liceul Teoretic „Ștefan cel Mare”, or. Nisporeni, Liceul Teoretic „Alecu Russo”, or. Orhei).

În cercetarea experimentală au fost incluși ***50 educatori*** din instituțiile preșcolare și ***48 învățători***, participanți la stagiile de formare profesională (Catedra Învățământ Primar și Educație Timpurie din cadrul Institutului de Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Tiraspol).

Subiecții experimentali

Blocul I. (228 subiecți)

(a) **Anul de studii 2015-2016:** Grupa pregătitoare (sfârșitul anului de studii) – 118 subiecți care au participat la experimentul de constatare;

b) Anul de studii 2016-2017: Elevi cl. I-a (pe parcursul anului de studii) – 80 subiecți care au participat la experimentul de constatare (80 subiecți); de formare (60 elevi); de validare (60+20 subiecți);

(c) **Anul de studii 2017-2018:** Elevi cl. a II-a (prima jumătate a anului) – 30 subiecți care au participat la experimentul de constatare (cu funcție de validare).

Blocul II. (155 subiecți)

(a) **Anul de studii 2017-2018:** Grupa pregătitoare (sfârșitul anului de învățământ) – 76 subiecți care au participat la experimentul de constatare;

b) Anul de studii 2018-2019: Elevi cl. I-a (pe parcursul anului de învățământ) – 51 subiecți care au participat la experimentul de constatare (51 subiecți); de formare (26 elevi); de validare (26+25 subiecți);

(c) **Anul de studii 2019-2020:** Elevi cl. a II-a (prima jumătate a anului) – 28 subiecți care au participat la experimentul de constatare (cu funcție de validare).

În selectarea eșantionului experimental s-a ținut cont de analizele anterioare ale cărei esențe au fost interpretate deja mai sus, printr-un cadru de referință privind problema integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani. În felul acesta, acțiunea de selectare a subiecților experimentali s-a axat pe principalele caracteristici ale neoformațiunilor psihice la vârsta preșcolară și școlară mică; caracteristicile stadial-funcționale de vârstă (preșcolară – școlară mică), care au un caracter neuniform: se profilează perioade de creștere cantitativă treptată și perioade de dezvoltare calitativă cu salturi. Acestea din urmă marchează perioadele de trecere de la o treaptă la alta:

- de la începutul anului 6 de viață, până la începutul anului 7 de viață;
- începutul anului 7 de viață – începutul anului 8 de viață;
- începutul anului 8 de viață – începutul anului 9 de viață.

Fiecare dintre funcțiile acestor trepte deschide succesiv faza corespunzătoare de dezvoltare psihică, prin modificarea funcției psihice apărute anterior, care stă la baza începutului dezvoltării unei linii noi funcționale de dezvoltare psihică.

Etapa de constatare în investigaţia experimentală s-a axat pe următoarele acțiuni:

(a) evaluare inițială, în vederea înţelegerii funcțiogenezei copiilor de 6-9 ani;

(b) identificarea unității și legăturii reciproce a procesului de învățământ între treptele preșcolară – învățământ primar incipient;

(c) identificarea gradului de conştientizare a competenţei profesionale şi a necesităţii de implicare a cadrelor didactice în procesul de integralitate și continuitate a treptelor educație preșcolară și învățământ primar incipient;

(d) elaborarea probelor pentru evaluarea inițială, care au fost aplicate pe eșantionul experimental (copii preșcolari și elevi din cl. I-a și a II-a);

(e) determinarea metodelor aplicate în experiment: *analiza, sinteza, comparaţia, hermeneutica, observaţia (participativă), metoda întrebări-răspunsuri, explicaţia, prelucrarea statistică a datelor experimentale.*

Cercetarea experimentală a inclus: experimentul pedagogic, probe experimentale, observarea comportamentului (a urmărit perceperea de învăţare şi de cunoaştere a copiilor/elevilor, implicarea personalizată, înţelegerea sarcinii, capacităţile de flexibilitate şi capacitatea de schimbare operativă a comportamentului), testarea, chestionarul, conversaţia a presupus operarea unui schimb activ de întrebări-răspunsuri: educator/învățător-copil/elev, prelucrarea statistică a rezultatelor.

La prima etapă *de constatare* au fost aplicate 6 probe în vederea evaluării nivelului de manifestare a *imaginației, creativității, gândirii și personalizarea învățării* în corelație cu tipul de activitate utilizat. Astfel, au fost aplicate trei activități ludice (jocuri) și trei activități de învățare.

În realizarea probelor de constatare s-a ţinut cont de un şir de *condiţii psihopedagogice* care pot constitui modalităţi pertinente de sporire a efectului educaţional la nivelul treptei preșcolare și a învățământului primar:

- Probele propuse copiilor/elevilor au fost îmbinate cu cele de tip problematic, complexe, cu un anumit grad de dificultate;
- Implicarea unor aspecte ale sarcinii care pun în valoare posibilităţile intelectuale ale copiilor/elevilor, solicitându-le efortul de a expune flexibil, creativ gândurile;
- Operarea cu unele conţinuturi argumentate și incitante pentru respondenți;
- Implicarea constructivă a educatorului/învățătorului-experimentator, punctele de vedere ale căruia sunt personalizate astfel ca să asigure interpretarea acţiunii operaționale a copilului/elevului;
- Evitarea impunerii opiniilor personale, a unor atitudini comportamentale duplicitare.

Pentru reuşita acţiunilor experimentale s-au luat în calcul un şir de *factori:*

- ❑ Experienţa cognitivă a copiilor/elevilor;
- ❑ Puterea de reflecţie, gândire şi înţelegere a copilului/elevului;
- ❑ Expresia creativă, operativitatea acţiunii reflexive;
- ❑ Responsabilitatea pentru ceea ce face;
- ❑ Echilibrul atitudinal, emoţional, comportamental;
- ❑ Raportarea conţinutului sarcinii la posibilităţile de rezolvare a ei de către copil/elev;
- ❑ Flexibilitate mentală şi comportamentală.

ETAPA I. Experimentul de constatare: ***Variații determinante***

Proba de constatare I (trei+trei). Includerea subiecților într-o activitate integrată din 3 jocuri didactice și 3 activități de învățare (***Anexa 2***). Precizăm că monitorizarea nivelului de includere și manifestare a subiecților în rezolvarea sarcinilor s-a produs în baza Fișei de evaluare

inițială (***Anexa 3***) și a Fișei de observare a activității copiilor (activitatea ludică/de învățare) **(*Anexele 4*).**

Criteriile şi indicatorii de evaluare au fost selectați în dependență de particularitățile stadial-funcționale ale copiilor de vârsta preșcolară mare și ale elevilor de vârstă școlară mică (Tabelul 5.1).

Tabelul 5.1. Referenţial de evaluare a subiecților (Faza de constatare)

Criteriile de evaluare (variabile dependente)	**Indicatori de evaluare** (variabile independente)
Imaginația Vede lumea înconjurătoare în imagini	***Capacitatea:***
	1. de a sesiza întregul
	2. de a percepe integral obiectele, fenomenele
	3. de a nțelege sensuri
	4. de a descoperi altfel, pe nou, lucrurile deja cunoscute
	5. de a-și expune operativ părerea
Creativitatea Creează imagini verbale	***Capacitatea:***
	1. de a crea imagini verbale
	2. de a se adapta la diverse instrucțiuni în vederea rezolvării sarcinii
	3. de a gândi independent
	4. de a îmbina conținuturile în reproducerea noului
	5. de a expune original părerea proprie
Gândirea Se poziționează activ în raport cu lumea înconjurătoare	***Capacitatea:***
	1. de a vedea lumea înconjurătoare prin noțiuni
	2. de a lua o poziție activă în raport cu sarcina de cunoaștere
	3. de a realiza acțiuni de cercetare elementară
	4. de a reflecta în baza informației
	5. de a manifesta flexibilitate în rezolvarea unei sarcinii
Personalizarea învățării Are motivație pentru învățare	***Capacitatea:***
	1. de a motiva acțiunile de învățare
	2. de a acționa independent, creativ cu obiectele
	3. de a manifesta flexibilitate în expunerea gândurilor
	4. de a manifesta siguranță în a-și expune propria părere
	5. de a adopta diverse procedee de acțiune în realizarea unor situații noi

Niveluri de referinţă: N I (nesatisfăcător); N II (mai jos de mediu); N III (satisfăcător, mediu); N IV (înalt). Calitatea răspunsurilor a fost apreciată conform calificativelor: *în măsură foarte mare; satisfăcător, mediu; mai jos de mediu; nesatisfăcător.* Gradul de reușită a subiecților a fost evaluat în procente: 100%; 50%; 25%, conform calificativelor din Tabelul 5.2:

Tabelul 5.2. Gradul de reușită a subiecților

Niveluri	Caracteristici ale nivelurilor	Descriptori de evaluare
I (nesatisfăcător)	Lipsă de interes faţă de sarcină; nu-i reușește subordonarea acțiunilor, condițiilor de realizare a sarcinii;nu a realizat sarcina	Corectitudinea realizării sarcinii
II (mai jos de mediu)	Înțelege selectiv sensul lucrurilor; atitudine manifestată slab faţă de sarcină; în anumite cazuri gândește independent; manifestă flexibilitate în rezolvarea unei sarcini parțial; cu dificultate acționează creativ cu obiectele/informația; răspunsul este mai jos de mediu în raport cu corectitudinea, consistența, relevanţa și originalitatea.	Consistența răspunsului
III (satisfăcător, mediu)	Se adaptează cu neîncredere la diverse instrucțiuni în rezolvarea sarcinii; manifestă instabilitate în expunerea gândurilor; descoperă pe nou lucrurile deja cunoscute mai puțin; manifesta mai puțină siguranță în a-și expune propria viziune; răspunsul este satisfăcător, mediu, cu unele imprecizii, mai puţin corect, consistent, relevant şi original.	Relevanța răspunsului Originalitatea gândurilor
IV (înalt)	Expune operativ părerea sa; manifestă flexibilitate în rezolvarea sarcinii; descoperă pe nou lucrurile deja cunoscute; motivează acțiunile pe care le realizează; răspunsul este corect, consistent, relevant și original.	

Examinând răspunsurile subiecţilor implicaţi în etapa de constatare, s-a făcut repartizarea pe niveluri conform indicatorilor, prin aplicarea gradelor de reușită (în procente) şi s-a constatat calitatea realizării probelor, conform nivelurilor indicate mai sus. Trebuie să precizăm că nivelul nesatisfăcător (I) a fost identificat în rezultatul analizei răspunsurilor la cele 6 probe. În această grupă au fost incluşi subiecţii ce oferă un răspuns care nu se raportează la sarcina probei.

În scopul de a imprima un caracter comprehensiv evaluării întreprinse şi a evita pe cât e posibil descriptivismul, am centralizat datele obţinute în urma aplicării celor șase probe (Blocul I, cât și din Blocul II luate împreună) în Tabelele 5.3; 5.4; 5.5. Datele sunt prezentate procentual.

Imaginația. Indicator: *Vede lumea înconjurătoare în imagini.*

În baza rezultatelor prezentate în Tabelul 5.3. se observă că la nivel *înalt* (IV*)* al imaginației s-au plasat (7,5%). Această categorie de subiecți percep integral obiectele, expun operativ părerea

lor, valorifică diverse procedee de acțiune în vederea descoperii pe nou a lucrurilor deja cunoscute. Subiecții formulează răspunsuri corecte, consistente, relevante și cu elemente de originalitate.

Tabelul 5.3. Rezultatele sintetice pentru faza de constatare a experimentului (vârsta preșcolară, 6-7 ani)

Blocul 1 (semestrul II, anul de studii 2015-2016)					
Subiecți	**Coordonate**	**Niveluri de apreciere**			
		I (nesatisfăcă-tor)	**II (mai jos de mediu)**	**III (satisfăcător, mediu)**	**IV (înalt)**
118 copii (6-7 ani)	Imaginația	13,5%	42,4%	35,6%	8,5%
	Creativitatea	15,3%	44,1%	33%	7,6%
	Gândirea	15,3%	45,7%	31,4%	7,6%
	Personalizarea învățării	16,1%	44,1%	32,2%	7,6%
Blocul 2 (semestrul II, anul de studii 2017-2018)					
76 copii (6-7 ani)	Imaginația	15,8%	42,1%	35,5%	6,6%
	Creativitatea	17,1%	42,1%	35,5%	5,3%
	Gândirea	15,8%	44,7%	32,9%	6,6%
	Personalizarea învățării	17,1%	42,1%	34,2%	6,6%

Media (Blocul I, Blocul II)					
Niveluri	**Imaginația**	**Creativitatea**	**Gândirea**	**Personalizarea învățării**	**Media**
I	14,7%	16,2%	15,6%	16,6%	15,8%
II	42,3%	43,1%	45,2%	43,1%	43,4%
III	35,5%	34,3%	32,1%	33,2%	33,8%
IV	7,5%	6,4%	7,1%	7,1%	7%

La nivel *satisfăcător mediu* (III) al imaginației s-au înregistrat (35,5%) subiecți. În timpul evaluării subiecții se adaptau cu neîncredere la sarcina de învățare, manifestând instabilitate în expunerea gândurilor, mai puțin au putut să interpreteze pe nou lucrurile deja cunoscute (de exemplu, să atribuie alte semnificații culorilor și să argumenteze părerea). Copiii manifestau mai puțină siguranță în expunerea propriei păreri, au prezentat răspunsuri cu unele imprecizii în raport cu corectitudinea.

O altă parte de subiecți (42,3%) au demonstrat nivel *mai jos de mediu* (II). Această categorie de copii au dat dovadă de înțelegere incompletă a sensului celor relatate, manifestând o atitudine dispersată faţă de sarcină. Ca urmare subiecții au demonstrat o flexibilitate redusă în rezolvarea sarcinii, întâmpinau dificultăți în valorificarea, pe nou, a lucrurilor cunoscute, întâmpinau dificultăți în expunerea operativă a propriei păreri; răspunsul este mai jos de mediu în raport cu corectitudinea, consistența, relevanţa și originalitatea.

E de remarcat ca la nivel *nesatisfăcător* (I) au fost repartizați (14,7%) subiecți care nu înțelegeau sensul lucrurilor, drept dovadă s-a constata lipsă de interes față instrucțiune și față de sarcină. Nu reușeau să subordoneze acțiunile de lucru sarcinii ce urmau să o realizeze; copiii nu au prezentat nici un răspuns.

Creativitatea. Indicator: *Creează imagini verbale.*

Nivelul *înalt* (IV) al creativității este înregistrat de (6,4%) din subiecți care înțelegeau sensul lucrurilor, se adaptează ușor la instrucțiunile de rezolvare a sarcinii, ca urmare creează imagini verbale corecte. Își expun operativ părerea. Această categorie de copii manifestă o gândire independentă, sunt flexibili în îmbinarea conținuturilor, folosind, astfel, unele elemente noi. Răspunsurile au fost corecte și originale.

Răspunsurile subiecților care s-au plasat la nivelul *satisfăcător mediu* (III), (34,3%), indică următoarele: copiii înțelegeau cu dificultate sensul, se adaptau cu greu la instrucțiunea pedagogului și la sarcina pe care trebuia să o realizeze, prezentau răspunsuri incomplete, nu de fiecare dată au demonstrat o gândire independentă. Răspunsurile formulate au fost mai puțin corecte și relevante.

O altă categorie de subiecți au demonstrat nivel *mai jos de mediu* (II) și reprezintă (43,1%) elevi. Această grupă de copii întâmpinau dificultăți în crearea imaginilor verbale, cu greu se adaptau la instrucțiunile pedagogului. Subiecții manifestau mai slab o gândire independentă. Mai puțin reușeau să îmbine conținuturile pentru a reproduce unele subiecte noi. Răspunsurile au fost mai jos de mediu în raport cu criteriile desemnate experimental.

Subiecți care nu au prezentat nici un răspuns, demonstrând astfel lipsă de interes față de sarcină și instrucțiunea pedagogului s-au plasat la nivel *nesatisfăcător* (I) și au constituit 16,2%.

Gândirea. Indicator: *Se poziționează activ în raport cu lumea înconjurătoare.*

Nivel *înalt* (IV) al gândirii au demonstrat (7,1%) dintre subiecți. Acești subiecți au luat o poziție activă față de sarcină, percep lumea înconjurătoare prin noțiuni. O caracteristică distinctivă a acestui grup de subiecți o constituie acțiunile de cercetare, perceperea pe nou a lucrurilor deja cunoscute, capacitatea de a reflecta în baza informației. Răspunsurile au fost corecte, consistente, relevante și originale.

O altă grupă de subiecți (32,1%) au demonstrat nivel *satisfăcător mediu* (III). Acești copii nu prea manifestau o poziție activă de a cunoaște, respectiv și interesul scăzut față de acțiunile de cercetare. Au demonstrat mai puțină flexibilitate în rezolvarea sarcinilor. Răspunsurile au fost satisfăcătoare în raport cu descriptorii de evaluare.

La nivelul *mai jos de mediu* (II) au fost plasați (45,2%) dintre subiecți. Această categorie de copii nu au demonstrat interes față de sarcina de cunoaște, sporadic încearcă unele acțiuni elementare de cercetare, însă nu le reușește. Subiecții parțial manifestau flexibilitate în rezolvarea

sarcinilor. Mai puțin reușeau să reflecteze în baza informației care li se propune. Răspunsurile au fost mai jos de mediu.

Tot în cadrul probelor respective s-au atestat și subiecți (15,6%) care au demonstrat nivel *nesatisfăcător* (I). Această grupă de copii nu au prezentat interes față de instrucțiunea pedagogului în raport cu realizarea sarcinii, față de informația prezentată. Copiii nu au prezentat niciun răspuns.

Personalizarea învățării. Indicator: *Are motivație pentru învățare.*

Procentajul acumulat la această coordonată demonstrează faptul că o parte însemnată de copii (43,1%) au demonstrat un nivel *mai jos de mediu* (II). Copiii cu dificultate explicau și motivau acțiunile pe care trebuie să le realizeze, totodată au o atitudine instabilă față de sarcină; parțial valorifică independent și creativ materialele/informația. Răspunsurile au fost mai jos de mediu.

O altă parte de copii (33,2%) au demonstrat nivel *satisfăcător mediu* (III). Copiii se adaptau cu neîncredere la diverse instrucțiuni în rezolvarea sarcinii. În timpul realizării sarcinii manifestau instabilitate în expunerea gândurilor. Mai puțin reușeau să adopte procedee de acțiune în realizarea unor sarcini noi. Răspunsurile prezentate au fost satisfăcătoare în raport cu descriptorii.

La (7,1%) subiecți a fost înregistrat nivel înalt (IV). Copiii operativ își expuneau părerea, motivau acțiunile operaționale pentru realizarea sarcinii, totodată manifestau o atitudine activă față de sarcină. În timpul realizării sarcinilor subiecții au demonstrat flexibilitate în expunerea gândurilor. O caracteristică distinctivă a acestei categorii de subiecți o constituie siguranța în a-și expune gândurile proprii, în adoptarea procedeelor de acțiune pentru a realiza sarcinile. Răspunsurile au fost corecte, consistente, relevante și originale.

În același timp, s-a constatat (16,6%) subiecți cu un nivel nesatisfăcător (I) al personalizării acțiunilor de învățare. Acești copii au manifestat lipsă de interes față de sarcina de învățare, nu pot să acționeze independent, creativ cu obiectele, manifestă nesiguranță în acțiunile pe care le realizează. Nu a realizat sarcina.

Tabelul 5.4. Rezultatele sintetice pentru faza de constatare (cl. I-a, eșantionul experimental)

Blocul 1 (semestrul I, anul de studii 2016-2017)					
Subiecți	**Coordonate**	**Niveluri de apreciere**			
		I (nesatisfăcător)	II (mai jos de mediu)	III (satisfăcător, mediu)	IV (înalt)
60 elevi, cl. I-a	Imaginația	13,3%	51,7%	28,3%	6,7%
	Creativitatea	15%	50%	28, 3%	6,7%
	Gândirea	15%	51,7%	28,3%	5%
	Personalizarea învățării	11,6%	51,7%	30%	6,7%

Blocul 2 (semestrul I, anul de studii 2018-2019)					
26 elevi, cl. I-a	Imaginația	12%	54%	30%	4%
	Creativitatea	12%	54%	27%	7%
	Gândirea	12%	54%	30%	4%
	Personalizarea învățării	15%	54%	27%	4%

Media (Blocul I, Blocul II)					
Niveluri	**Imaginația**	**Creativitatea**	**Gândirea**	**Personalizarea învățării**	**Media**
I	12,7%	13,5%	13,5%	13,3%	13,3%
II	52,9%	52%	52,9%	52,9%	52,6%
III	29,1%	27,6%	29,1%	28,5%	28,6%
IV	5,3%	6,9%	4,5%	5,3%	5,5%

Tabelul 5.5. Rezultatele sintetice pentru faza de constatare (cl. I-a, eșantionul de control)

Blocul 1 (semestrul I, anul de studii 2016-2017)					
Subiecți	**Coordonate**	**Niveluri de apreciere**			
		(I) Nesatisfăcător	(II) Mai jos de mediu	(III) Satisfăcător, mediu)	(IV) Înalt
20 elevi, cl. I-a	Imaginația	15%	50%	25%	10%
	Creativitatea	10%	50%	30%	10%
	Gândirea	10%	50%	30%	10%
	Personalizarea învățării	10%	45%	35%	10%
Blocul 2 (semestrul I, anul de studii 2018-2019)					
25 elevi, cl. I-a	Imaginația	12%	52%	28%	8%
	Creativitatea	12%	52%	32%	4%
	Gândirea	12%	48%	32%	8%
	Personalizarea învățării	12%	48%	32%	8%

Media (Blocul I, Blocul II)					
Niveluri	Imaginația	Creativitatea	Gândirea	Personalizarea învățării	Media
I	13,5%	11%	11%	11%	11,6%
II	51%	51%	49%	46,5%	49,4%
III	26,5%	31%	31%	33,5%	30,5%
IV	9%	7%	9%	9%	8,5%

Imaginația. Indicator: *Vede lumea înconjurătoare în imagini.*

În baza rezultatelor prezentate în Tabelelor 5.4 și 5.5. se observă că o parte bună de subiecți (52,9%) din lotul experimental și cel de control (51%) au demonstrat un nivel mai jos de mediu

(II) al imaginației. Această categorie de elevi nu prea înțelegeau sensul lucrurilor, manifestând o atitudine slabă față de instrucțiunea experimentatorului, ca urmare percepeau cu dificultate sarcina. Subiecții manifestau flexibilitate redusă în rezolvarea sarcinii, întâmpinau dificultăți în valorificarea, pe nou, a lucrurilor cunoscute, întâmpinau dificultăți în expunerea clară a propriei păreri; nu puteau lucra creativ cu informația; răspunsul este mai jos de mediu (II) în raport cu indicatorii.

O altă parte de subiecți (29,1%) din eșantionul experimental și (26,5%) din cel de control au demonstrat nivel satisfăcător, *mediu* (III). În timpul lucrului subiecții se adaptau cu neîncredere la instrucțiunile în rezolvarea sarcinii, manifestând instabilitate în expunerea gândurilor, mai puțin au descoperit pe nou lucrurile deja cunoscute. Copiii manifestau mai puțină siguranță în expunerea propriei păreri, au prezentat răspunsuri cu unele imprecizii, cu un șir de erori de vorbire.

Tot în cadrul probelor s-au atestat și subiecți (12,7%) eșantionul experimental și (13,5%) eșantionul de control care au demonstrat nivel *nesatisfăcător* (I) al priceperii de a înțelege sensul, de a percepe integral lucrurile, de a valorifica pe nou lucrurile deja cunoscute. Subiecți au demonstrat lipsă de interes faţă de sarcină. Nu reușeau să subordoneze acțiunile de lucru sarcinii ce urmau să o realizeze; subiecții nu au prezentat nici un răspuns.

Un număr redus de elevi din eșantionul experimental (5,3%) și cele de control (9%) s-au plasat la nivelul *înalt* (IV). Acești subiecți înțeleg sensul lucrurilor, expus operativ părerea în raport cu realizarea sarcinii, au manifestat flexibilitate în rezolvarea sarcinii, motivând acțiunile pe care le realizează, adoptă diverse procedee de acțiune în vederea perceperii pe nou a lucrurilor deja cunoscute. Subiecții formulează răspunsuri corecte, consistente, fapt demonstrat prin realizarea originală și relevantă a sarcinilor.

Creativitatea. Indicator: *Creează imagini verbale.*

Principalele rezultate obținute la această coordonată demonstrează următoarele. Un număr de subiecți cu nivel nesatisfăcător (I) din lotul experimental (13,5%), cât și cel de control (11%) n-au reușit să se adapteze la instrucțiunea experimentatorului în vederea rezolvării sarcinii, ignorau instrucțiunea, sarcina fiind realizată haotic. Această categorie de subiecți (atât eșantionul experimental, cât și cel de control) au demonstrat lipsă de interes față de sarcină, nu au reușit să îmbine conținuturile în reproducerea noului. Ca urmare, subiecții nu au prezentat nici un răspuns.

Rezultatele arată că marea majoritatea a subiecților din lotul experimental (52%) și de control (51%) au nivel de manifestare a creativității mai jos de mediu (II). De regulă, acești subiecți întâmpinau dificultăți în crearea imaginilor verbale, cu greu se adaptau la instrucțiunile pedagogului. Subiecții parțial manifestau o gândire independentă. Mai puțin reușeau să îmbine

conținuturile pentru a reproduce unele subiecte noi. Răspunsurile au fost mai jos de mediu în raport cu descriptorii. De aici și incapacitatea subiecților de a prezenta o finalitate consistentă și originală.

Pentru nivelul satisfăcător, mediu (III) în eșantionul experimental s-au clasat (27,6%) subiecți, iar în clasele de control (31%). Subiecții care au demonstrat un astfel de nivel pe parcursul evaluării se adaptau cu neîncredere la instrucțiunile pedagogului, au manifestat instabilitate în prezentarea răspunsului, nu de fiecare dată reușeau să descopere pe nou lucrurile deja cunoscute. Răspunsurile prezentate au fost la un nivel satisfăcător, mediu în raport cu descriptorii.

Se remarcă, de asemenea, ca și la coordonata precedentă, subiecți ce au demonstrat un nivel înalt (IV) de manifestare a creativității. Astfel, atât subiecții din lotul experimental (6,9%) cât și de control (7%) au demonstrat rezultate aproape identice, cu o diferență nesemnificativă (0,1%). Ambele categorii de subiecți se adaptau ușor la instrucțiunile de rezolvare a sarcinii, au creat imagini verbale destul de originale, își expun operativ părerea proprie. Această categorie de copii manifestă o gândire independentă, sunt flexibili în îmbinarea conținuturilor în contexte noi, includ elemente noi în exprimarea lor. Răspunsurile au fost corecte, consistente, relevante și originale.

Gândirea. Indicator: *Se poziționează activ în raport cu lumea înconjurătoare*.

Conform rezultatelor prelucrate în mod statistic am constatat că (13,5%) subiecți din eșantionul experimental și (11%) din eșantionul de control au demonstrat nivel *nesatisfăcător* (I). Cele mai evidente dificultăți care au fost sesizate atât la eșantionul experimental cât și la cel de control țin de incapacitatea acestora de a de a reflecta în baza informației, de a realiza acțiuni elementare de cercetare în vederea realizării sarcinii. În acest sens, la această categorie de subiecți nu s-a constatat o dinamică în vederea realizării sarcinilor, ca urmare n-a fost prezentat niciun răspuns.

O parte însemnată de subiecți din eșantionul experimental (52,9%) și control (49%) au demonstrat nivelul mai jos de mediu (II) al gândirii, acest lucru a făcut ca subiecții să nu reușească să reflecteze în baza informației, să identifice operațiile de a acționa, sporadic încearcă unele acțiuni elementare de cercetare, însă nu le reușișea. Subiecții parțial manifestau flexibilitate în rezolvarea sarcinilor. Mai puțin reușeau să reflecteze în baza informației care li se propune.

La nivel satisfăcător *mediu* (III) au fost incluşi (29,1%) subiecți din eșantionul experimental și (31%) din cel de control. Acești copii mai puțin manifestau o poziție activă de a cunoaște, respectiv și interesul scăzut față de acțiunile de cercetare. Au demonstrat instabilitate în expunerea gândurilor, mai puțină flexibilitate în rezolvarea sarcinilor. Răspunsurile prezentate au fost la un nivel satisfăcător mediu, cu unele imprecizii, mai puţin corect, relevant şi original.

Unii subiecții din eșantionul experimental (4,5%) și (9%) de control care au demonstrat nivel *înalt* (IV) al percepției de a reflecta în baza informației prezentate de către experimentator dar și a celei pe care o dețineau, în această bază luau o poziție activă în raport cu sarcina de lucru.

Un argument în plus în favoarea nivelului înalt îl constituie și poziția activă în raport cu sarcina de cunoaștere a acestei categorii de elevi, motivarea acțiunilor pe care le realizează. Răspunsul este corect, consistent și original.

Personalizare învățării. Indicator: *Are motivație pentru învățare*

Din subiecții evaluați (eșantionul experimental și cel de control), situația în aspect procentual la coordonata *personalizarea învățării* este asemănătoare cu cea de la coordonatele anterioare, doar cu unele diferențe nesemnificative. Rezultatele numerice sunt expuse în Tabelele 5.4 și 5.5. din care rezultă că unii subiecți au demonstrat nivel *înalt* (IV) în mediu doar de circa 5, 3% în eșantionul experimental şi 9% în eșantionul de control, iar la nivelul satisfăcător, mediu (III) de circa 28,5% în eșantionul experimental şi 33,5%% în eșantionul de control. Acest fapt alcătuiește în ambele eșantioane un procentaj mai jos de media acceptabilă de 50%, în felul acesta demonstrând necesitatea valorificări aspectelor respective în cadrul unor activităţi de dezvoltare a priceperii de personalizare a învățării de către elevii din clasa I-a.

Totodată, ponderea dominantă o dețin subiecții ce se plasează la nivel *mai jos de mediu* (II), eșantionul experimental (52,9%) și cel de control (46,5%), iar la nivel nesatisfăcător (I) 13,3% eșantionul experimental și 11% cel de control, rezultat absolut neacceptabil deoarece calitatea personalizării acțiunilor de învățare ale elevilor lasă mult loc pentru reflecţie. Aceste categorii de subiecți au demonstrat lipsă de interes față de sarcină, nu erau în stare să-și motiveze acțiunile de realizare a sarcinii, manifestau independență doar în unele cazuri, nu erau siguri în ceea ce spun și fac. Aceste rezultate, fără a absolutiza, ne oferă o bună bază pentru conceperea şi valorificarea ulterioară a activităţilor experimentale formative.

Prin urmare, analiza comparativă a datelor din tabelele 5.4. și 5.5. ne permite să constatăm că variaţiile între clasele experimentale şi clasele de control sunt relative și nesemnificative.

Pentru o vizualizare mai clară a datelor furnizate de experimentul de constatare (Proba 1), prezentarea grafică din Figurile 5.1; 5.2; 5.3. este destul de relevantă. Analiza datelor ne permite să stabilim diferența rezultatelor obţinute între cele trei categorii de subiecți (copii de 6-7 ani, elevi clasa I-a, elevi clasa a II-a).

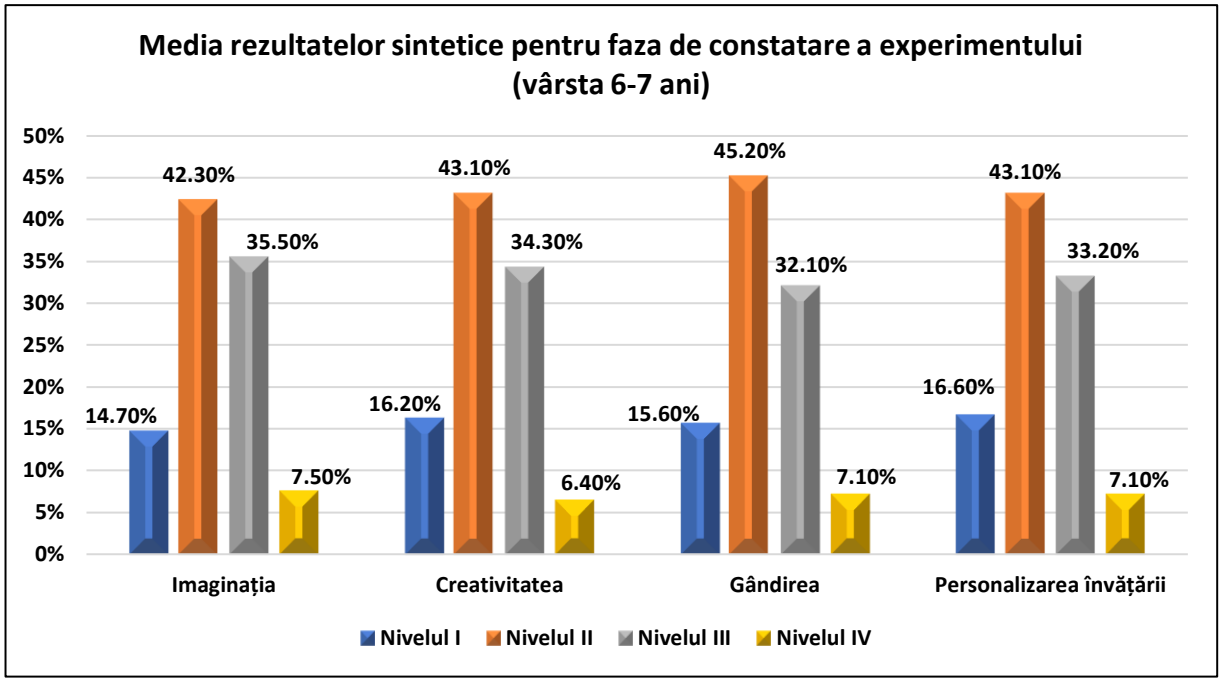


Fig. 5.1. Valori medii la etapa de constatare (copiii de 6-7 ani, Blocul 1 și 2)

Pentru o analiză mai facilă a datelor din Tabelul 5.3, putem ilustra distribuția rezultatelor prin intermediul figurilor 5.1. După datele obținute la etapa de constatare, observăm că prevalează numărul de subiecți care s-au plasat la nivelul „*mai jos de mediu*” și „*satisfăcător, mediu*”, care în mediu constituie peste 50 la sută din respondenți. A fost evidențiată o valoare procentuală pentru nivelul „*nesatisfăcător*” la toate patru variabile, aceasta reflectând nivelul manifestării imaginației, creativității, gândirii și personalizării învățării, reprezentând, în mediu 15,75%. Cea mai mică valoare procentuală a nivelului *înalt*, ce constituie, în mediu, 7% este înregistrată pentru priceperea de a-și expune operativ părerea, flexibilitate în rezolvarea sarcinii; motivarea acțiunile pe care le realizează.

Astfel, în virtutea consideraţiilor expuse, putem să constatăm o repartizare neuniformă a rezultatelor demonstrate de către subiecţi şi să formulăm drept consecinţă ce decurge din aceste rezultate necesitatea antrenării copiilor de 6-7 ani în activităţi ce conduc la manifestarea activă a imaginației, creativității, gândirii și personalizării învățării în vederea adaptării eficiente la activitatea de învățare din școală.

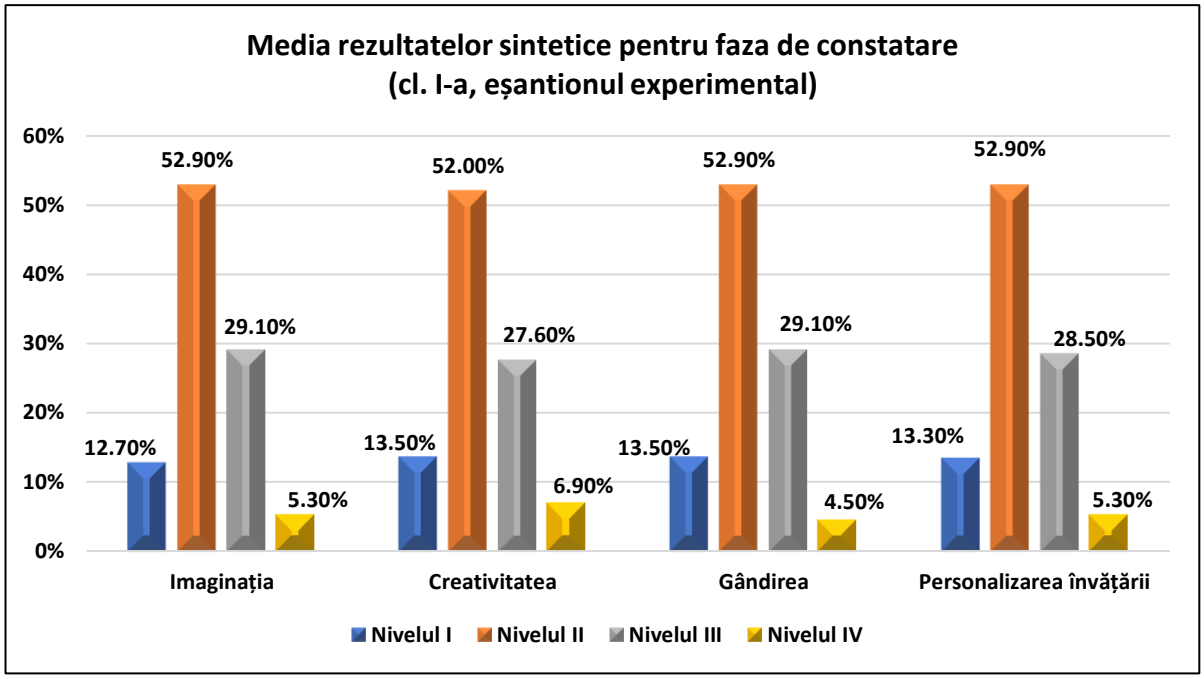


Fig. 5.2. Valori medii la etapa de constatare, eșantionul experimental (elevi clasa I-a, Blocul 1 și 2)

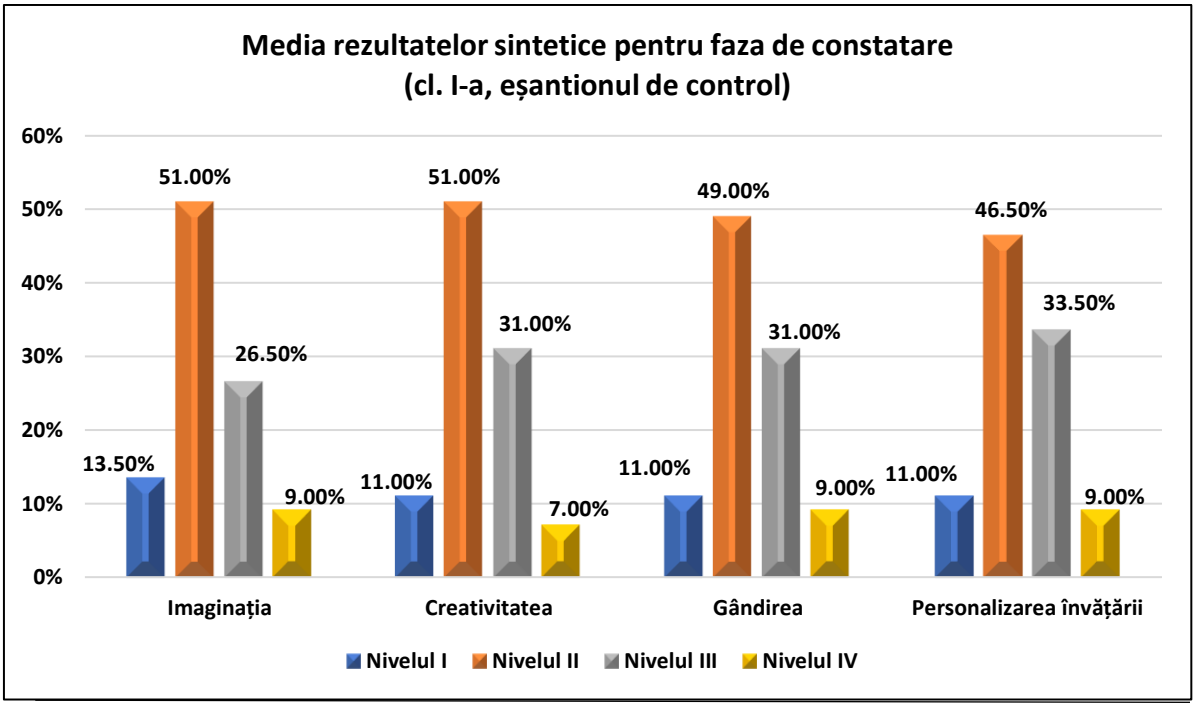


Figura 5.3. Valori medii la etapa de constatare, eșantionul de control (elevi clasa I-a, Blocul 1 și 2)

Pentru o vizualizare mai clară furnizate în Tabelele 5.4. și 5.5., examinate anterior se propune prezentarea grafică Figura 5.2. și 5.3. Ceea ce se vede destul de clar din figuri, datele furnizate indică un tablou aproape identic în cadrul eșantionului experimental (86 subiecți),

rezultatele fiind moderat repartizate procentual comparativ cu cele din eșantionul de control (45 subiecți). De remarcat, valorile procentuale cu cea mai mare pondere se mențin la nivelul *mai jos de mediu* (II) și nivelul *satisfăcător, mediu* (III). De asemenea, rezultatele ilustrează, în fapt, un nivel destul de ridicat al nivelului *nesatisfăcător* (I) la toate cele patru variabile evaluate (în mediu, 13,2%) eșantionul experimental și (11,6%) eșantionul de control. Astfel, diferența dintre aceste grupuri de elevi este de (1,6%). Această categorie de subiecți cu dificultate înțelegeau sarcina pedagogului, au manifestat lipsă de interes față de sarcină, nu au prezentat nici un răspuns. Astfel, mecanismele imaginației, creativității, gândirii sunt puse greu în mişcare, adaptarea la sarcină fiind una anevoioasă, personalizarea învățării nu se bazează pe variate disponibilități ale subiecţilor.

Cel mai mic rezultat pe care l-au înregistrat subiecții din eșantionul experimental (5,5%) și cel de control (8,5%) vizează nivelul înalt (IV), constituind o diferență de (3%).

Prin urmare, rezultatele obținute la etapa de constatare sunt apropiate ca nivel atât la eșantionul experimental cât și cele de control, cu mici diferențe, după cum am sesizat, fapt care nu influențează în nici un fel obiectivitatea rezultatelor prezentate pe parcurs.

Dacă extindem analiza și asupra altor aspecte ale subiecților din eșantionul experimental și de control care au fost puse în valoare în timpul evaluării, atunci constatăm că aceștia înțelegeau și se adaptau mai ușor la sarcina din cadrul jocului, afirmarea personalităţii independente, reflexive fiind un proces în derulare. Aceste rezultate au fost constatate și la subiecții din lotul anterior (copiii de 6-7 ani).

În funcţie de aceste caracteristici, s-a profilat necesitatea activității pe care urmează a fi puse accentele în cadrul etapei formative a experimentului pedagogic: pe implicarea maximă a subiecților şi pe crearea contextelor de învățare, prin integrarea activităților de joc cu activitățile de învățare. În felul acesta, orientarea spre o preocupare mai intensă pentru reflecţie devine una relevantă, devenind un obiectiv în termeni de dezvoltare a priceperilor copiilor. Recuperarea urmează să se producă pe coordonatele: imaginație, creativitate, gândire, personalizarea învățării, fapt care sugerează tot mai clar necesitatea unei modelări periodice, pentru a interveni oportun în procesul de pregătire și adaptare la activitatea de învăţare.

Proba de constatare II (chestionar trihotomic)

De asemenea, la etapa de constatare a fost realizat un *chestionar oral* (***Anexa 5***) cu două categorii de subiecți: copii din grupa de pregătire pentru școală (6-7 ani), elevi din clasa I-a. La elaborarea chestionarului respectiv, alături de cerinţele privind conținutul întrebărilor, am ţinut seama şi de limbajul folosit, modul de exprimare, în raport cu particularitățile de vârstă ale copiilor/elevilor. În acest sens, ne-am axat pe întrebările cu răspuns trihotomic (da/ nu ştiu/nu). S-

a pledat pentru acest tip de întrebări pentru a observa și atitudinea generală a subiecţilor, dar şi a accesibiliza întrebările formulate pentru copii/elevi.

Abordarea chestionarului din perspectiva conţinutului informaţional selectat de la subiecţi reflectă aceleași variabile ca la prima etapă a experimentului de constatare: manifestarea *imaginației*, a *gândirii*, a *creativității* și *personalizarea învățarii*. Fiecare variabilă a inclus câte două întrebări.

Chestionarul incumbă o dublă intenţie:

- analiza datelor generale permite o vizualizare obiectivă a nivelului dezvoltării copiilor/elevilor la moment;
- analiza comparativă a datelor separate pe grupul experimental și cel de control în experimentul de constatare şi control care permit a observa modificările produse de experimentul de formare.

În totalitate, la întrebările din chestionar au răspuns 198 subiecți, inclusiv 118 copii (6-7 ani) și 80 elevi din cl. I-a (***Anexa 6***).

Prelucrarea chestionarelor ne permite a contura următoarele rezultate generale, reflectate în Tabelele 5.6; 5.7. Datele sunt prezentate procentual.

Tabelul 5.6. Rezultatele sintetice pentru faza de constatare, proba 2 (vârsta preșcolară, 6-7 ani)

Criteriile de evaluare (variabile dependente)	**Întrebări**	**Răspunsul**		
		Da	**Nu**	**Nu știu**
Imaginația Vede lumea înconjurătoare în imagini	1. Spune, îți place să „vezi” cu ochii închiși?	12,7%	29,7%	57,6%
	2. Spune, poți să descrii ceea ce „vezi” cu ochii închiși?	12,7%	28,8%	58,5%
Creativitatea Creează imagini verbale	1. Cum crezi, tu poți vorbi frumos?	12,7%	28,3%	59%
	2. Spune, te descurci bine atunci când desenezi?	12,7%	27,1%	60,2%
Gândirea Se poziționează activ în raport cu lumea înconjurătoare	1. Spune, tu înțelegi bine ce trebuie să faci în baza sarcinii date de educator?	11,9%	28,8%	59,3%
	2. Spune, îți place să înveți cuvinte noi?	14,4%	24,6%	61%
Personalizarea învățarii Are motivație pentru învățare	1. Spune, gândești mai bine când e liniște sau când e gălăgie?	16,1%	24,6%	59,3%
	2. Spune, poți să-ți expui clar propria părere?	14,4%	28,9%	56,7%
	Media:	13,5%	27,6%	58,9%

Imaginația. După cum observăm, rezultatele reprezentate în Tabelul 5.6 ne-a permis să constatăm un număr mare de copii indecișii, care au susținut că nu le place să „vadă” cu ochii închiși (57,6%), nu pot să descrie ceea ce „văd” cu ochii închiși (58,4%). De asemenea, se constată un număr mare de copii care au susținut că „Nu” pot să „vadă” cu ochii închiși (29,7%), nu pot să descrie ceea ce „văd” cu ochii închiși (28,8%), fapt care denotă, credem, pe de o parte, neînțelegerea sarcinii, pe de altă parte, nu are încă experiență de a vedea lumea în imagini. În acest context, au fost și răspunsuri afirmative (Da), care au reprezentat un număr nesemnificativ, în mediu (12,7%).

Rezultate relativ asemănătoare cu cele anterioare pot fi vizualizate în Tabelul 5.6 și la *Creativitate.* Acest criteriu include două întrebări şi se direcţionează spre înțelegerea copilului „dacă vorbește frumos” și „dacă se descurcă bine atunci când desenează”. La această variabilă de asemenea se identifică un număr reprezentativ de respondenți indecișii (Nu știu), care constituie în mediu 59,6%, demonstrând lipsă de interes faţă de sarcină și instrucțiunea pedagogului. În accepțiunea noastră, acest rezultat demonstrează că subiecții întâmpină dificultăți în crearea imaginilor verbale, nu înțeleg întrebarea pedagogului. E de remarcat că la acest criteriu se înregistrează şi un procent semnificativ de răspunsuri negative (Nu), care alcătuiește în mediu 27,7%. De asemenea, la acest criteriu se identifică un procent nesemnificativ de răspunsuri afirmative 12,7% (Da), care pot crea imagini verbale, sunt flexibili și independenți în expunerea gândurilor.

În urma analizei rezultatelor la variabila *Gândirea*, care include două întrebări şi se orientează spre înțelegerea sarcinii date de educator și dacă îi place să învețe cuvinte noi. În acest context, (59,3%) copiii au susținut că *nu știu* dacă înțeleg sarcina dată de educator, erau destul de confuzi în ceea ce privește răspunsul la întrebare; (61%) nu știu dacă vor să învețe cuvinte noi. De asemenea, la acest criteriu se identifică un grup reprezentativ de subiecți care au prezentat răspunsuri negative (Nu), întrebarea nr. 1 – (28,8%); nr. 2 – (24,6%). Cele mai mici valori (11,9%) s-au înregistrat la copiii care au răspuns afirmativ „Da”, înțeleg bine ce trebuie să facă în baza sarcinii date de educator și (14,4%) le place să învețe cuvinte noi.

Rezultatele înregistrate la criteriul/variabila *Personalizarea învățării* le-am dedus din analiza răspunsurilor la cele două întrebări: gândești mai bine când e liniște sau când e gălăgie? și dacă pot să-și expună clar propria părere. În acest sens, analiza răspunsurilor ne-a permis plasarea copiilor în felul următor: circa (59,3%) subiecți indecișii care au menționat că *nu știu* dacă pot gândi mai bine când e liniște sau când e gălăgie, iar (56,7%) au afirmat că *nu știu* dacă pot să-și expună clar propria părere. Această categorie de copii manifestă nesiguranță în a-și expune gândurilor, au o atitudine instabilă față de sarcină. Se atestă și un număr mare de copii care au răspuns negativ (Nu), atât la întrebarea 1 – (24,6%), cât și la întrebarea 2 – (28,9%), copiii se

adaptau cu neîncredere la cerințele pedagogului, manifestau instabilitate în expunerea gândurilor. Mult mai puțini copii au răspuns afirmativ (Da), la întrebarea 1 – (16,1%); întrebarea 2 – (14,4%). Caracteristica specifică a acestei categorie de subiecți o constituie operativitatea și siguranța în expunerea gândurilor proprii.

Analiza comparativă a mediei relatărilor subiecților prezentate în Tabelul 5.6 atestă un număr mare de răspunsuri negative (Nu), care în mediu constituie 27,6% și răspunsurile incerte (Nu știu) – 58,9%. La o diferență mare se plasează răspunsurile afirmative (Da) – 13,5%.

Tabelul 5.7. Rezultatele sintetice pentru faza de constatare, proba 2 (elevi, cl. I-a)

Criteriile de evaluare (variabile dependente)	**Intrebări**	**Răspunsul**		
		Da	**Nu**	**Nu știu**
Imaginația Vede lumea înconjurătoare în imagini	1. Spune, îți place să „vezi” cu ochii închiși?	16,2%	36,2%	47,6%
	2. Spune, poți să descrii ceea ce „vezi” cu ochii închiși?	17,5%	30%	52,5%
Creativitatea Creează imagini verbale	1. Cum crezi, tu poți vorbi frumos?	25%	15%	60%
	2. Spune, te descurci bine atunci când desenezi?	28,7%	32,5%	38,8%
Gândirea Se poziționează activ în raport cu lumea înconjurătoare	1.Spune, tu înțelegi bine ce trebuie să faci în baza sarcinii date de învățător?	20%	33,7%	46,3%
	2.Spune, îți place să înveți cuvinte noi?	22,5%	23,7%	53,8%
Personalizarea învățarii Are motivație pentru învățare	1. Spune, gândești bai bine când e liniște sau când e gălăgie?	21,2%	25%	53,8%
	2. Spune, poți să-ți expui clar propria părere?	20%	23,8	56,2%
	Media:	**21,4%**	**27, 5 %**	**51,1%**

Analiza calitativă şi cantitativă a rezultatelor obţinute pentru criteriul *Imaginația* (Tabelul 5.7), demonstrează următoarele rezultate: Pentru întrebarea 1 prevalează elevii indeciși cu o pondere valorică de (47,6%). La o diferență nesemnificativă (36,2%) s-au plasat subiecții care au răspuns negativ (Nu). Cea mai scăzută valoare procentuală (16,2%) s-a atestat la elevii care au răspuns afirmativ (Da). Această categorie de subiecți au expus operativ părerea lor, au manifestat flexibilitate în rezolvarea sarcinii. Răspunsurile la întrebarea a 2 nu se deosebesc esențial de cele de la întrebarea 1, prezentând o pondere valorică (52,5%). Răspunsurile afirmative (Da) demonstrează o rată scăzută, atât la întrebarea 1, cât și la întrebarea a 2, constituind în mediu

(16,8%). E de menționat că aceste rezultate sunt asemănătoare cu răspunsurile prezentate de către copiii de 6-7 ani.

Analizând rezultatele obținute criteriul *Creativitate,* reprezentate în Tabelul 5.7, observăm rezultate relativ asemănătoare cu cele anterioare. De asemenea, constatăm un număr mare de indecișii (Nu știu), care constituie, la întrebarea 1- (60%), întrebarea a 2 – (38,8%). Această categorie de subiecți nu înțelegeau sarcina pedagogului, întâmpinau dificultăți în crearea imaginilor verbale. O altă grupă ce subiecți au prezentat răspunsuri negative (Nu), care în mediu constituie (23,7%. La acest criteriu au fost și răspunsuri afirmative (Da), cu o rată procentuală mai mică decât a subiecților indecișii: întrebarea 1 - (25%), întrebarea a 2 – (28,7%). Această categorie de subiecți au manifestat flexibilitate și independență în expunerea gândurilor, au susținut că pot crea imagini verbale.

Conform rezultatelor răspunsurilor la criteriul *Gândire,* prezentate în Tabelul 5.7, cea mai ridicată valoare procentuală o constituie subiecții indecișii (Nu știu): întrebarea 1 – (46,3%); întrebarea 2 – (53,8%). A fost atestat și un grup de subiecți care au răspuns negativ (Nu), reprezentând în mediu (28,7%). În acest sens, respondenții au susținut că nu înțeleg bine ce trebuie să facă în baza sarcinii date de învățător, că nu le place să învețe cuvinte noi. Este de remarcat că au fost identificați și subiecți care au prezentat răspunsuri afirmative, „Da”, (21,2%), demonstrând flexibilitate și operativitate în expunerea părerii.

Rezultatele obținute la criteriul *Personalizarea învățării* au caracteristici asemănătoare cu cele sesizate la criteriile examinate anterior. În acest sens, constatăm prezența scorurilor înalte la subiecții indecișii (Nu știu), întrebarea 1 – (53,8%); întrebarea 2 – (56,2%). Limitele ce caracterizează subiecții care au prezentat răspunsuri negative (Nu) se încadrează la întrebarea 1 – (25%); întrebarea 2 – (23,8%). Aceste rezultate au condus la concluzia că acești subiecți au o atitudine dispersată faţă de sarcină, parțial gândesc independent. Calculul statistic realizat indică rezultatul constatării și a grupului de subiecți ce a răspuns afirmativ (Da), care pentru întrebarea 1 reprezintă (21,2%), întrebarea 2 – (20%). Subiecții din această grupă au demonstrat competența de a răspunde operativ la sarcina propusă de pedagog, manifestă independență și flexibilitate în expunerea gândurilor.

Pentru obținerea unui tablou de analiză deductivă am recurs la interpretarea comparativă a răspunsurilor celor două loturi de subiecți (copiii de 6-7 ani și elevii clasei I-a) conform coordonatelor din cadrul probei a II-a.

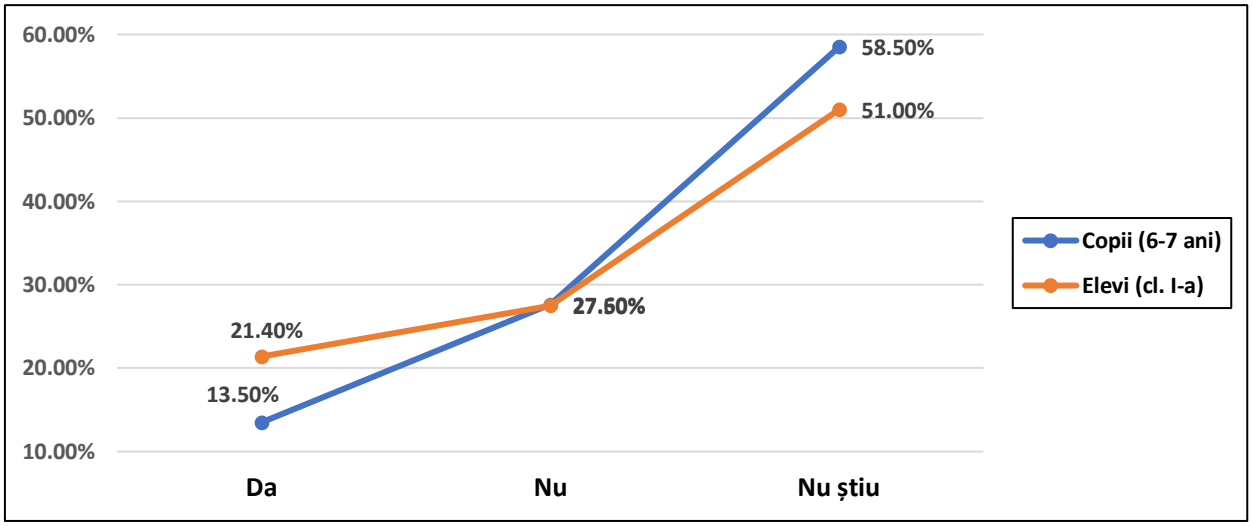


Figura 5.4. Medii comparate privind răspunsurile subiecților (copii 6-7 ani, elevi cl. I-a)

Ilustrarea datelor în Figura 5.4 ne-a indicat faptul că nu au fost înregistrate diferenţe considerabile în toate aspectele. În acest sens, datele ilustrează că ponderea dominantă o deţin subiecţii care au prezentat răspunsuri negative (Nu) și subiecții indecișI (Nu știu), fapt care demonstrează că nivelul calității manifestării imaginației, creativității, gândirii și personalizării învățării al copiilor/elevilor lasă mult loc pentru reflecţie. În viziunea noastră, fără a absolutiza însă aceste date, considerăm că avem o bună bază pentru conceperea şi valorificarea ulterioară a activităţilor experimentale formative.

Proba de constatare III (chestionarul CD (cadre didactice)

Din lista instrumentelor de cercetare ale experimentului de constatare a fost aplicat și *chestionarul* propus cadrelor didactice din instituțiile preșcolare și a celor din clasele primare (în cadrul cursurilor de formare profesională continuă, Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei și Universitatea de Stat din Tiraspol) prin care s-a urmărit nivelul de competențe în problema vizată; cunoaşterea reperelor conceptual-metodologice ale funcționalității integralității și continuității la nivel de preșcolaritate - școală primară; de a determina nevoile reale la problematica dată, conştientizarea gradului de competenţe profesionale şi a necesităţii de implicare în realizarea acestui proces. Întrebările din chestionar au fost variate, directe şi indirecte, factuale, de opinie, de cunoştinţe, de control (***Anexa 7***).

Întrebările din chestionar au fost identice pentru ambele categorii de subiecţi, cu excepţia uneia, care a fost propusă doar pentru învăţători: *Cum apreciaţi nivelul de pregătirea a copiilor pentru activitatea din școală?*

Chestionarul ne-a permis să stabilim în ce măsură conștientizează cadrele didactice funcționalitatea integralității și continuității în educația copiilor de 6-9, atitudinea acestora faţă de specificul integralității si continuității dintre aceste două trepte ale sistemului de învățământ,

înţelegerea conceptelor *pregătit pentru școală*, adaptare la *mediul școlar,* conștientizarea nevoilor cu referire la activitatea profesională pentru a realiza eficient integralitatea și continuitatea instituție preșcolară-școală primară în vederea educației copiilor de 6-9 ani.

Implicaţi persuasiv în demersul experimental, emitem un şir de păreri în raport cu această activitate şi cu rezultatele obţinute. Totodată, remarcăm că prin această activitate, *încep să fie recunoscute* anumite calităţi ale funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani. Pentru a proba aceste afirmații, recurgem la comentariul rezultatelor colectate de la participanţii la experimentul de diagnosticare. Datele din chestionar sunt valorificate analitic prin procedee statistice simple (procentual).

În acest sens, calificativele la întrebarea 1 „Cât de bine cunoaşteţi domeniul „Funcționalitatea integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani”? se înscriu pe scala „foarte bine”, „bine”, „aproximativ”, „deloc”. Repartiția răspunsurilor la cele două categorii de respondenți reflectă un tablou asemănător, nu a fost sesizată o discrepanță numerică semnificativă. Marea majoritate a subiecților nu cunosc decât superficial domeniul „Funcționalitatea integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani”. La calificativul „aproximativ” răspunsurile se repartizează în felul următor: educatori (53,45%), învăţători (64,30%). Astfel, presupunem că în raport cu problema integralității și continuității *educație preșcolară-învățământ primar* subiecţii se confruntă cu anumite dificultăți. Ținem să subliniem că au fost și răspunsuri ale unor respondenți care susțin că nu cunosc acest domeniu (învățători: 2,5 %).

Rezultate relativ mai bune au fost obţinute în raport cu întrebarea a 2-a, legată de atitudinea faţă de abordarea domeniului „Funcționalitatea integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani”. Astfel, 24% educatori și 20% învățători manifestă o atitudine bună față de integralitatea și continuitatea educației copiilor de 6-9 ani. Deci, se fac evidente unele așteptări de la colaborarea dintre instituția preșcolară și școala primară, subiecții oferind avantaje procesului funcționalității integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani. Cu toate acestea, constatăm un număr mare de subiecți care au o atitudine neutră: educatori - 56% și învățători – 62%, iar unii învăţători (3%) au o atitudine nu prea bună despre acest domeniu.

Efectuând corelația educatori instituții preșcolare – învățători din clasele primare, la întrebarea a 3-a din chestionar „Cum apreciaţi integralitatea dintre instituția preşcolară şi şcoala primară?”, constatăm o repartizare a răspunsurilor în felul următor: la calificativul „sub mediu” a ambelor categorii de subiecţi: educatori (59%), învăţători (63%), fapt ce lasă mult loc pentru reflecție. Au fost subiecți (41%) dintre educatori și (37%) dintre învățători care apreciază integralitatea dintre instituția preșcolară și școala primară cu calificativul „medie”.

O situație similară o constatăm și în rezultatul examinării răspunsurilor la întrebarea a 4-a „Cum apreciaţi continuitatea dintre instituția preşcolară şi şcoala primară?”. Astfel, 59% educatori și 61% învăţători atribuie calificativul „sub mediu”. De asemenea, unii educatori (41%) și învățători (39%) apreciază continuitatea dintre instituția preșcolară și școala primară cu calificativul „medie”. Sinteza răspunsurilor la întrebările a 3-a și a 4-a demonstrează diferențe nesemnificative între ambele categorii de subiecți. Ponderea dominantă o deţin subiecţii ce se plasează la nivelul „sub mediu” și „mediu”, rezultat neacceptabil. Aceste răspunsuri confirmă actualitatea și necesitatea extinderii studiului privind funcționalitatea integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani. Deci, este evident faptul că avem o bună bază pentru conceperea şi valorificarea ulterioară a activităţilor formative.

Totodată, acest fapt am putea să-l explicăm prin supoziția, precum că domeniul funcționalității integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani nu se află printre problemele prioritare, ca urmare, cadrele didactice nu dețin suficiente competenţe cu referire la integralitatea și continuitatea treptei învățământului preșcolar și școlar incipient.

Analiza răspunsurilor la întrebarea a 5-a „Indicați sursa informării despre esenţa şi particularităţile integralității și continuității”, ne permite să sesizăm următoarele:

- 11% dintre educatori și 6% învățători au indicat *studiile la facultate;*
- atrage atenție faptul că doar 2% dintre învățători și 5% dintre educatori au indicat *stagiile de formare profesională continuă*. În acest sens, presupunem că în programele de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul primar nu se prevăd subiecte cu referire la integralitatea și continuitatea educație preșcolară-învățământ primar;
- ar fi de precizat că 10% dintre educatori și 8% dintre învățători au menționat ca sursă de informație despre esenţa integralității și continuității activitățile de formare profesională continuă în cadrul unității de învățământ. Este evident faptul că în unele unități de învățământ se examinează problematica integralității și continuității educație preșcolară – învățământ primar, deși este prea puțin pentru această problemă complexă;
- ceea ce surprinde este faptul că doar 4% dintre educatori și 6% învățători se informează din reviste de specialitate despre integralitate și continuitate. În acest sens, credem că numărul mic de respondenți, denotă, pe de o parte, numărul redus de investigații în acest domeniu, pe de altă parte, accesul limitat al cadrelor didactice la revistele de specialitate.

Analiza răspunsurilor la întrebarea a 6-a „Ce este important în pregătirea copiilor pentru şcoală”, ne permite să observăm: atât educatorii, cât și învățătorii acordă prioritate pregătirii mâinii pentru scris (27%), formării premiselor citirii-scrierii (28%); unii educatori (18%) consideră ca importante noțiunile matematice. Din răspunsurile învățătorilor constatăm: 34% afirmă că

dezvoltarea vorbirii; cunoașterea literelor, învățarea, cititul, scrisul (34%); formarea noțiunilor elementare matematice (20%), orientarea în spațiu (15%). Astfel, atât educatorii, cât și învățătorii acordă prioritate *pregătirii speciale* a copiilor pentru învățarea din școală.

Totodată, au fost educatori (8%) şi învățători (11%), care au confirmat ca important în pregătirea copiilor pentru școală *dezvoltarea imaginației creative*. În acest context se înscriu şi considerațiile educatorilor *pentru dezvoltarea fizică* (8, 5%), sănătatea psihosomatică (3%), *independența* (2,5%). Tot educatorii (4,5%) indică asupra formării *proceselor psihice*, fără ca să specifice. În acelaşi timp, învățătorii (3,4%) optează pentru formarea poziției interne a copilului. Învățătorii (3%) mai optează și pentru capacitatea copilului de a răspunde la întrebări (3,5%), dezvoltarea gândirii logice, dezvoltarea atenţiei (2%). Este important faptul că, atât educatorii (30,4%), cât și învățătorii (26%) confirmă necesitatea pregătirii copiilor pentru școală în instituții preșcolare.

Analizând răspunsurile la întrebarea a 7-a „Cum apreciaţi nivelul de pregătire a copiilor pentru activitatea din școală?" constatăm că acestea se distribuie într-un spectru foarte larg. Aici, părerile educatorilor diferă de cele ale învățătorilor. Astfel, 24,4% educatori apreciază ca foarte bună, 57% - bună, 18,6% - medie. Surprind răspunsurile învățătorilor, care apreciază nivelul de pregătire a copiilor pentru activitatea din școală în felul următor: 61% - mediu, 11% - bună, 14% - sub mediu. Constatăm şi faptul că unii învățători (14%) nu au răspuns la întrebare.

Dacă ne referim la sugestiile oferite de învăţători la întrebarea a 8-a „Ce este important în adaptarea copiilor la mediul școlar?", învățătorii pe primul plan plasează: copilul este capabil să facă față cerințelor mediului de învățare (35%), copilul este în acord cu normele și regulile pretinse de mediul școlar (29%), ajustarea comportamentului copilului la procesul de învățare (15%), ajustarea comportamentului copilului la procesul de învățare (5%), copilul este compatibil sub aspectul disponibilităților bio-psiho-sociale (2%). De asemenea, la această întrebare se identifică un grup de învățători (14%) care nu au răspuns la această întrebare.

Răspunsurile educatorilor ce vizează adaptarea copiilor la mediul școlar sunt de genul: copilul este apt pentru școală (30%), ajustarea comportamentului copilului la procesul de învățare (35%), copilul este capabil să facă față cerințelor mediului de învățare (10%). Surprinde faptul că 25% dintre educatori nu au răspuns la această întrebare, moment ce denotă, credem, o cunoaștere insuficientă a acestui domeniu, s-au subaprecierea importanței adaptării copiilor la mediul școlar.

Ceea ce constituie un moment de meditație este faptul că atât educatorii (14%), cât și învățătorii (19%) menționează că, pentru o adaptare mai bună la mediul școlar, este necesar ca toți copiii de 6 ani să fie pregătiți pentru şcoală în instituții preșcolare.

Cunoștințele despre continuitate le-am verificat prin întrebarea a 9-a „Ce cunoaşteţi la modul concret despre ***integralitatea*** educației copiilor de 6-9 ani?”, sumarizează următoarele:

- este un proces: educatori (6%); învățători (8%)
- relații între elementele unei totalități complexe: educatori (4%); învățători (6%)
- implică integrarea elementelor componente din treapta preșcolară și școlară primară: educatori (7%); învățători (10%)
- integralitatea asigură transpunerea coerentă a copiilor în clasa I-a: educatori (15%); învățători (20) %
- integralitatea favorizează manifestările de adaptare și afirmare a copilului: educatori (14%); învățători (17%)

Unii educatori susțin că integralitatea este continuitate (14%); integralitatea presupune organizarea integrată a activităților cu copiii (24%). Constatăm şi faptul că un număr mare de educatori (28%) și învățători (24%) nu au răspuns la întrebare.

Astfel datele generale acumulate la această întrebare pe întreg eșantionul de respondenți (educatori, învățători) scot în evidență, după părerea noastră, insuficiența înțelegerii complexității conceptului de integralitate.

Variantele de răspuns la întrebarea a 10-a „Ce cunoaşteţi la modul concret despre ***continuitatea*** educației copiilor de 6-9 ani?” colectate de la educatori și învățători au inclus următoarele rezultate:

- este principiu: educatori (7%); învățători (9%)
- asigură dezvoltarea stadială a copilului: educatori (5%); învățători (7%)
- presupune schimbare: educatori (8%); învățători (11%)
- este un proces de dezvoltare evolutivă a copilului: educatori (11%); învățători (18) %
- presupune relaționarea dintre etapele de învățare și dezvoltare a copilului: educatori (14%); învățători (17%)

În baza acestor răspunsuri, s-a constatat că atât educatorii, cât și învățătorii dețin prea puține informații despre continuitate, fapt demonstrat de numărul mare de respondenți care nu au dat nici un răspuns: educatori (26%), învățători (23%).

La întrebarea a 11-a „Enumerați câteva *nevoi* ce le resimți la moment cu referire la activitatea profesională pentru a realiza eficient integralitatea și continuitatea instituție preșcolară-școală primară în vederea educației copiilor de 6-9 ani?”, în ambele eșantioane de educatori și învățători au fost enumerate ca fiind cele mai importante următoarele nevoi:

- necesitatea unor cunoştinţe în domeniul integralității și continuității, educatori (35%), învățători (37%);
- stagii de formare profesională continuă, educatori (18%), învățători (20%);
- promovarea colaborării dintre instituția preșcolară și școala primară, educatori (10%), învățători (9%);
- publicarea suporturilor metodice, educatori (8%), învățători (12%);
- elaborarea unor documente reglatorii (6%) învățători;
- plan de realizare a integralității și continuității (3%) educatori;
- monitorizare procesului integralității și continuității (4%) învățători.

Totodată, constatăm un număr mare de răspunsuri lipsă, educatori (31%), învățători (26%), fapt ce denotă o pregătire insuficientă la acest capitol.

Întrebarea a 12-a, legată de perspectiva funcționalității integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani a oferit următoarele răspunsuri:

- organizarea cursurilor de formare profesională continuă în comun pentru educatori şi învăţătorii claselor primare (educatori, 42%);
- elaborarea unei strategii de realizare a integralității și continuității educație preșcolară – învățământ primar, ce ar include indicații concrete (învățători, 30%);
- reexaminarea curriculumului preșcolar şi şcolar (clasa I) (educatori, 11%);
- promovarea cercetărilor și a bunelor practici cu referire la integralitatea și continuitatea etapei preșcolare – învățământ primar (învățători, 23%).

Analiza cantitativă și calitativă a datelor pe care ni le-a furnizat activitatea de constatare conduce spre următoarele ***concluzii***:

- Analiza în plan comparativ a celor trei loturi de subiecți (copiii de 6-7 ani, elevii clasei I-a și elevii clasei a II-a) nu înregistrează diferenţe mari, atât în Blocul 1 **(**anul de studii 2016-2017**)**, cât și în Blocul 2 (anul de studii 2018-2019);
- Pentru toate categoriile de subiecți se înregistrează rezultate joase în raport cu: înțelegerea sarcinii pedagogului, adaptarea la cerințele pedagogului, instabilitate în expunerea gândurilor, operaționalizarea pe nou a lucrurilor deja cunoscute, crearea imaginilor verbale, manifestarea flexibilității în expunerea gândurilor;
- S-a constatat o receptivitate mai sporită a subiecților în rezolvarea sarcinilor propuse (copiii 6-7 ani, elevi clasa I-a și elevi clasa a II-a) față de proba „joc didactic”, decât proba „activitatea de învățare”, fapt ce denotă disponibilitatea respondenților de a învăța prin intermediul jocului;

- Se face evident nivelul scăzut al cunoștințelor cadrelor didactice cu referire la problema integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani. Se constată superficialitate în formularea răspunsurilor în cazurile indicării dificultăților cu care se confruntă, expunerii opiniilor referitor la perspectiva problemei „Integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani”. În acest context, lipsa unei clarități în acest sens sporeşte incertitudinea şi îi atribuie procesului un caracter haotic, incidental, lipsit de o direcție clară pentru cadrele didactice;
- Se constată opinii contradictorii la educatori şi învăţători cu privire la pregătirea copiilor pentru adaptarea la mediul școlar;
- Rezultatele experimentului de constatare au fost valorificate în cadrul conceptualizării experimentului formativ în contextul promovării *Complexului educațional unic preșcolaritate - școală primară incipientă;*
- Constatările făcute în baza evaluării inițiale a copiilor/elevilor ilustrează veridicitatea supoziţiei de necesitate a reorientării acţiunilor educaţionale spre dezvoltarea Complexului educațional unic preșcolaritate - școală primară incipientă în raport cu adaptarea fără dificultăți a copiilor la noul mediu de învățare, în raport cu abordare sistemică a procesului educațional (6-9 ani).

5.2. Valori formative ale Ansamblului tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității

Din necesitatea de a structura etapizat activitățile în cadrul experimentului pedagogic de formare, am pornit de la ideea că valorificarea aspectelor ce reflectă funcțiile cheie în adaptarea copiilor la activitatea de învățare din școală sunt *noţiunile de imaginație, creativitate, gândire, personalizarea învățării*. În acest sens, am operat o ierarhie de esențializare a acestui ansamblu noțional, punându-i în evidență conotația în cadrul *Complexului educațional unic preșcolaritate – școală primară incipientă*, care se constituie dintr-un proces în care mecanismul integralității declanșează diverse activități dezvoltative, în care imaginația, ca „instrument” al creativității și formarea poziției interne conduc spre interiorizarea activităților obiectuale și formarea *gândirii* copiilor. Astfel, ajungem la ideea că contextul unitar al imaginației creatoare și gândirii teoretice constituie baza continuității dintre preșcolaritate și treapta școlară (învățământ primar) sau reperul de dezvoltare în *segmentul nodului educaţional prim.* Interpretarea fenomenului ca atare a implicat elaborarea *Ansamblul tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității* care presupune o abordare *sistemică* de structurare a procesului educațional.

Alt concept care a fundamentat elaborarea probelor experimentale a fost acela că relaționarea treptei preșcolare și școlare mici necesită crearea *mediului integrator*, astfel ca să

determine adaptarea eficientă a copiilor la activitatea de învățare din școală. În acest sens, jocurile de cooperare nu trebuie să dispară odată cu debutul școlar al copilului. La această vârstă, jocul devine un instrument indispensabil pentru ca baza conceptuală a matematicii, limbii etc. să fie „umplute” cu semnificații, să reprezinte logica proprie a copilului.

S-a constatat, analitic, faptul că *funcțiogeneza* educației copiilor de 6-9 ani determină *unitatea* și *legătura reciprocă* a următoarelor dimensiuni structurale ale procesului de învățământ între treapta preșcolară și învățământul primar: activitatea ludică, activitatea cognitivă (premise), ilustrând cum este pregătit preșcolarul și școlarul mic pentru activitatea de învățare.

Probele experimentale (***Anexa 8***) au fost fondate pe *Ansamblul tehnologic de funcționalitate a integralității-continuității*. Scopul a presupus inventarierea prin observare a efectelor intermediare şi monitorizarea apariției/manifestării acestora în comportamentul cognitiv al subiecților. Demersul experimental a fost realizat în patru etape organizatorice și corespunde celor patru coordonate proiectate (Tabelul 5.8).

Tabelul 5.8. Etapele experimentului de formare (subiecți - elevi din clasa I-a)

Etape, perioada, nr. de subiecți	Coordonate	Variabile dependente	Variabile independente	Probele formative
Blocul I. Anul de studii 2016 – 2017 60 subiecți **ETAPA I.**	Imaginația „absoarbe” experiența gândirii	Imaginația productivă – gândirea teoretică	• Formarea priceperii de a selecta informația și a reflecta în baza ei • Formarea priceperii de analiză și sinteză elementară • A forma priceperea de modelare	Numește obiectul Deosebește obiectele Descoperă conexiunile
ETAPA II.	Formarea emoțiilor „deștepte”	Problematizarea elementară – alternative de rezolvare a problemelor	• Formarea priceperii de a întreba și a răspunde • Formarea deprinderii de a căuta mai multe variante de răspuns • Dezvoltarea capacității de generalizare	Întreabă eroul Cum este? Numește cât mai multe...
Blocul I. Anul de studii 2018 – 2019 26 subiecți	Deschiderea copiilor pentru învățare	Potențialul creativ – inițiativa învățării	• Formarea flexibilității gândirii • Dezvoltarea inventivității expresive • Formarea capacității de „coagulare” a gândirii	Ce s-ar întâmpla… Dacă aș fi… Structurează imaginea

ETAPA III. **ETAPA IV.**	Dezvoltarea reflecției (ce cunosc, ce nu cunosc)	Curiozitatea cunoașterii – independența învățării	• Dezvoltarea priceperii de a acționa liber • Formarea deprinderii de organizare conștientă a activității • Dezvoltarea deprinderii de autoanaliză	Alcătuiește imaginea Turnul cuburilor Spune despre tine

Este de menționat că activitățile respective au fost realizate succesiv pe parcursul anului de studii respectiv, dar în alt lot de subiecţi din clasa I-a. Semnificația acestor activități, parțial, ţine de ideea dezvoltării ***formațiunilor cognitive ale subiecților /funcțiogenezei*** și a gândirii mentale a subiecților.

Experimentul de formare s-a realizat de către învățători (clasa I-a), cercetătorul fiind un experimentator-observator, monitorizând activitatea de formare. Învățătorii din clasele de formare (Blocul I, anul de studii 2016-2017; Blocul II, anul de studii 2018-2019) au participat la 4 ședințe de formare. *Prima ședință* a vizat examinarea și conștientizarea *Complexul educațional preșcolaritate – școală primară incipientă* în care mecanismul integralității declanșează diverse activități dezvoltative, imaginația, ca „instrument" al creativității și formarea poziției interne conduc spre interiorizarea activităților obiectuale și formare a ***gândirii mentale*** a subiecților; *ședința a doua* s-a referit la *Ansamblul tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității*, valorificarea tehnologiilor de facilitare a trecerii copiilor la activitatea de învățare, crearea *condițiilor* pentru adaptarea la noul mediu de învățământ; *ședința a treia și a patra* au inclus un antrenament practic de integrare a probelor formative în cadrul lecțiilor.

Învățătoarele din Liceul Teoretic „Mircea Eliade" și Liceul Teoretic „Ștefan cel Mare" or. Nisporeni au participat la patru ședințe de formare în vederea realizării experimentului. *Prima ședință* a vizat examinarea, descrierea *Modelului pedagogic al funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9* (sistemul funcțional, integralitatea, sistemului comun, continuitatea, condiționarea întregului, morfogeneză: gândire mintală); *ședința a doua* a inclus analiza Complexului educațional preșcolaritate - școală primară incipientă (mecanismul integralității, activități dezvoltative); *ședința a treia* s-a axat pe interpretarea Ansamblului tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității; *ședința a treia* a prevăzut evidența fișei de observare a activității elevilor (activitate de joc/de învățare) pe parcursul etapei de formare a experimentului pedagogic.

În baza *Ansamblului tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității* subiecţii experimentali au avut de realizat câteva probe elaborate în baza următoarelor *coordonate*:

- Imaginația și experiența gândirii;

- Emoțiile „deștepte”;
- Deschiderea pentru învățare;
- Dezvoltarea reflecției.

Variabilele dependente au vizat:

- Imaginația productivă – gândirea teoretică;
- Problematizarea elementară – alternative de rezolvare a problemelor;
- Potențialul creativ – inițiativa învățării;
- Curiozitatea cunoașterii – independența.

Trebuie de precizat, în Planul cadru pentru învățământul primar (2016/2017; 2018/2019), aprobat de către Ministerului Educației, Culturii și Cercetării este menționat că în perioada de adaptare în clasa I-a (luna septembrie) durata lecției va fi de 35 de minute, fapt care ne-a favorizat aplicarea probelor de formare a subiecților.

Dat fiind faptul că forma de bază de învățământ în clasele primare este lecția, considerăm organizarea specială a procesului de dezvoltare a formațiunilor cognitive și de adaptare a subiecților la mediul școlar, ca o condiție pedagogică de bază a acestuia. Probele au fost parte a lecțiilor din orar: matematica, limba și literatura română, educația plastică. De asemenea, ne-am bazat pe ideea de a face în aşa fel încât experimentul să fie perceput de către copii cât mai natural. În acest sens, aplicarea probelor de către învățătorul–experimentator se făcea în dependență de manifestările de comportament al elevilor în cadrul lecției (erau distrași, oboseală, lipsă de interes, indiferentă față de ceea ce vorbește pedagogul, stare emoțională scăzută etc.).

Totodată, condiţiile experimentale au fost identice pentru toţi subiecţii din experiment, în diferiţi ani de studii, având o durată de 15 minute.

Probele formative au fost analizate conform criteriilor prezentate mai jos, în baza cărora s-a măsurat progresul copiilor:

- priceperea de a selecta informația, de a o analiza și sintetiza;
- capacitatea de a modela un răspuns;
- perceperea de a formula întrebări și de a răspunde la întrebări;
- deprinderea de a căuta mai multe variante de răspuns;
- flexibilitatea gândirii;
- inventivitatea expresivă;
- capacitatea de a „coagula” gândurile;
- priceperea de a acționa liber;
- priceperea de a autoaprecia.

Etapa experimentală I. Perechea unitară A (PEA). Coordonata: „Imaginația și experiența gândirii”.

Variabilele independente valorificate au presupus:

- selectarea informației și reflectarea în baza ei;
- analiza și sintetiza informației;
- modelarea și propunerea soluțiilor în baza informației.

Variabila dependentă a vizat:

- Imaginația productivă – gândirea teoretică.

Aceasta etapă a inclus trei probe, care au fost realizate prin jocuri, exerciții operaționalizate divers: instrucțiune, discuții, întrebări sugestive, întrebări-problemă etc., fiind structurate în așa mod încât copiii să poată să analizeze informația, să propună soluții, să explice de ce au procedat într-un fel s-au altul, să argumenteze de ce a luat această decizie.

Un aspect important în realizarea probelor se conține în valorificarea *imaginaţiei productive și a gândirii teoretice* a copilului. Dacă între imaginație și gândirea teoretică se produce un fel de partajare a funcțiilor: prima oferă o formă de *fixare* a unor tendințe de dezvoltare a conținutului perceput, a doua – *reproducerea* noțiunilor ca suport primar al principiilor generale ale acestei dezvoltări, atunci forţa imaginii nu se află în ea însăşi, ci în gândire. Deci, imaginaţia este un *mediator* al diferitelor activităţi ale gândirii (conceptualizarea, înţelegerea, rezolvarea problemelor, creaţia etc.). Prin dinamismul ei, *imaginaţia* este o sursă de *îmbogăţire a gândirii* copilului. Fără *imaginaţie*, copiilor le vine mai greu să selecteze informația, să o analizeze, să propună soluții de rezolvare, cum este în cazul nostru probele.

În cadrul acestei activităţi, copiii au analizat atent probele propuse prin implicarea unui ansamblu de operaţii şi procese mintale (examinarea instrucțiunii pedagogului, a materialelor puse la dispoziție, modelarea răspunsurilor, argumentarea răspunsului etc.).

Selectarea informației și capacitatea de a reflecta în baza ei plasează subiecții în situația de a vedea lumea înconjurătoare prin noțiuni, în înțelegerea a ceea ce știe și ce trebuie să facă, priceperea de a determina informația necesară pentru realizarea sarcinii, priceperea de a identifica informația din text, imagini, jucării și de a o prezenta în alt context etc., capacitatea de a grupa fenomenele, faptele, obiectele, priceperea de a opera cu unele procedee generale de acțiune, înțelegerea acțiunilor de lucru, schimbarea operativă a viziunii etc.

Am remarcat că subiecții la început întâmpinau dificultăți la capitolul înțelegerii instrucțiunii, nu puteau explica legătura între noțiuni („carte”, „foi”, „copac”, „creangă” etc.), care inițial se realiza superficial, fragmentar. Astfel, s-a hotărât ca la prima probă: „Numește obiectul”

să se discute detaliat cu copiii despre ce trebuie să facă, descrierea imaginilor ce reprezintă diverse obiecte, părți ale obiectelor, pașii de realizare a sarcinii. În cazul acesta, copilul parcurge calea unei explorări directe spre înţelegerea sensului noțiunii, a ordinii acțiunilor spre reflecţie proprie. Acest fapt a pus în mişcare latura operațională a gândirii și autoorganizarea subiecților.

Din exemplul de mai sus se poate trage concluzia că eficiența în formarea priceperii de a selecta informația și a reflecta în baza ei se manifestă în situaţii bine gândite. În cazul acesta, copilul parcurge calea unei explorări directe spre înţelegerea sensului informației, spre o reflecţie proprie.

Astfel, s-a ales ca următoarea probă să fie *jocul* „Constructorii de avioane". În contextul acestei teme subiecții au fost solicitați să construiască un avion. Pentru construirea avionului copiii au beneficiat de o schiță-model (cu imaginea avionului), oferindu-le posibilitatea de a examina informația de care vor avea nevoie în vederea realizării sarcinii: examinarea pieselor, succesiunea etapelor de asamblare, forma, mărimea; de câte piese va fi nevoie pentru realizarea proiectului; poziția în spațiu a pieselor etc.

Monitorizarea examinării schiței-model s-a dovedit a fi eficientă pentru selectarea informației. În acest sens, au fost formulate mai multe întrebări: *Din câte părţi este compus avionul? Numiți piesele. De câte piese este nevoie pentru a realiza lucrarea? Numiți ordinea pieselor, mărimea acestora. Cum trebuie să fixăm piesele?* etc.

S-a remarcat un interes mai pronunțat din partea subiecților pentru realizarea proiectului. Copiii au acceptat cu mândrie rolul de constructor de avioane. Unii au venit cu sugestii de a extinde proiectul, propunând să construiască și o pistă de decolare; alții au avansat ideea de a da o denumire avionului (pasăre măiastră, vulturul).

La formarea priceperii de a selecta informația și de a reflecta în baza ei s-au pus în evidență atât activitățile descrise anterior cât și următoarea „Compune un cuvânt din litere", care a fost organizată sub formă de joc. În cadrul acestui joc s-a mers după același algoritm ca și la probele precedente. Copiii erau solicitați să analizeze informația necesară pentru realizarea sarcinii, ca mai apoi să înțeleagă „ce trebuie să facă". Totodată, copiii erau orientați ca în baza informației despre sarcina care stă în fața lor să-și stabilească acțiunile de lucru.

Deși se înregistrau unele progrese, totuși pentru copiii ce întâmpinau dificultăți au fost pregătite imagini care au servit drept suport de orientare în rezolvarea sarcinii. Pe măsura înregistrării de către copii a unor reușite, imaginile erau retrase. Totodată, copiilor care înregistrau progrese li se solicita să formeze cuvinte doar în baza literei. Acțiunea principală a constat în a provoca subiecții să identifice informația care îl va ajuta să răspundă la întrebarea „ce trebuie să facă?", să analizeze procedeele de lucru.

Am insistat, de asemenea, asupra formării priceperii de *analiză și sinteză a informației*, pricepere extrem de importantă și care reprezintă un comportament structural al activității de învățare în școală. În acest sens, este cu neputință realizarea activității de învățare, fără o analiză și sinteză a informației din cadrul activității. Or, analiza și sistematizarea informației în cadrul unei activități succede examinarea instrucțiunii, a imaginilor/obiectelor cu care operează copiii, care după cu s-a menționat anterior, creează premise de a realiza sarcinii. Analizând și sintetizând informația, copilul mai întâi își formează imaginar închipuiri despre obiecte/imagini/fenomene, care mai apoi condiționează diverse acțiuni ale gândirii, cum ar fi în cazul nostru înţelegerea, rezolvarea problemelor, manifestări ale creației etc.

Dintre metodele tipice de formare a *priceperii de a analiza și sintetiza informația* am dat preferință demonstrației și examinării împreună cu copiii a imaginilor ce reprezintă unele obiecte, lucruri, fenomene. Pornind de la aceste considerente, am propus copiilor proba „*Deosebește obiectele, fenomenele"* solicitându-i să examineze (evidențierea esențialului, gruparea, generalizarea) o serie de imagini ce reprezintă mai multe obiecte, lucruri, fenomene și să identifice asemănările, deosebirile, asemănările și deosebirile între ele.

La început subiecții întâmpinau dificultăți, atunci când trebuia să evidențieze esențialul în grupa de obiecte, să generalizeze. În acest context, s-a recurs la prezentarea pe o foaie de hârtie a trei perechi de imagini (cupă și pahar; măr și pere; tomate și dovleac). Pedagogul-experimentator formula întrebările (din ce material este făcut? La ce ne servește? etc.) și tot el răspundea. În acest cadru exercițiu s-a dovedit a fi eficient, în primul rând, prin faptul ca subiecții au înțeles mesajul experimentatorului, sarcina pe care trebuiau să o realizeze, ca urmare, a crescut dorința copiilor de a se implica în cadrul activităților cognitive.

Procedeul acesta s-a dovedit a fi eficient și pentru realizarea probelor „Identificarea diferențelor dintre obiecte" „Identificarea asemănărilor", „Identificarea asemănărilor şi deosebirilor*"*.

Din exemplul prezentat mai sus se poate trage concluzia că eficiența în formare la copii a priceperii de a analiza și sintetiza informația se manifestă în situaţii naturale bine gândite şi realizate, care se încadrează în contextul mai larg al activității de învățare în școală, iar motivaţia apare la alt nivel, atunci când este vizat un comportament de reuşită.

De aici rezultă faptul că o stimulare intensă şi prelungită generează o activitate mai intensă a subiecţilor, fiecare serie de acţiuni (cognitive) fiind fixate ca o abilitate de adaptare a copiilor la activitatea de învățare.

Formarea la copii a priceperii de a analiza și sintetiza informația derivă din reflecţiile în cadrul sarcinilor anterioare. Această deschidere a subiecţilor facilitează trecerea acestora de la o

treaptă de învățare la alta (educația preșcolară – învățământ primar), totodată apare necesitatea de a păstra raportul dintre activitatea de joc și cea de învățare, ca unul dintre elementele comune ale mediului integrator. Acest fapt îl observăm în cadrul probelor experimentale. Ca urmare, *mediul integrator* trebuie să includă astfel de forme de lucru cu copiii care sunt calitativ diferite de perioada precedentă (preșcolară) și perioada ulterioară (școlară mică), fiind un fel de „nod" de legătură între ele.

Dacă ne referim la proba „Descoperă cât mai multe conexiuni" (a inclus mai multe exerciții) care prevede formarea priceperii de modelare, observăm că, inițial, au apărut chestiuni privind formularea de către subiecți a cât mai multe întrebări pentru a descoperi raporturi între două obiecte sau fenomene, să facă asociații între 2-3 adjective pentru a descoperi anumite obiecte, să alcătuiască o poveste cu ajutorul unor obiecte substitute (triunghiuri, cercuri, conuri, figuri de oameni), să alcătuiască povești, povestiri în baza imaginei – reper, să compună o poveste nouă, dar şi necesitatea de a explica copiilor unele noțiuni, a unor procedee le acțiune.

De fapt, ceea ce s-a reușit prin realizarea acestei probe este atât aspectul cognitiv, cât şi aspectul valorificării imaginației care constituie o sursă de îmbogățire a gândirii ca mecanism de reglare a activității de învățare a copiilor. Cu precauția de rigoare, credem că această activitate pune accentul pe modelarea acțiunilor gândirii, pe efortul depus de subiecţi, căpătând noi dimensiuni de formare, care se încadrează semnificativ în procesul de dezvoltare a personalităţii copilului, din perspectiva formării activității de învățare și adaptării la mediul de învățare din școală a cestuia. Evident, nu mai puţin importante sunt și competențele, la care ne-am referit mai anterior.

În cadrul acestei secvențe formative subiecții au parcurs calea unei explorări directe spre înţelegerea sensului unor noțiuni, spre reflecţie proprie.

Avansarea copilului în cunoaştere, adică faptul că înțelege sensul lucrurilor, îi motivează pe aceştia să se includă în activități cognitive, să reflecteze asupra situațiilor create, să acționeze operativ în luarea deciziilor de a acționa. Astfel, după parcurgerea etapei respective, care plasează în centru activitatea cognitivă, ocupându-se de înţelegerea sensului lucrurilor, cadrul de analiză respectiv devine unul cu deschideri largi spre activitatea cognitivă a copiilor.

Precizăm, totodată, că ansamblul de probe, activitățile utilizate în procesul formării a cuprins atât activități ludice, cât și activități cognitive. După cum putem constata, îndeosebi subiecții manifestau interes față de activitatea ludică (circa 95 la sută) în raport cu activitatea cognitivă, fapt ce confirmă cele constatate anterior că activitatea dominantă nu apare imediat, dar traversează dezvoltarea sa în cadrul unei sau altui mediu integrator. Ca urmare, apariția unei noi

activități în cadrul unei etape de vârstă (activitatea de învățare) nu presupune anularea celei anterioare (jocul).

Etapa experimentală II. Perechea unitară B (PEB). Coordonata: Emoții „deștepte”.

În cadrul **Perechii unitare B (PEB)** subiecţii au avut de realizat trei probe.

Variabilele independente valorificate au presupus:

- Formarea priceperii de a întreba și a răspunde;
- Formarea deprinderii de a căuta mai multe variante de răspuns;
- Dezvoltarea capacității de generalizare.

Variabila dependentă s-a referit la:

- Problematizarea elementară – alternative de rezolvare a problemelor.

Referindu-ne la limitele emoțiilor „deștepte” a copiilor, trebuie să menționăm că acestea se restrâng la actul activității cognitive, participă la reglarea gândurilor și motivarea lor. Astfel, procesele emoționale nu se contrapun activității cognitive, dimpotrivă, unul altuia își exclud contradicțiile**.**

În acest cadru de analiză, este justificat să urmărim cum a decurs procesul de valorificare a variabilelor independente la coordonata: Emoțiile „deștepte”. Remarcăm, că dincolo de priceperea de a întreba și a răspunde, de a căuta mai multe variante de răspuns, a capacității de a generaliza, este imperios necesară priceperea copiilor de a selecta informația și de a reflecta în baza ei, de a propune soluții. Parcurgerea traseului respectiv a generat discuţii, interpretări, acțiuni de reflecţie etc., care, în final, au angajat atât variabilele independente de la prima etapă a experimentului pedagogic, cât şi pe cele proiectate pentru a doua etapă. Ideea ar fi că prestația cognitivă a copilului definește dezvoltarea simțului structurii, formarea priceperii de selectare a informației și reflectarea în baza ei, analiza și sintetiza informației (despre lucruri-personaje-fenomene). Firește, nu mai puţin importantă este și priceperea de a pune întrebări și de a răspunde, la care ne vom referi în cele ce urmează, care, evident îl va ajuta pe copil să-și suplimenteze informația pe care o deține. Totodată, priceperea copilului de a formula întrebări orientează activitatea cognitivă spre rezolvare problemelor (de a răspunde la întrebări).

După aceste considerații generale, prezentăm câteva rezultate sintetice. Spre exemplificare, ne putem referi la faptul că subiecții în cadrul probei: *„Întreabă eroul”*, la început întâmpinau dificultății în formularea întrebărilor pentru „clovn”, deși le-a fost prezentată imaginea personajului, copii ezitau să pună întrebări, se observa neîncredere în comportamentul lor. Astfel, întâi de toate s-a insistat pe explicație, demonstrație, întrebări-sugestive în baza imaginii „clovnul”. Demonstrația era însoțită de comentarea experimentatorului și întrebările adresate subiecților:

Unde ați văzut, pentru prima oară, un clovn? Ce cunoașteți despre clovn? Puteți să descrieți un clovn? Ce ați face voi, dacă ați fi clovn? etc. Acest procedeu de lucru a creat o stare de activism în clasă, copiii au devenit mai receptivi la întrebările experimentatorului, încercau să depășească neîncrederea, erau mai hotărâți în răspunsurile pe care le prezentau. În scopul de a completa informația despre clovn, copiii au fost întrebați „Ce mai vreți să aflați despre clovn?”.

Constatăm, așadar, că la etapa formării priceperii de a întreba și a răspunde, dincolo de unele dificultăți depășite pe parcurs, la această etapă de formare a fost realizată, variabilele dependente făcându-se observate pe parcurs, la un anumit nivel de creștere *(priceperea de a analiza informația și de a o utiliza în alte contexte, depășirea emoțiilor, reglarea acțiunilor, independență în acțiune).* Astfel, *deschiderile educative* la această etapă se prefigurează ca formarea priceperii de a întreba și a răspunde, iar înțelegerea, la rândul ei, deschide calea subiecților spre selectarea informației, interesul de a completa informația, de a o analiza și sistematiza.

În celelalte probe din procesarea experimentală („Întreabă”, „Ce poate fi…?”), subiecţii manifestau mai multă fermitate și independență în formularea întrebărilor, în prezentare răspunsurilor la întrebări. Astfel, pe măsură ce subiecții învaţă să utilizeze informația obținută şi să formuleze întrebări dar și să caute răspuns, faptul că ei văd treptat rezultatele eforturilor și beneficiază în continuare de acestea îi ajută să manifeste inițiativă și independență în cadrul altor situații – problemă. Mai mult, aceste priceperi îi ajută să devină mai îndemânatici, iar dobândirea unor competenţe noi reduce din neîncrederea firească în faţa noului şi a schimbării (mediul școlar). Transpunerea în practică a diverselor situații de învățare indică spre perfecționarea înțelegerii sarcinii de învățare, identificarea problemelor şi consolidează încrederea în sine a copiilor – ei încep să înțeleagă faptul că eforturile lor merită să fie făcute atât din perspectiva înțelegerii situațiilor-problemă (formularea întrebărilor), cât şi din punct de vedere personal (plăcerea de acționa).

Totodată, în cadrul activității cognitive copiii întâmpinau dificultății în înțelegerea sarcinii, care necesita stăpânirea de către subiecți a procedeelor de acțiune. Înțelegerea sarcinii mai presupune și conștientizarea sarcinii de către copii. Astfel, în cadrul activității cognitive „Întreabă” pentru a obține un rezultat, copiii erau solicitați să respecte anumiți pași: să identifice sunetul, să selecteze o imagine denumirea căreia începe cu sunetul respectiv, să formuleze cât mai multe variate de întrebări ce țin de imaginea dată. De exemplu – „coș”. Deși, în aparență, înțelegeau ce trebuie să facă, copiii deseori apelau după ajutor la experimentator, solicitându-le părerea. În acțiunile copiilor se observa neîncredere în a lua decizii. Proba experimentală respectivă aduce un şir de dovezi pentru ideea că subiecții mai bine reușesc (în perioada de adaptare la școală) să-și

regleze acțiunile de învățare în cadrul activității ludice, să-și vadă succesul. Rezultatele obţinute conving în necesitatea că în perioada de adaptare a copiilor la activitatea de învățare în școală să se respecte un anumit echilibru între activitatea ludică și activitatea cognitivă.

Prin urmare, raportul dintre activitatea ludică și cea cognitivă (premise) este unul foarte complex, respectându-se co/substanțialitatea lor, deși ele sunt nonidentice funcţional. În acest sens, amplificarea acţiunile educaţionale constituie o valoare a calităţii procesului formativ în vederea adaptării copiilor la activitatea de învățare din școală.

Remarcăm, dincolo de priceperea de a întreba și a răspunde, este imperios necesară priceperea copilului de a căuta mai multe variante de răspuns, de interpretare relațională a informației, în măsură să realizeze acțiuni de cercetare și să-i stimuleze pe copii în realizarea sarcinilor de învățare. Demersul experimental a inclus mai multe probe. Acțiunea principală a constat în a-i provoca pe copii să analizeze, să caracterizeze, să compare, sa stabilească deosebiri între obiecte etc.

S-a insistat, în special, asupra formării la copii a acțiunii de cercetare elementară, pricepere care, de fapt, este extrem de importantă în procesul de formare a deprinderii de a descoperi mai multe variante de răspuns. Parcurgerea acestui itinerar a declanșat un șir de discuţii de stabilire a interacțiunilor între obiecte, de analiză, comparare, interpretări, de reflecţie asupra asemănărilor și deosebirilor etc. (proba „Cum este?”), care, în final, a antrenat și variabilele independente de la prima etapă a experimentului, cât şi pe cele proiectate pentru a doua etapă. Or, acțiunea de cercetare contribuie la acumularea informației, la analiza și sinteza, la apariția întrebărilor și identificarea răspunsurilor de către copii.

La început subiecții experimentali întâmpinau dificultății, atunci când li se solicita să-și expună părerea proprie, să propună soluții, să argumenteze decizia luată. În acest context, s-a recurs la modelul prezentat de experimentator (asemănările între obiectele propuse, caracterizare făcută după anumite însușiri).

Acest procedeu s-a dovedit a fi eficient, în primul rând, prin faptul că s-a redus la minimum repetările instrucțiunii experimentatorului și a crescut direct proporțional activitatea independentă a copiilor. Spre exemplificare, ne putem referi la faptul că subiecții au dat dovadă de mai multă încredere, în special în prezentarea diferitor variante de răspunsuri.

Este curios faptul că subiecţii experimentali care anterior erau mai nehotărâți în acțiuni, au devenit mai activi, la început încercau să-i copie pe colegi, ca mai apoi să vină cu varianta de răspuns propriu. Respectiva categorie de copii a manifestat și mai multă siguranță și abilități în cadrul probei „Cercetează și descoperă variante de aranjare a imaginilor în casete”, fapt ce indică

asupra valorii formative a acțiunilor cu obiectele, a procedeelor de joc în cadrul procesului educațional în perioada de adaptare a copilului la activitatea de învățare.

La următoarele probe subiecții experimentali au fost antrenați în acțiuni de dezvoltare a capacității de a generaliza. În acest sens, copiii erau puși în situația de a reproduce „pe nou" conținuturile propuse. Este de precizat, după forma de organizare, probele reprezentau două activități cognitive, scopul lor îl reprezintă cogniția. În cadrul acestor probe copiii trebuia să opereze fără material ilustrativ, care conform observărilor anterioare pun în dificultate acțiunile acestora în obținerea rezultatului scontat. Pornind de la aceste constatări, s-a impus necesitatea de a desfășura aceste activități în două variante: cu material ilustrativ și fără suportul intuitiv.

Pentru ilustrare vom recurge la unele exemplificări. Dezvoltarea capacității de generalizare a început cu varianta practică (operarea cu imagini), proba „*Numește cât mai multe"*. Experimentatorul a solicitat copiii să selecteze cât mai multe imagini care fac parte din aceeași grupă integratoare de obiecte, ființe, lucruri. Acțiunea noastră a constat în a dezvolta la copii capacitatea de generalizare, fiind orientați să opereze cu conținuturile și să le reproducă „pe nou". Precizăm că această probă asigură dezvoltarea interesului copiilor pentru a acționa, consolidează încrederea şi autonomia cognitivă a subiecților, motivaţia pentru învăţare. Totodată, această probă s-a dovedit a fi și o activitate captivantă, chiar și pentru copiii care anterior acționau cu neîncredere. Astfel, s-a constatat un interes sporit din partea copiilor în redarea pe nou a conținuturilor, realizând acțiuni de generalizare, prin identificarea obiectelor/ființelor ce fac parte din aceeași grupă de obiecte. Trebuie, de asemenea, să constatăm că tipic pentru această probă este obținerea rezultatului practic, prin însușirea procedeului de acțiuni (copiii au operat cu diferite imagini). Acest fapt a determinat comportamentul copiilor (curioși, activi, mai încrezuți, independenți). În acest sens, se face evidentă valoarea activității ludice, a elementelor de joc în perioada adaptării copiilor la activitatea de învățare.

Proba la care s-a insistat în continuate a ținut de activitatea cognitivă „*Numește cât mai multe*. În acest cadru, subiecții au fost solicitați să realizeze aceeași sarcină ca și la proba anterioară, fiind retrase imaginile. Bazându-se pe experiența acumulată la proba precedentă, copiii au însușit fără mari dificultăți procedeul de realizare a sarcinii de a numi obiectele/ființele care fac parte dintr-un grup integrator (spre exemplu, să numească tot ce poate zbura). Trebuie să menţionăm că în toate acţiunile întreprinse s-a urmărit ca subiecții să se implice activ în ceea ce realizează, să-şi exprime părerea, să analizeze și să sintetizeze conținuturile reproducându-le pe nou, să-şi argumenteze soluțiile pe diverse combinații operaționale. Deci, dintre aspectele pozitive care au fost observate pe parcursul desfășurării acestei activități putem menţiona pe acelea care au pus în situația de a gândi, incluzând procese de identificare a relaţiilor, de reorganizare a conținuturilor,

de analiză și sinteză, de ordonare şi identificare, de interpretare şi exprimare a opiniei proprii. În toate activitățile a fost necesară intervenția experimentatorului, prin acţiuni concrete, concise la obiectul cercetării experimentale, ghidând activitatea subiecţilor în baza lui *ce* şi *cum* trebuie întreprinse anumite acţiuni.

Acţiunile întreprinse pe parcurs, la etapa a II-a a experimentului, cuprinse în formarea priceperii de a întreba și a răspunde, valorificarea deprinderii de a căuta mai multe variante de răspuns, dezvoltarea capacității de generalizare, au condus la manifestarea variabilei dependente: problematizarea elementară – alternative de rezolvare a problemelor. Evident, pe parcurs au fost implicate şi domeniile de referinţă de la etapele experimentale anterioare. Reprezentând toate acţiunile întreprinse la această etapă, evidențiem faptul că aici accentul a fost plasat, în temei, nu atât pe conținutul nemijlocit al probelor, cât pe acțiunile copiilor, pe reflecţiile individuale, dar și pe forma de organizare a probelor (activitate ludică/activitate cognitivă). Ca atare, am pledat în favoarea acţiunii care poate fi privită atât drept cognitivă, cât şi antrenare a acestei cogniții în aşa fel încât să devină inteligibilă copilului, în vederea adaptării acestuia la activitatea de învățare din școală.

Etapa experimentală III. Perechea unitară C (PEC). **Coordonata:** Deschiderea pentru învățare.

Experimentul pedagogic formativ din această etapă a presupus exersarea în baza a 3 probe.

Variabilele independente au presupus:

- Formarea flexibilității gândirii;
- Dezvoltarea inventivității expresive;
- Formarea capacității de „coagulare” a gândirii.

Variabila dependentă s-a referit la:

- Potențialul creativ – inițiativa învățării.

Ceea ce s-a reușit prin realizarea acestor probe este atât aspectul cognitiv, cât şi aspectul valorificării creativității ca mecanism al reglării gândirii. Dacă creativitatea este definită ca o activitate a gândirii, atunci este imperios necesar de a pune în valoare capacitatea copilului de a *descoperi soluții* și idei în fluxul de informații, acordând o atenție deosebită priceperii de a *ieşi dincolo de experiența* deja acumulată, capacitatea de a *coagula operații de gândire,* adică, *generalizarea, raționamentul* și trecerea la nivelul de *abstractizare,* capacitatea de a *transfera* experiența dobândită pentru a face față noilor provocări, precum și *promptitudinea* de a percepe și a corela noua informație cu experiența anterioară.

Dacă ne referim la proba care prevede formarea flexibilității gândirii „Ce s-ar întâmpla” (varianta 1), observăm că, inițial, au apărut întrebări privind instrucțiunea, dar şi necesitatea de a explica copiilor ce trebuie să facă. Această situație se explică prin faptul că proba respectivă nu presupunea operarea subiecților cu material intuitiv. În același timp, copiii au manifestat un interes deosebit față de întrebările la care trebuiau să răspundă (de exemplu: Ce s-ar întâmpla dacă n-ar mai ploua?).

Analiza răspunsurilor copiilor, având ca punct de plecare acţiunea reflexivă a lor, ne permitem, în aceste condiţii, să constatăm că ceea ce s-a reușit prin realizarea acestei probe este faptul că subiecții au încercat să facă unele concluzii din anumite situații, au sesizat unele conexiuni cauză-efect, care, deși modeste, se încadrează semnificativ în procesul de formare a flexibilității gândirii. Prestația meditativă a copiilor a fost foarte diversă (De exemplu, *Ce s-ar întâmpla dacă ceasurile s-ar opri?* Aș întârzia la școală; Oamenii ar întârzia la serviciu; Trenurile ar întârzia etc.).

Totodată, afirmând ca slabă conştientizarea de către copii a acțiunilor, se are în vedere, poate mai mult, lipsa de responsabilitate a subiecților faţă de propria lor gândire, pe care o lasă „la voia întâmplării”, fără să-i vină, într-un anumit fel, în ajutor. Copiii nu personalizează gândirea, ei nu sesizează importanţa acţiunii întreprinse din perspectiva obținerii rezultatului finit. În acest caz, subiectul face apel la cunoştinţele sale, utilizând anumită informație de referinţă, care intervine în calitate de suport pentru a acționa. Astfel, unii copii continuă să se axeze mai mult pe acțiune decât pe rezultatul acesteia.

Constatăm, așadar, că la etapa de formare a flexibilității gândirii, dincolo de unele dificultăți depășite pe parcurs, copiii stabileau unele conexiuni neașteptate între obiecte și fenomene, trecând de la o conexiune la alta, încercau să păstreze simultan mai multe obiecte/fenomene în „câmpul gândirii” și de a opera cu ele. În acest sens, variabila dependentă făcându-se observată pe parcurs, la un anumit de creștere (potențialul creativ – inițiativa învățării).

În acest context de referinţă, au mai fost organizate și alte variante ale probei analizate mai sus, pentru a facilita formarea flexibilității gândirii (*De ce ...?*, Situații problematice, „Întrebări – capcană”, Desenează imagini asemănătoare etc.).

La următoarea probă din cadrul etapei a III-a a experimentului pedagogic subiecții au fost antrenați în dezvoltarea inventivității expresive, care a condus la manifestarea variabilei dependente: potențialul creativ – inițiativa învățării.

În acest cadru de analiză, e de menționat că nu doar beneficiul cognitiv și cel de apreciere iau mobilizat pe copii, ci şi mesajul atractiv și plin de noutate al probelor, tentația subiecților de a-l descoperi. Am constatat un interes sporit al subiecţii faţă de joc ca procedeu de acțiune cognitivă.

Un astfel de instrument nu este unul oarecare ci creează anumite *personaje-noțiuni*. Astfel, operând în numele unui astfel de personaj, copilul este solicitat să acționeze în conformitate cu logica noțiunii. Observările ne demonstrează că un astfel de joc-probă devine o intrare emoțional-simbolică în gândirea teoretică pentru copii la debutul școlar, în special în perioada de adaptare la activitatea de învățare. Ca urmare, copiii au manifestat inițiativă, curiozitate, dorința de a se implica creativ și independent.

Din această perspectivă, este justificat să urmărim cum a decurs proba: „Dacă aș fi…". Trebuie să precizăm că pe lângă faptul de a antrena copiii în acțiuni de analiză, de a face anumite concluzii, de a constata unele conexiuni cauză-efect, prin această probă s-a mai realizat și formarea la copii a priceperii de a-și concentra acțiunile reflexive asupra unui obiect/fenomen/lucru, priceperea de al racorda la diverse situații și conexiuni. Spre exemplificare, ne putem referi la unele răspunsuri ale subiecților, care au fost solicitați să completeze enunțul „Dacă aș fi o floare, atunci eu aș… deoarece…" au fost foarte diverse și originale (Dacă aș fi o floare, aș înveseli toți oamenii, deoarece îmi place când oamenii sunt veseli; Aș face din fiecare zi o sărbătoare, deoarece sărbătorile aduc bucurie; Aș dărui tuturor dragoste, deoarece florile simbolizează dragoste; Nu aș vrea să fiu ruptă, deoarece aș aduce bună dispoziție la mai mulți oameni etc.). În toate cazurile, subiecții încercau să fie inventivi, descoperind posibilități neașteptate de valorificare a rolului de floare. În ipostaza acesta, fiecare copil a parcurs calea unei reflecții proprii, în vederea transmiterii mesajului, deși unii au demonstrat nesiguranță. Nesiguranța, credem era legată de capacitatea redusă a acestei categorii de copii (2%) de a face unele conexiuni cauză-efect, ca urmare a manifestării fanteziei.

Prin urmare, acțiunile de noutate ale acestei secvențe experimentale au condus spre *următoarea deschidere:* dezvoltarea inventivității expresive în vederea adaptării copiilor la activitatea propriu-zis de învățare, prin care, esențialmente, copiii pot să reușească fără dificultăți.

Următoarea probă din cadrul etapei III-a a experimentului pedagogic: „Compune imaginea" s-a realizat printr-o succesiune de pași reflexivi: analiza inițială; sinteza; abstractizarea, fiind axată pe formare a capacității de „coagulare" a gândirii la copii. În cadrul acestei activităţi, subiecții au fost solicitați să compună o imagine (la libera alegere) din pătrate, cercuri, triunghiuri, dreptunghiuri, valorificând, în felul acesta, piesele în situații noi. În acest sens, subiecții au examinat atent piesele prin implicarea unui ansamblu de procese mintale (analiza pieselor, evidențiind proprietățile individuale ale pieselor, combinarea și unificarea elementelor semnificative într-un întreg, formularea unei decizii și explicarea acestei decizii etc.). Traversarea acestui itinerar, evident a generat discuţii, interpretări, acțiuni de reflecţie, pe alocuri nesiguranță din partea unor subiecți, care au angajat variabilele independente de la etapele precedente ale

experimentului pedagogic. În acest sens, în cadrul probei „Compune imaginea” aflată în procesare experimentală, majoritatea subiecţilor au înțeles și au realizat corect sarcina. Dacă ne referim la realizarea lucrării (să compună o imagine din pătrate, cercuri, triunghiuri, dreptunghiuri) au fost înregistrate o gamă mare, cum ar fi: „Robot”, „Clovn”, „Soarele vesel”, „Mașina zburătoare” etc. După cum putem constata, prestația acțional-cognitivă a copilului definește capacitatea subiecților de a acționa creativ cu piesele.

Stabilind aceste lucruri, identificăm că dincolo de unele dificultăți care au fost depășite pe parcurs, prioritățile acestei etape de formare au fost realizate, variabila dependentă (Deschiderea copiilor pentru învățare) făcându-se observată pe parcurs, la un anumit nivel de creștere, în rezultatul valorificării și a altor activități, cum ar fi, jocul „Ce are…”, „Utilizări neobișnuite” (creionul, scaunul, batista de nas etc.), „Întrebuințări neobișnuite” (o umbrelă, un bec, o panglică verde, o cordeluță, un con de brad, o riglă, o scoică, etc.).

După cum am constatat în cadrul etapelor experimentale anterioare, și în cadrul acestei secvențe de cercetare subiecții au manifestat mai multă curiozitate, interes, mai multă încredere în acțiunile pe care le realiza, în special, în cadrul jocului care era utilizat ca procedeu de acțiune cognitivă, fiindcă astfel de jocuri reprezintă logica proprie a copilului. Din acest punct de vedere, un astfel de instrument nu a fost unul oarecare ci este *jocul noțional*, în cadrul cărora subiecții creau anumite *personaje-noțiuni*. Prin urmare, acționând în numele unui personaj, copilul este solicitat să acționeze în conformitate cu logica noțiunii. Deci, după cum observăm, un astfel de joc devine o intrare emoțional-simbolică în gândirea teoretică pentru copiii din cl. I-a, în deosebi, în perioada de adaptare la activitatea de învățare din școală, deschiderea copilului pentru învățare.

Etapa experimentală IV. Perechea unitară D (PED). **Coordonata:** Dezvoltarea reflecției (*ce cunosc, ce nu cunosc*).

Experimentul pedagogic formativ din această etapă a presupus un antrenament în baza a 3 probe.

Variabilele independente valorificate au presupus:

- Dezvoltarea priceperii de a acționa liber;
- Formarea deprinderii de organizare conștientă a activității;
- Dezvoltarea deprinderii de autoanaliză.

Variabila dependentă a vizat:

- Dezvoltarea reflecției *(ce cunosc, ce nu cunosc).*

Evident, pe parcurs au fost implicate şi coordonatele de la etapele experimentale anterioare. Reprezentând toate acţiunile întreprinse la această etapă, menționăm faptul că aici accentul a fost

plasat, în temei, nu doar pe rezolvarea sarcinii de învățare, dar și înțelegerea ce trebuie să facă, modului în care au făcut-o, argumentarea modalităților de realizare. Din această perspectivă, prin abordarea reflexivă a procesului de învățare a subiecților din cadrul probelor am insistat să valorificăm conștientizarea acțiunilor în timpul rezolvării sarcinilor, să înțeleagă hotarului dintre posibilități și motivele dificultăților în rezolvarea sarcinilor, să formăm priceperea nu numai de a acționa voluntar, dar și de al face pe copil să conștientizeze acțiunile. Astfel, copilul realiza nu doar ceea ce i se solicită, dar și conștientiza *ce, cum și de ce face* anume așa. Toate acestea, ca urmare, au dezvoltat la copii priceperea de a acționa liber, de a conștientiza activitatea și de a-și autoanaliza acțiunile și rezultatul finit.

Dacă ne referim la proba „Alcătuiește imaginea din piese" care prevede: să compună din piese (puzzle) imaginea după modelul prezentat, observăm că, inițial, unii copii întâmpinau dificultăți, atunci când li se solicita să descrie sarcina de învățare, să descrie acțiunile pe care trebuiau să le realizeze. De fapt, realizarea oricărei probe presupunea întâi de toate înțelegerea sarcinii de învățare, înțelegerea mesajului și a instrucțiunii experimentatorului. Acțiunea principală a constat în a-l face pe copil să înțeleagă sarcina (*Ce trebuie să facă*?), să stabilească succesiunea acțiunilor pe care urmează să le realizeze, să stabilească procedeele de montare a pieselor pentru a obține imaginea.

În acest context, s-a recurs la demonstrarea și explicarea în baza imaginii, procedeu care s-a dovedit a fi eficient, fiindcă nu era nevoie de a repeta de mai multe ori instrucțiunea, lăsând loc pentru activitatea independentă a copilului. Totodată, a apărut și necesitatea de a explica copiilor care este deosebirea dintre sarcina de învățare pe care trebuie să o realizeze și instrucțiunea pe care trebuie să o respecte în timpul realizării acestei sarcini.

Subiecţii au dat dovadă de interes sporit pentru această probă, fiind motivați de forma de organizare (preponderent practică), fapt care a avantajat însușirea procedeelor de acțiune, prin care subiecții au transformat materialul. Am pledat în favoarea acţiunilor practice, care, pe de o parte, sunt utilizate drept procedee de cunoaştere, pe de altă parte, pot fi folosite pentru antrenarea acestei cunoaşteri.

Cu privire la dinamica şi evoluţia subiecților, am remarcat o creștere a gradului de încredere în forţele proprii în ceea ce privește identificarea acțiunilor de lucru și a succesiunii realizării lor. Atmosfera de lucru îi predispunea pe copii la discuţii, insistența de a-și exprima opinia, de a acționa liber. În acest sens, subiecții își analizau acțiunile proprii, le modificau în dependență de finalitate. Reprezentând toate acţiunile întreprinse în cadrul acestei probe, evidențiem faptul că aici copiilor li s-a atras atenția asupra oportunității respectării succesiunii operațiilor de lucru: în cazul în care o operație nu este executată corect, potrivit instrucțiunii, nu putem trece la următoarea operație. În

felul acesta, accentul a fost pus nu pe rezultatul la care trebuia să ajungă copilul, ci pe conștientizarea procedeelor operaționale de obținere a acestui rezultat, care să corespundă cu sarcina de învățare. Evident, la început se producea subordonarea acţiunilor proprii, indicațiilor verbale ale formatorului, treptat însă se transformau în potențialitate de a realiza succesiv intențiile proprii.

Conştientizarea de către copil a activității este posibilă atunci când el este capabil să explice acțiunile proprii, să expună ordinea de realizare, să motiveze şi să argumenteze acţiunile. Spre exemplificare, ne putem referi la proba „Turnul cuburilor" în cadrul căreia copiii au fost solicitați să aranjeze zece cuburi după doi indicatori (culori și mărime) într-un turn utilizând diverse procedee (cinci variante). Deși, în aparență pare a fi o sarcină necomplicată, unii copii, întâmpinau dificultăți în a motiva decizia „de ce au procedat în felul acesta?". În acest context, am găsit necesar să se insiste asupra planificării etapelor de realizare a activității, pricepere extrem de importantă și care constituie un comportament structural al activității de învățare. Or, planificarea „Cum trebuie să fac?" succede înțelegerea sarcinii de învățare. Planificând activitatea, copilul mai întâi își formează imaginar structura obiectului (finalitatea), apoi identifică procedeele de lucru, stabilește consecutivitatea acțiunilor de lucru.

Dintre metodele tipice de a-i învăța pe copii să planifice activitatea, am dat preferință demonstrației și examinarea împreună cu subiecții a unor moduri de aranjare a cuburilor într-un turn (*după culoare*: galben, roșu, verde, albastru; verde, roșu, albastru, galben etc.; *după mărime*: mare, mai mic, și mai mic, și mai mic etc.).

Demonstrația însoțită de explicație a constituit o tehnică importantă în formarea la copii a competenței de a planifica și de a realiza o lucrare. Drept confirmare poate servi interesul sporit și dorința copiilor de a se implica activ în realizarea sarcinii, copiii au propus o varietate mare de procedee pentru aranjarea cuburilor (combinare după mărime, după culoare) în construirea unui turn. Însă, înainte de toate copiii au fost orientați să-și planifice acțiunile de lucru, răspunzând la întrebările: „Ce trebuie să facă?" și „De ce trebuie să facă așa?" manifestând independență în timpul lucrului. Considerăm că subiectul probei fost o provocare care a declanșat inspirația şi o viziune clară a ceea ce doresc să facă copiii, dorința de a lucra independent. În consecinţă, deschiderile la această secvență de cercetare se prefigurează ca o formare a deprinderii de organizare conștientă a activității. Mai mult, conștientizarea activității influențează dezvoltarea deprinderii de autoanaliză.

În această ordine de idei, intervențiile din cadrul acestei secvențe experimentale reclamă dezvoltarea la copii a deprinderii de autoanaliză, care ar influența schimbări ce se produc în conștiința şi comportamentul copilului și care ar asigura dezvoltarea independenței şi eliminarea

imitările mecanice. Natura subiecților implicați sugerează că gradul de experiență este marcat de debut şi deci aflat încă sub influențele experimentatorului. În consecință, prin acțiunile formative ne-am propus o preliminare a unor posibilități de exersare a dezvoltării la copii a deprinderii de autoanaliză.

Proba care a vizat completarea enunțului cu ajutorul cuvântului potrivit „Spune despre tine" s-a referit în special la dezvoltarea deprinderii de autoanaliză. De fapt, am pledat pentru această probă, fiindcă, pe de o parte, am valorificat-o ca pe o modalitate de cunoaştere, pe de altă parte, ca un mijloc de antrenare a copiilor. Astfel, acţiunile întreprinse pe parcurs, în cadrul acestei probe au fost orientate spre dezvoltarea priceperii de a conștientiza propriile gânduri, emoții, motivații, a calităților personale, de a identifica resursele de care dispune, formarea încrederii, a independenței. Urmărind punctul de vedere al subiecţilor, apreciem faptul că această probă a fost una captivantă, de o dificultate redusă, inedită, deoarece copilul era pus în situația să spună despre sine, să se autoanalizeze. Deși sarcina pe care trebuia să o realizeze copiii era de o dificultate redusă, totuși unii copii au întâmpinat dificultăți, manifestând neîncredere în prezentarea răspunsului. În acest sens, constatăm o slabă conștientizare a sarcinii de învățare, copiii nu personalizează gândirea, ei nu sesizează importanţa acţiunii întreprinse, ca urmare, un număr mare de răspunsuri inadecvate enunțului.

În acest context de referinţă, în vederea facilitării de către subiecți a înțelegerii sarcinii și implicării acestora în realizare s-a recurs la procedeul „inversarea rolurilor": copiii au luat rolul formatorului, iar formatorul – rolul de copil. Unul dintre copii (în rol de formator) a solicitat experimentatorului să completeze enunțul cu cuvântul potrivit, după care copiii au revenit la rolurile lor. Astfel, subiectul de discuție a fost inițiat de către formator, care la moment avea rol de copil, acesta fiind solicitat să completeze enunțul (de tipul: Ceea ce prefer eu este..., Mi-ar plăcea să fiu..., Jocul meu preferat este..., Aș vrea să fiu mai …, Într-o zi sper ... etc.) cu cuvântul potrivit. Această prezentare a suscitat curiozitatea, a incitat copiii la unele acțiuni de reflecție asupra întrebării „Cine sunt eu?", la dorința de a descoperi unele caracteristici personale. Totodată, utilizarea acestui procedeu, pe de o parte, a învățat subiecții să înțeleagă sarcina de învățare, pe de altă parte, a sporit motivația de participare a copiilor, a determinat activitatea independentă a acestora în realizarea sarcinii.

Activitatea s-a extins, copiii revenind la rolurile inițiale, fiind solicitați să completeze enunțul cu cuvântul potrivit. Soluțiile propuse de către subiecți au fost foarte diverse, a crescut încrederea copiilor în forțele proprii. În același timp, răspunsurile copiilor țin mai mult de aspirațiile lor, decât de caracteristicile personale la moment. Desigur, au fost diverse păreri ale copiilor, dintre care au fost selectate cele mai interesante (De exemplu: „Ceea ce prefer eu este să

fiu împreună cu familia”, „Mi-ar plăcea să fiu un exemplu pentru colegii mei”, „Jocul meu preferat este, eu spun una, tu spui multe”, „Aș vrea să fiu mai reținut cu colegii”, „Într-o zi sper să fiu un bun medic” etc.). Prin această activitate copiii au conștientizat interesele, dorințele, preferințele, aspirațiile personale. Acest fapt denotă oportunitatea organizării speciale a procesului de dezvoltare a priceperii de autoanaliză.

Remarcăm, în această ordine de idei, că dincolo de priceperea de autoanaliză, este imperios necesară priceperea de autoapreciere, care impulsionează creşterea calităţii activităţii copilului, în măsură să analizeze acţiunile proprii, să le modifice conştient, reorganizându-le în funcţie de sarcina de învățare și finalitatea obţinută. Din această perspectivă, copiii au fost solicitați să continue enunțul, de tipul: „M-a ajutat să-mi îndeplinesc sarcina…”, „Cred că lucrarea mea este realizată bine, fiindcă…”, „Am învățat…”, „În cadrul activității mi-a reușit cel mai bine…” etc. Această probă am propus-o copiilor după lecția de limba și literatura română, în cadrul căruia copiii au avut ca sarcină de învățare: Să alcătuiască o povestire „O zi de odihnă în familie”. În cadrul acestei activităţi, subiecții au învățat nu doar să analizeze acțiunile proprii, dar să le reorganizeze în funcție de sarcină și finalitatea lucrării, implicând un ansamblu de operaţii şi procese mintale (autoanaliza hotarului dintre posibilități și motivele dificultăților în rezolvarea sarcinii, conștientizarea acțiunilor proprii, a procedeelor de lucru, a rezultatului activității etc.).

Privite din acest unghi, sugestiile subiecţilor denotă încredere în puterile proprii, valorificarea laturii operaționale a gândirii și autoanaliza activității, fapt care poate fi confirmat prin varietate de gânduri expuse de către copii în continuarea enunțului: „M-a ajutat să-mi îndeplinesc sarcina…” (informația de care dispun, să înțeleg ce trebuie să fac, mi-am ordonat imaginar evenimentele care s-au produs, am planific etapele de expunere etc.); „Cred că lucrarea mea este realizată bine, fiindcă…” (am expus bine conținutul evenimentelor, am descris situații curioase din familie, personajul principal din povestire sunt eu, am prezentat gândurile conform planului stabilit la început, am realizat sarcina pe care mi-am propus-o etc.).

Prin urmare, această etapă formativă din cadrul experimentului pedagogic a determinat dezvoltarea autoanalizei, care reclamă capacitatea copilului de a sesiza disonanța dintre rezultatul finit și cel preconizat, identificarea unor soluții de înlăturare a acestor dezacorduri. În acest sens, trebuie de subliniat faptul că procesul de adaptarea a copiilor la activitatea de învățare reflectă cât mai fidel posibil proiectarea activităţilor respective. Din această perspectivă, una din sarcinile definitorii perioadei de adaptare a copiilor la mediul de învățare școlar e de a ţine cont de această particularitate, formând la copil acţiunile de autoanaliză în contextul procesului de continuitate.

Dintre aspectele pozitive care au fost observate pe parcursul etapei formative a experimentului putem menţiona pe acelea care au pus copiii în situația de a gândi, incluzând

procese de identificare a relaţiilor, de reorganizare și transformare a acțiunilor de realizare a sarcinii, de analiză și autoanaliză a acțiunilor și procedeelor de realizare a activității; de valorificare a priorităților de acțiune, de ordonare şi identificare, de interpretare şi exprimare a opiniei proprii.

Constatăm că valorificarea *Ansamblul tehnologic de funcționalitate a integralității – continuități* generează rezultate bune, deoarece abordează direct problema formulată. Putem să menţionăm că în toate acţiunile întreprinse s-a urmărit ca copiii să se implice activ în ceea ce realizează, să-şi pună întrebări în legătură cu activitatea pe care o realizează, să perceapă și să conștientizeze sarcina de învățare, cum trebuie să acționeze în vederea realizării sarcinii, să-și motiveze deciziile, să planifice riguros etapele de realizare a activității, să acționeze independent, asumându-şi responsabilitate. În baza observărilor întreprinse, am putut vedea cum implicare copiilor în selectarea informației și reflectarea în baza ei, implicarea în diverse discuții, schimbarea operativă a viziunii, expunerea originală a propriei păreri, în căutarea și descoperirea soluţiilor, au motivat învăţarea, acceptarea ideilor promovate, în așa fel, acestea demonstrându-şi eficiența.

În toate activitățile a fost necesară intervenția experimentatorului, prin acţiuni concrete, concise la obiectul cercetării experimentale, ghidând activitatea subiecţilor în baza lui *ce, cum și de ce* trebuie întreprinse anumite acţiuni.

Trebuie, de asemenea, să menționăm că în timpul experimentului formativ, am sesizat o receptivitate mai pronunțată a subiecților față de probele care conțineau elemente de joc. În contextul acestor circumstanțe, jocul a fost utilizat ca procedeu de acțiune cognitivă, prin intermediul căruia urmăream logica proprie a copilului. Deci, jocurile acestea aveau o încărcătură noțională, copiii creau personaje-noțiuni. Personajele noționale ale jocurilor de învățare, care au fost valorificate aveau semnificația unor noțiuni, adică permiteau copiilor să „îmbrace” abstracția teoretică în sentimente. Un astfel de joc devine o intrare emoțional-simbolică în gândirea teoretică pentru mulți copii din clasa I-a. Acest fapt confirmă oportunitatea creării mediului integrator care determină adaptarea eficientă a copiilor la activitatea de învățare din școală. Din aceste considerente, credem, jocurile de cooperare nu trebuie să dispară odată cu debutul școlar al copilului.

5.3. Validarea rezultatelor obținute

Acţiunile de dezvoltare a copiilor din cadrul experimentului pedagogic sugerează, dincolo de rezultatele obţinute pe parcurs, că putem vorbi nu doar despre o nouă modalitate de intensificare a funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani, ci şi de o nouă deschidere științifică în teoria şi practica educaţiei în ansamblu. Acţiunile întreprinse în valorificarea aspectelor ce reflectă funcțiile cheie în adaptarea copiilor la activitatea de învățare din școală (imaginația, creativitatea, gândirea, personalizarea învățării) a copiilor s-au soldat cu

rezultate în temei pozitive, care au şi pot avea efecte importante în practica educațională, în special de ordin practic.

Experimentul de control a vizat măsurarea nivelului de manifestare la elevii din cl. I-a a imaginației, gândirii, creativității și personalizarea învățării în corelație de tipul de învățare utilizat, prin raportarea rezultatelor finale la cele ale experimentului de constatare. Ca instrument de evaluare, a fost aplicată aceeași metodologie ca și la etapa de constatare, având alt grad de complexitate (modificarea unor sarcini) (***Anexa 9***). Subiecții au fost incluși într-o activitate integrată din trei jocuri + trei activități de învățare. Activitățile din cadrul experimentului de formare au avut esențialmente caracter euristic, elevii demonstrându-şi efectele prin prisma nevoii de cunoaştere şi gândire.

Interpretarea datelor fazei finale din experimentul de formare s-a făcut conform criteriilor esențiale ale *formațiunilor cognitive a copiilor* ce reflectă funcțiile cheie în adaptarea copiilor la activitatea de învățare din școală.

- *Imaginația* (vede lumea înconjurătoare în imagini);
- *Creativitatea* (creează imagini verbale);
- *Gândirea* (se poziționează activ în raport cu lumea înconjurătoare);
- *Personalizarea învățării* (are motivație pentru învățare).

În baza ideilor cuprinse în *MEICEC, Ansamblului tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității,* a rezultatelor experimentului de dezvoltare a formațiunilor cognitive a copiilor, a fost elaborată grila de evaluare a probelor experimentului de validare, expusă în Tabelul 5.9.

Tabelul 5.9. Grila de evaluare a probelor (experimentul de validare)

Niveluri	Caracteristici ale nivelurilor	Descriptori de evaluare	Operaţionalizări
I (nesatisfăcător)	• lipsă de interes față de sarcină; • nu înțelege sarcina; • nu-i reușește subordonarea acțiunilor, condițiilor de realizare a sarcinii; • nu-i reușește să descopere pe nou lucrurile cunoscute; • nu poate să acționeze independent; • nu a realizat sarcina	Corectitudinea realizării sarcinii	Numește Deosebește Descoperă Întreabă-răspunde
II (mai jos de mediu)	• înțelege selectiv sensul lucrurilor; • manifestă atitudine nsigură față de sarcină; • în anumite cazuri gândește independent; • manifestă flexibilitate redusă în rezolvarea sarcinii; • acționează cu dificultate creativ cu obiectele/informația; • realizează sarcina cu mai multe inconveniente	Consistența răspunsului	

III (satisfăcător, mediu)	• se adaptează cu neîncredere la diverse instrucțiuni în rezolvarea sarcinii; • mai puțin reușește să ia o poziție activă în raport cu sarcina; • manifestă instabilitate în expunerea gândurilor; • descoperă pe nou lucrurile deja cunoscute în mică măsură; • manifesta nesiguranță în expunea propriei viziuni; • realizează sarcina cu unele incorectitudini	Relevanța răspunsului	Cercetează Totalizează Rezolvă Dezvoltă Realizează Organizează Descrie
IV (înalt)	• expune operativ părerea sa; • manifestă flexibilitate în rezolvarea sarcinii • descoperă pe nou lucrurile deja cunoscute; • motivează acțiunile pe care le realizează; • răspunsul este corect, consistent, relevant și original	Originalitatea gândurilor	

Cercetarea experimentală de validare probează faptul unei curiozități față de sarcina de învățare, de înţelegere şi descoperire a procedeelor de realizare, demonstrând motivare intrinsecă în raport cu conținutul sarcinilor și a acțiunilor pe care le realizează subiecții. În acest sens, elevii manifestă satisfacția de a căuta și a descoperi elementele de noutate, de structura ansamblul de operații pentru fiecare etapă de rezolvare a sarcinii, de a interpreta personal situaţiile și de a rezolva independent sarcinile, de a manifesta flexibilitate în rezolvarea sarcinii și în desfăşurarea activităţii în ansamblu.

În acest context de analiză, trebuie să menţionăm că *atitudinea proprie* a fiecărui subiect participant în experiment a avut un element de impact în *comportamentul acţional* al acestuia, în implicarea în rezolvarea probelor propuse şi în realizarea sarcinilor. Datele cercetării aplicative ilustrează faptul că elevii pot lucra efectiv atunci când sarcina propusă este una atractivă, ce trezește curiozitatea, indiferent de complexitatea acesteia. Astfel, subiecții au manifestat un comportament de căutare și descoperire, de incidență cognitivă, de stimulare a gândirii, de autoapreciere, cu alte cuvinte, un comportament participativ-activ. Totodată, starea de activism al subiecților a fost condiționată, în special de probele care conțineau jocuri s-au elemente de joc.

Analizând rezultatele elevilor la probele de validare (trei-trei), trei jocuri didactice și trei activități de învățare (manifestările de comportament ale subiecților la coordonatele: *imaginație, gândire, creativitate și personalizarea învățării*), am constatat că subiecții (eșantionul experimental – EE și eșantionul de control - EC), în deosebi, erau mai receptivi la probele care conțineau elemente de joc, s-au pentru jocurile didactice. Prin urmare, acest fapt este unul ce ține, în primul rând, de aspectul formațiunilor cognitive la hotar dintre preșcolaritate și perioada școlară incipientă, nu doar tematica probelor. În acest sens, legătura dintre copilul de vârstă preșcolară (6-7 ani) și elevul din cl. I-a (învățământul incipient) este destul de strânsă, însă această legătură nu

este lipsită de marcajul activității copiilor/elevilor din imediata apropiere (activitatea de jocul/activitatea de învățare).

Rezultatele probate de eșantionul experimental (Tabelul 5.10) arată creșterea evidentă a rezultatelor privind manifestările de comportament ale subiecților la coordonatele: *imaginație, gândire, creativitate și personalizarea învățării*), în raport cu eșantionul de control **(**Tabelul 5.11).

Tabelul 5.10. Rezultate comparative: constatare şi validare (eșantionul experimental, elevi cl. I-a)

Blocul 1 (semestrul II, anul de studii 2016-2017)									
Subiecți	**Coordonate**	**Preexperiment**				**Postexperiment**			
		Niveluri de apreciere (%)							
		I	**II**	**III**	**IV**	**I**	**II**	**III**	**IV**
60 elevi, cl. I-a	Imaginația	13,3	51,7	28,3	6,7	-	8,1	50,4	41,5
	Creativitatea	15	50	28, 3	6,7	-	5,7	53,4	40,9
	Gândirea	15	51,7	28,3	5	-	7,9	52,5	39,6
	Personalizarea învățării	11,6	51,7	30	6,7	-	9,4	49,9	40,7
Blocul 2 (semestrul II, anul de studii 2018-2019)									
26 elevi, cl. I-a	Imaginația	12	54	30	4	-	8,4	49,9	41,7
	Creativitatea	12	54	27	7	-	9,1	50,8	40,1
	Gândirea	12	54	30	4	-	9,5	51,4	39,1
	Personalizarea învățării	15	54	27	4	-	7,8	50,3	41,9

Media (Blocul 1 și 2)

Coordonate	**Preexperiment**				**Postexperiment**			
	I	**II**	**III**	**IV**	**I**	**II**	**III**	**IV**
Imaginația	12,7	52,9	29,1	5,3	-	8,2	50,2	41,6
Creativitatea	13,5	52	27,6	6,9	-	7,4	52,1	40,5
Gândirea	13,5	52,9	29,1	4,5	-	8.7	52	39,3
Personalizarea învățării	13,3	52,9	28,5	5,3	-	8,6	50,1	41,3
Media	13,3	52,6	28,6	5,5	0	8,2	51,1	40,7

Tabelul 5.11. Rezultate comparative: constatare şi validare (eșantionul de control, elevi cl. I-a)

Blocul 1 (semestrul II, anul de studii 2016-2017)									
Subiecți	**Coordonate**	**Preexperiment**				**Postexperiment**			
		Niveluri de apreciere (%)							
		I	**II**	**III**	**IV**	**I**	**II**	**III**	**IV**
20 elevi, cl. I-a	Imaginația	15	50	25	10	10	50	30	10
	Creativitatea	10	50	30	10	10	50	30	10
	Gândirea	10	50	30	10	10	45	35	10

	Personalizarea învățării	10	45	35	10	5	40	45	10
Blocul 2 (semestrul II, anul de studii 2018-2019)									
25 elevi, cl. I-a	Imaginația	12	52	28	8	8	48	36	8
	Creativitatea	12	52	32	4	8	52	36	4
	Gândirea	12	48	32	8	8	48	40	4
	Personalizarea învățării	12	48	32	8	4	40	44	12

Media (Blocul 1 și 2)

Coordonate	Preexperiment				Postexperiment			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Imaginația	13,5	51	26,5	9	9	49	33	9
Creativitatea	11	51	31	7	9	51	33	7
Gândirea	11	49	31	9	9	46,5	37,5	7
Personalizarea învățării	11	46,5	33,5	9	4,5	40	44,5	11
Media	11,6	49,4	30,5	8,5	7,9	46,6	37	8,5

Dacă ne referim la formațiunea cognitivă – *Imaginația* (vede lumea înconjurătoare în imagini), observăm o creștere a procentajului subiecților cu 21,1% (de la 29,1% la 50,2%) din lotul experimental, care a demonstrat *nivel satisfăcător mediu* (III) de adaptare la instrucțiunea în rezolvarea sarcinii, în descoperirea pe nou a lucrurilor și cu (36,3%) *nivel înalt* (IV), ceea ce prezintă un progres evident în comparație cu etapa de constatare și cu subiecții din lotul de control. Creșterea nivelului subiecților din lotul experimental în raport cu expunerea operativă a părerii, manifestarea flexibilității în rezolvarea sarcinii, descoperirea pe nou a lucrurilor deja cunoscute este probată și de descreșterea numărului de subiecți (de la 52,9% până la 8,2%) cu nivel *mai jos de mediu* (II). Trebuie să menționăm si faptul că nu s-au constatat subiecți experimentali cu *nivel nesatisfăcător* (I), pe când rezultatele din eșantionul de control atestă 9% de subiecți, care au demonstrat lipsă de interes faţă de sarcină. Nu reușeau să subordoneze condițiile de realizare sarcinii ce urmau să o realizeze; acești subiecți nu au prezentat nici un răspuns.

Examinarea rezultatelor la *coordonata Creativitate* (creează imagini verbale), ne-a permis să urmărim evoluția valorilor și mutațiile ce s-au produs în configurațiile calitative ale subiecților. Astfel, programul formativ a influențat dezvoltarea la elevii din lotul experimental a priceperii de a se adapta la instrucțiunea pedagogului pentru realizarea sarcinii, a crea și a expune imagini verbale, de a combina conținuturile și a le reproduce pe nou, de a motiva și a expune părerea proprie. Ca urmare, atestăm o creștere evidentă a numărului de subiecți, în mediu cu (33,6%) care au probat *nivel înalt* (IV). Această categorie de subiecți au demonstrat siguranță în ceea ce fac, respectau condițiile de realizare a sarcinii, destinația funcțională a acesteia: s-a respectat raportul

de îmbinare a conținutului cu elementele de originalitate și noutate. A crescut semnificativ și numărul de subiecți (24,5%) cu *nivel satisfăcător, mediu* (III).

Am remarcat un interes deosebit a subiecților care la faza de constatare (13,5%) au demonstrat capacități cu *nivel nesatisfăcător* (I). Prin urmare, în eșantionul experimental, la etapa postexperiment n-au fost înregistrați subiecți cu nivelul *nesatisfăcător* (I) al priceperii de a înțelege și a realiza sarcina, de a interpreta pe nou lucrurile cunoscute.

Acțiunile formative au fost direcționate și spre evaluarea nivelului de manifestare a *gândirii* subiecților, care după cum constatăm din Tabelul 5.10. probează eficiență. Aici s-au înregistrat următoarele progrese: a crescut pâna la (39,3%) numărul de subiecți cu *nivel înalt* (IV), care au demonstrat o poziție activă în raport cu sarcina, își expuneau operativ părerea în raport cu decizia luată, motivând, totodată decizia, erau siguri în ceea ce fac, au prezentat răspunsuri corecte, relevante și originale; s-a micșorat numărul elevilor până la (8,7%) cu *nivel mai jos de mediu* (II); de asemenea s-a mărit cu (22,9%) numărul elevilor cu nivel *satisfăcător, mediu* (III); totodată, nu au fost înregistrați subiecți experimentali cu *nivel nesatisfăcător* (I).

Rezultatele obținute în eșantionul experimental determină o deschidere a subiecţilor în raport cu *personalizarea învățării*, care patentează o creștere a numărului de elevi cu nivel î*nalt* (IV) în mediu cu (36%), unde sarcina de învățare a subiecților devine una cu statut individualizat (elevii argumentează acțiunile de învățare, manifestă flexibilitate în expunerea gândurilor și acționează independent). De asemenea, cresc semnificativ valorile și la nivelul satisfăcător, mediu (III), de la 28,5% la 50,1%, diferența de evoluare fiind de 21,6%. Totodată, este de menționat că în clasele experimentale nu au fost înregistrați subiecți cu nivel nesatisfăcător (I).

Comparativ cu datele înregistrate de lotul experimental, rezultatele eșantionului de control sunt mai puțin relevante pentru a susține că valorile în raport cu *personalizarea învățării* au crescut (Tabelul 5.11). Spre exemplu, constatăm schimbări neînsemnate cu referire la expunerea operativă a părerii și motivarea acțiunilor de învățare, a acționa independent, creativ, să manifeste flexibilitate în rezolvarea sarcinii și să descopere pe nou lucrurile deja cunoscute (de la 9% la 11%), nivelul înalt (IV). O descreștere nesemnificativă (de la 46,5% la 40%) se constată la nivelul mai jos de mediu (II), diferența fiind de (6,5%). Se constată o creștere ușoară a nivelului satisfăcător, mediu (11%) al gradului de personalizare a învățării (subiecții se adaptau cu neîncredere la sarcina de învățare, demonstrau instabilitate în expunerea gândurilor, nu de fiecare dată acționau independent, mai puțin reușeau să descopere pe nou lucrurile cunoscute). Rezultatele obținute demonstrează o scădere nesemnificativă a numărului de elevi la nivelul nesatisfăcător (I), în mediu cu 6,5%. Acestă categorie de subiecți nu manifestau interes față de sarcină, n-au reușit să

subordoneze acțiunile proprii condițiilor de realizare a sarcinii, ca urmare sarcina nu a fost realizată.

Prin urmare, în clasele de control, în baza faptului că nu au fost antrenați în experimentul pedagogic de formare, situația privind rezultatele sunt aproximativ la acelaşi nivel comparativ cu situația de la faza de constatare, în ambele blocuri: diferența de creștere pentru nivelul *înalt* (IV) este de 0%, pentru nivelul satisfăcător, mediu (III) de 6,5%. Totodată, observăm o descreștere neimportantă pentru nivelul *nesatisfăcător* (I) – cu 3,7% în favoarea nivelului mai jos de mediu (II) ce manifestă o creștere de 2,8%. Prin urmare, în clasele de control se înregistrează o dezvoltare obișnuită a elevilor, care se explică prin abordarea tangențială a procesului de dezvoltare a formațiunilor cognitive în cadrul procesului firesc de învățământ (cl. I-a).

Precizăm că în experimentul de validare a fost implicat și un eșantion de elevi din cl. a II-a. Datele obținute ca urmare a evaluării elevilor din cl. a II-a (Tabelul 5.12) la faza de constatare (cu funcția de validare) au demonstrat o ușoară creștere a nivelurilor înalt (I) și satisfăcător, mediu (III) și descreștere a nivelurilor nesatisfăcător (I) și mai jos de mediu (II) în comparație cu eșantionul de control, deși se mai atestă subiecți (3,9%) cu nivel *nesatisfăcător* (I). Comparativ cu datele înregistrate de eșantionul experimental (Tabelul 5.10), rezultatele elevilor din cl. a II-a sunt mai puțin relevante pentru a afirma că valorile formațiunilor cognitive au crescut semnificativ, fapt care relevă că evoluția acestei categorii de subiecți s-a produs în cadrul unui proces de învățământ firesc.

Prin urmare, analiza valorilor procentuale relevă deci o creștere semnificativă a numărului de elevi (lotul experimental) a căror formațiunile cognitive au fost valorificate plenar, pe măsura implementării *Ansamblul tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității* consemnând cât de importantă este abordarea sistemică de structurare a procesului educațional, cum se parcurg etapele ca să se progreseze, în vederea adaptării copiilor la noul mediu școlar. Metodologia direcţionează formarea elevilor şi ilustrează cum se lucrează asupra formațiunilor cognitive, de la analiza constatativă la cea exploratorie şi la cea finală, arată cum se rezolvă sarcinile şi cum se depășesc dificultățile.

În Tabelul 5.12. este ilustrată repartizarea procentuală a rezultatelor obţinute de subiecții din cl. a II-a pentru formațiunile cognitive.

Un număr de subiecți (3,5%) cu nivel nesatisfăcător (I) au demonstrat lipsă de interes față de sarcină. Nu percepeau în integritate lucrurilor; nu erau în stare să se descurce independent, întâmpinau dificultăți în a înțelege pe nou lucrurile. Această categorie de subiecți nu au prezentat nici un răspuns.

Tabelul 5.12. Rezultatele sintetice pentru faza de constatare (cu funcție de validare) a experimentului (elevi, cl. a II-a)
â

Blocul 1 (semestrul I, anul de studii 2017-2018)					
Subiecți	**Coordonate**	**Niveluri de apreciere**			
		I (nesatisfăcător)	**II (mai jos de mediu)**	**III (satisfăcător, mediu)**	**IV (înalt)**
30 elevi, cl. a II	Imaginația	3,3%	50%	30%	16,7%
	Creativitatea	3,3%	46,7%	36,7%	13,3%
	Gândirea	6,6%	46,7%	30%	16,7%
	Personalizarea învățării	3,3%	46,7%	30%	20%
Blocul 2 (semestrul I, anul de studii 2019-2020)					
28 elevi, cl. a II	Imaginația	3,6%	46,4%	32,1%	17,9%
	Creativitatea	3,6%	50%%	28,5%	17,9%
	Gândirea	3,6%	46,4%	32,1%	17,9%
	Personalizarea învățării	3,6%	46,4%	32,1%	17,9%

Media (Blocul I, Blocul II)					
Niveluri	**Imaginația**	**Creativitatea**	**Gândirea**	**Personalizarea învățării**	**Media**
I	3,5%	3,5%	5,1%	3,5%	3,9
II	48,2%	48,3%	46,6%	46,6%	47,4
III	31%	32,6%	31%	31%	31,4
IV	17,3%	15,6%	17,3%	18,9 %	17,3

La nivel *mai jos de mediu* (II) s-au înregistrat în mediu (48,2%) subiecți. Din motiv că nu înțelegeau parțial sensul lucrurilor, subiecții se poziționau cu neîncredere față de instrucțiune și sarcina de învățare, manifestând instabilitate în expunerea gândurilor, mai puțin au operaționalizat pe nou lucrurile deja cunoscute. Această grupă de elevi manifestau mai puțină siguranță în expunerea propriei viziuni, au prezentat răspunsuri cu unele lacune în raport cu descriptorii identificați.

Se remarcă subiecți (31%) ce au demonstrat nivel *satisfăcător, mediu* (III), care înțelegeau selectiv sensul lucrurilor, manifestând o atitudine dispersată faţă de sarcină. Elevii parțial manifestau flexibilitate în rezolvarea sarcinii, întâmpinau unele dificultăți în valorificarea pe nou a lucrurilor cunoscute, în expunerea operativă a propriei păreri. Subiecții au prezentat răspunsuri satisfăcătoare, cu unele imprecizii, mai puţin corecte, consistente şi originale.

Au fost atestați și subiecți ce au demonstrat nivel *înalt* (IV) al imaginației, care s-au plasat în mediu (17,3%). Această categorie de subiecți percep integral lucrurile, înțeleg sensul mesajului, au expus mai pe larg părea lor, au manifestat flexibilitate în rezolvarea sarcinii, motivând acțiunile

pe care le realizează, adoptă diverse procedee de acțiune în vederea descoperirii pe nou a lucrurilor deja cunoscute. Subiecții formulează răspunsuri corecte, consistente, relevante și originale.

Creativitatea. Indicator: *Creează imagini verbale.*

Nivel *înalt* (IV) al creativității este înregistrat de (15,6%) din subiecți care se adaptează ușor la instrucțiunile de rezolvare a sarcinii și, ca urmare, creează imagini verbale originale. Își expun operativ părerea. Subiecții au manifestat o gândire independentă, sunt flexibili în îmbinarea conținuturilor, cu elemente noi.

La nivel *satisfăcător, mediu* (III) au fost incluşi (32,6%) subiecţii. Pe parcursul realizării sarcinii acești copii se adaptau cu dificultate la instrucțiunile pedagogului în scopul găsirii răspunsului corect, cu dificultate îmbinau conținuturile în vederea reproducerii elementelor noi, ca urmare prezentau răspunsuri cu lacune, nu de fiecare dată au demonstrat o gândire originală și independentă. Răspunsurile prezentate au fost plasate la nivelul satisfăcător în raport cu descriptorii identificați.

La (48,3%) dintre elevi a fost înregistrat nivel *mai jos de mediu* (II)**.** Această categorie de copii întâmpinau dificultăți în crearea imaginilor verbale, cu greu se adaptau la instrucțiunile pedagogului. Subiecții parțial manifestau o gândire independentă. Mai puțin reușeau să îmbine conținuturile pentru a reproduce unele subiecte noi.

În nivelul *nesatisfăcător* (I) au fost incluși (3,5%) subiecți care nu au prezentat nici un răspuns, au demonstrat lipsă de interes faţă de sarcină și instrucțiunea pedagogului.

Gândirea. Indicator: *Se poziționează activ în raport cu lumea înconjurătoare*. Analiza comparativă a datelor ne permite să constatăm că diferențele dintre subiecții din clasa a II-a şi clasa I-a (caracterizate anterior în Tabelul 5.5) sunt nesemnificative. În acest sens, se atestă următoarele rezultate: nivelul *mai jos de mediu* (II) (46,6%); nivelul *satisfăcător, mediu* (31%); nivelul *înalt* (IV) (17,3%); nivel *nesatisfăcător* (I) (5,1%).

Personalizare învățării. Indicator: *Are motivație pentru învățare.*

Un procent relativ asemănător poate fi constatat și la acest indicator. Astfel, rezultatele acestor subiecți au caracteristici asemănătoare cu o ușoară creștere, în raport cu cele ale elevilor din cl. I-a (clasa de control), descrise anterior. Nivel *înalt* (IV) al motivației acțiunilor de învățare, expunerii operativă a părerii, flexibilității în rezolvarea sarcinii de învățare (18,9%) dintre subiecți; la nivel *satisfăcător, mediu* (III) au fost incluşi (31%) subiecţii; La nivel *mai jos de mediu* (II) au fost plasați (46,6%) subiecți, la nivel *nesatisfăcător* (I) au fost incluși (3,5%) subiecți.

În confirmarea celor relatate, propunem figurile ce reprezintă datele comparative ale rezultatelor din cele trei categorii de elevi la etapa de constatare şi validare, pe cele patru niveluri experimentale.

Astfel, reprezentative pentru scopul cercetării sunt datele experimentale ale *eșantionului experimental* de validare, ilustrate în Figura 5.5. arată creșterea considerabilă a rezultatelor privind dezvoltarea formațiunilor cognitive: pentru nivel *înalt* (IV), în mediu cu circa 35,2% și o descreștere de circa 44,4% la nivelul *mai jos de mediu* (II); de asemenea se constatată progrese ale subiecților în mediu cu 22,5% la nivelul *satisfăcător, mediu* (III); în eșantionul experimental de validare nu au fost înregistrați elevi cu nivel nesatisfăcător (I), în comparație cu etapa preexperimentală. Acest fapt demonstrează importanța organizării sistemice a procesului de dezvoltare a formațiunilor cognitive la elevi, în vederea adaptării eficiente a acestora la mediul școlar.

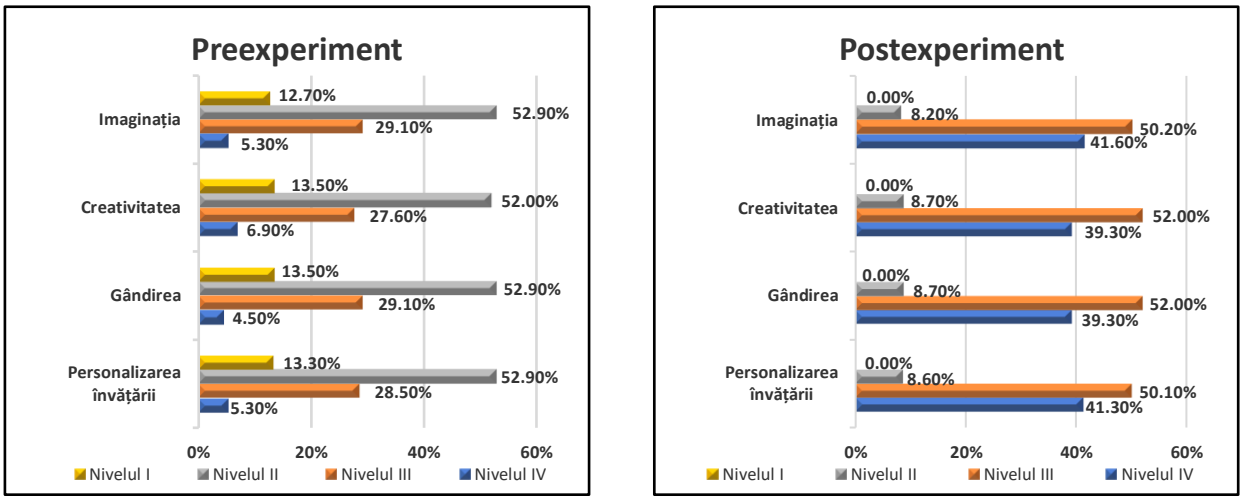
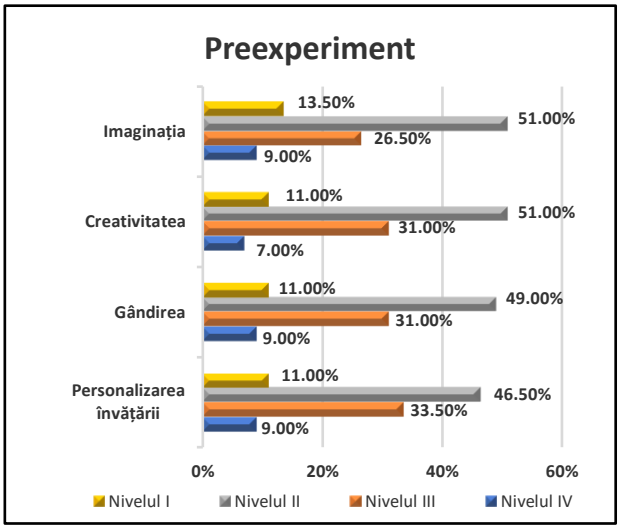


Figura 5.5. Rezultate comparative înregistrate de elevii cl. I-a (eșantionul experimental)

Prin urmare, creșterea valorilor cu referire la manifestarea formațiunilor cognitive ale elevilor din clasele experimentale de validare se explică prin impactul formativ al *Ansamblului tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității.* Având în vedere sporirea gradului de dezvoltare a formațiunilor cognitive considerăm argumentate eforturile formative, care implică valorificarea conținuturilor din perspectiva abordării *sistemice* de structurare a procesului educațional.

În comparație cu datele înregistrate de clasele experimentale de validare, rezultatele eșantionului de control sunt mai puțin relevante (Figura 5.6). Situaţia privind rezultatele sunt aproximativ la acelaşi nivel comparativ cu situația de la faza de constatare: Spre exemplu diferența de creștere pentru nivelul *înalt* (IV) este de 0%, de descreștere pentru nivelul *nesatisfăcător* (I) – cu 3,7 % în favoarea nivelului III ce manifestă o creștere de 6,5%. Prin urmare, în clasele de control se înregistrează o dezvoltare obișnuită a elevilor, creștere, care se explică prin abordarea tangențială a formațiunilor cognitive în cadrul procesului de învățământ.



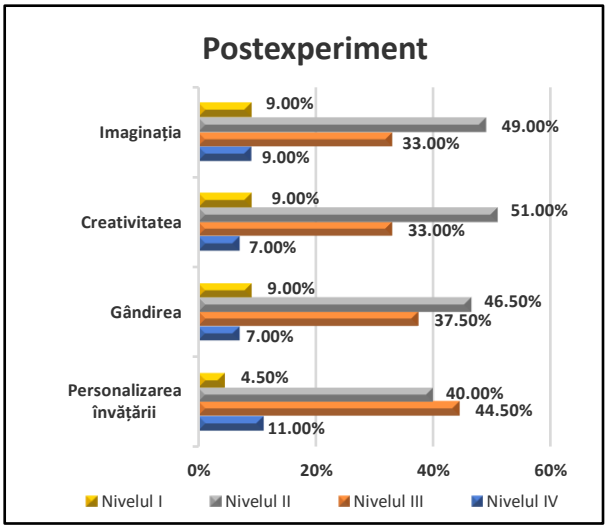


Figura 5.6. Rezultate comparative înregistrate de elevii cl. I-a (eșantionul de control)

Datele finale scot în evidență creşterea nivelului de dezvoltare a formațiunilor cognitive în clasele de formare (Figura 5.7), în raport cu subiecții din clasele a II-a, Figura 5.8 (eșantion de constatare, cu funcție de validare.

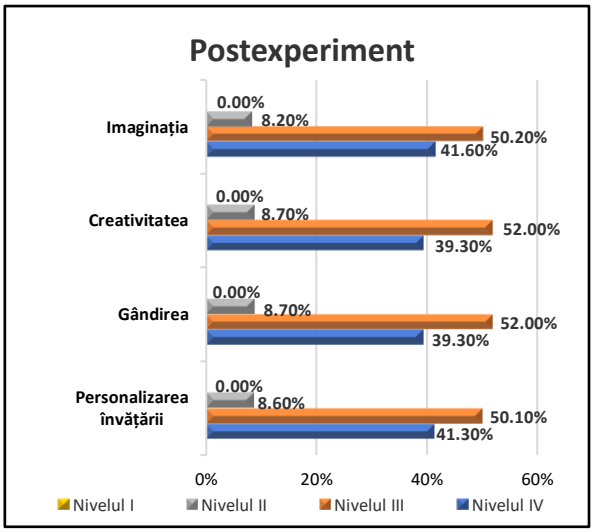


Figura 5.7. Distribuirea rezultatelor finale privind nivelul de dezvoltare a formațiunilor cognitive (elevii cl. I-a, eșantionul experimental)

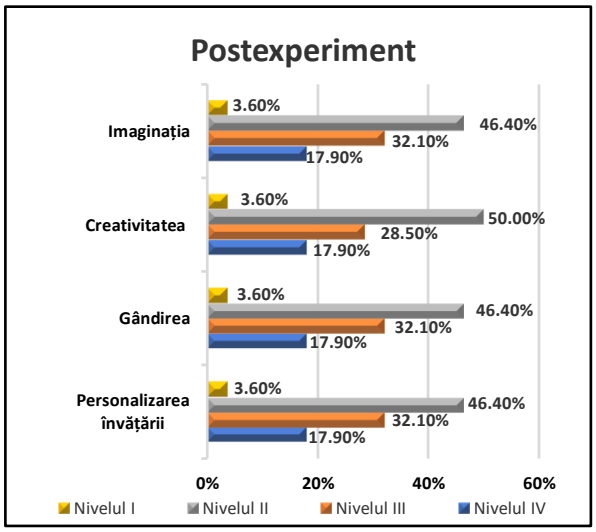


Figura 5.8. Distribuirea rezultatelor finale privind nivelul de dezvoltare a formațiunilor cognitive (elevii cl. a II-a, eșantionul de control cu funcția de validare

Compararea rezultatelor obţinute prin probe postexperimentale demonstrează în mod evident tendinţa pozitivă atestată în clasele experimentale. Rezultatele obţinute (Figura 5.7) denotă că în clasele experimentale subiecţii au înregistrat progrese vădite în formare: a crescut semnificativ (35,2%) numărul elevilor cu nivel înalt (IV) de dezvoltare a formațiunilor cognitive, cu (22,5%) numărul subiecților cu nivelul satisfăcător, mediu (III), s-a micșorat cu (44,3%)

numărul elevilor cu nivel mai jos de mediu (II); totodată, nu au fost înregistrați subiecți cu nivel nesatisfăcător (I).

Trebuie să menționăm că eșantionul de subiecți (cl. a II-a) a fost utilizat în cadrul experimentului pedagogic cu scop de constatare și validare a rezultatelor finale. Subiecții nu au fost antrenați în experimentul pedagogic de formare, de aceea rezultatele sunt mai puțin relevante, în comparație cu rezultatele din clasele experimentale de validare.

Astfel din Figura 5.8 se constată o diferență semnificativă (39,2% dintre subiecții din cl. a II-a și elevii cl. I-a (în favoarea elevilor din eșantionului experimental, cl. I-a) pentru nivelul mai jos de mediu (II); la nivelul satisfăcător, mediu (III) diferența este de 19,7% pentru subiecții din clasele experimentale. Important este faptul că subiecții din clasele experimentale au reușit să-și sporească nivelul formațiunilor cognitive, fapt ce poate fi observat din creșterea valorilor pentru nivelul înalt, diferența fiind de 23,1% în raport cu subiecții din cl. a II-a. De asemenea se constată o creștere a valorilor pentru nivelul înalt (IV) la subiecții (40,7%) din eșantionul experimental, pe când la elevii din cl. a II-a sunt de 17,3%, diferența fiind de 23,4%. Reprezentativ pentru scopul cercetării este și faptul că în clasele experimentale nu s-au înregistrat subiecți cu nivel nesatisfăcător (I), pe când unii subiecți din cl. a II-a au demonstrat 3,9%.

Prin urmare, compararea datele eșantionului experimental, eșantionul de control, inclusiv eșantionul cl a II-a (cu funcția de validare), prezentate în Figurile 5.6, 5.6, 5.7, 5.8 ne conduce la idea despre eficiența implicațiilor formative prin intermediul *Ansamblului tehnologic de funcționalitate a integralității – continuități*. În acest sens, necesitatea organizării sistemice a procesului de dezvoltare a formațiunilor cognitive la elevi este evidentă, deoarece rezultatele demonstrate de subiecţii experimentali denotă o acceptare a *Ansamblului tehnologic*, care implică o abordare sistemică de structurare a procesului educațional, favorizând, astfel, pregătirea și trecerea copiilor de la o treaptă de învățare la alta (educația preșcolară – învățământ primar), adaptarea la noul mediu de învățământ.

Cercetarea aplicativ-experimentală, cu toate componentele sale, *a adeverit* ipoteza de la care am pornit iniţial, *identificarea şi determinarea* ***efectului, gradului de influenţă*** *a integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani; antrenarea complexului educațional unic preșcolaritate - școală primară incipientă* în raport cu *adaptarea fără dificultăți a copiilor la noul mediu de învățare*; *direcțiile de acțiune* în raport cu abordarea *sistemică* a procesului educațional (6-9 ani) în condiționarea pozitivă a rezultatelor în dezvoltarea formațiunilor cognitive a elevilor din eșantionul experimental.

Aşadar, realizarea integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani competenţelor pe măsura implementării *Complexului educațional unic preșcolaritate - școală primară incipientă*

în raport cu *adaptarea fără dificultăți a copiilor la noul mediu de învățare* ilustrează cât de importantă este dezvoltarea formațiunilor cognitive, cum se parcurg etapele ca să se progreseze în noul mediu de învățare la școală. Acest traseu, care se bazează pe *Ansamblul tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității* direcţionează formarea elevilor şi ilustrează cum se lucrează, de la conştientizarea sarcinii de învățare la cea exploratorie (planificarea acțiunilor de realizare) şi la cea finală, arată cum se rezolvă sarcinile în procesului de învățare şi cum se depășesc unele dificultăți.

În vederea confirmării valabilității rezultatelor obține în experimentul pedagogic de formare, luând la bază media procentuală în grupele de formare și cele de control, a fost utilizat *testul statistic de semnificație*, numit *Testul Z* [Apud 141, p. 162]. Testarea semnificației unei mărimi presupune verificarea faptului dacă această mărime este sau nu semnificativ diferită de valoarea zero, deci a testa dacă diferența dintre mărimea în cauză și valoarea zero este semnificativă. Formula testului Z este următoarea:

Formula 3.1.

Z = (a-b)/ e, unde *a* indică mărimea în grupul de formare, iar *b* indică mărimea în grupul de control); *e* este eroarea standard a variabilei.

În acest caz este nevoie să aflăm eroarea standard a variabilei și aplicăm următoarea formulă: y^2= b (1-b), unde *b* este mărimea în grupul de control:

Formula 3.2.

y^2 = 8,5(1-8,5) = 8,5x7,9 = 0,6715

Deci, y = 1,34, e =1,34 : radical din 80 = 1,34 : 8,97 = 0,763

Sau e = 7,6 %

Aplicând formula Z, obținem:

Z = (40,4-8,5) : 7,6 =31,9 : 7,6 = 4,19

Din Tabelul Aria determinării de curba normală (***Anexa 10***) numărul 4999, 519 în dreptul indicatorului 4,00. Acest număr, înseamnă, redus la unitate 0, 4999 și reprezintă jumătate din probabilitățile marcate. Înmulțind cu 2 obținem:

P (probabilitatea) = 0,4999x 2 = 0,9998, ceea ce indică că sunt circa 99,9 % ca diferența dintre rezultate să fie validă. Deci putem deduce că diferența este semnificativă la acest nivel de probabilitate.

5.4. Concluzii la capitolul 5

1. Implementarea *Ansamblului tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității* la nivelul elevilor din clasa I-a în cadrul experimentului pedagogic formativ a implicat activism, creativitate, originalitate, diversitate, eficiență în perceperea și conștientizarea sarcinii de învățare,

gândirea creativă, o motivație intrinsecă a acestora, acțiuni independente și responsabile, operativitate în expunerea gândurilor, intervenții diversificate din partea învățătorilor în calitate de experimentatori. În consecință, experimentul pedagogic își demonstrează valoarea formativă incontestabilă.

2. Constatările făcute în baza evaluării inițiale a copiilor/elevilor ilustrează veridicitatea supoziţiei de necesitate a reorientării acţiunilor educaţionale spre dezvoltarea Complexului educațional unic preșcolaritate - școală primară incipientă în raport cu adaptarea fără dificultăți a copiilor la noul mediu de învățare, în raport cu abordare sistemică a procesului educațional (6-9 ani).

3. Etapa de formare a experimentului s-a desfăşurat pe coordonatele cheie în adaptarea copiilor la activitatea de învățare din școală: *imaginație, creativitate, gândire, personalizarea învățării* care s-a întemeiat pe *Complexului educațional unic preșcolaritate – școală primară incipientă*. Din această perspectivă, prin activitatea de dezvoltare a formațiunilor cognitive a elevilor din cl. I-a s-a confirmat valoarea teoretică a *MEICEC*, care, prin ieșirile sale practice în procesul educaţional (*Ansamblul tehnologic*) şi-a confirmat valabilitatea pedagogică prin creşterea evidentă a rezultativităţii învăţării. Astfel, elevii au fost plasați într-un cadru formativ care a contribuit în mare măsură la soluționarea sistemică a sarcinilor procesului educaţional corelate capacităţilor lor cognitive, prin transformarea şi operaționalizarea elementelor active, creatoare în procesul învăţării.

4. Rezultatele obţinute la *etapa postexperiment* demonstrează că *Ansamblul tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității* facilitează organizarea sistemică a procesului de dezvoltare a copiilor de la o treaptă de învățare la alta (educația preșcolară – învățământ primar), respectând *particularitățile psiho-fiziologice* ale acestora. Astfel, valorificarea resurselor psiho-fiziologice ale elevilor (cl. I-a) vizavi de formațiunile cognitive, printre care se înscriu şi priceperea de a selecta informația, priceperea de a descoperi pe nou lucrurile deja cunoscute, competența de a înțelege sarcina de învățare, de a respecta instrucțiunea de realizare a sarcinii, priceperea de a gândi independent, de a manifesta flexibilitate în rezolvarea unei sarcini, de a adopta diverse procedee de acțiune în realizarea unor situații noi, trebuie să fie tratate atât din perspectivă crearea *mediului integrator*, cât și din perspectiva integrării activității ludice (reprezintă logica proprie a copilului) cu cea cognitivă.

5. S-a constatat că în clasele experimentale au crescut considerabil rezultatele privind dezvoltarea formațiunilor cognitive: pentru nivel *înalt* (IV) o creștere în mediu cu circa 35,2% și o descreștere, în mediu de circa 44,4% la nivelul *mai jos de mediu* (II); de asemenea se constatată progrese ale subiecților în mediu cu 22,5% la nivelul *satisfăcător, mediu* (III); în eșantionul

experimental de validare nu au fost înregistrați elevi cu nivel nesatisfăcător (I), în comparație cu etapa preexperimentală. Acest fapt demonstrează importanța organizării sistemice a procesului de dezvoltare a formațiunilor cognitive la elevi, în vederea adaptării eficiente a acestora la mediul școlar

6. În clasele de control, în baza faptului că nu au fost antrenați în experimentul pedagogic de formare, situația privind rezultatele sunt aproximativ la acelaşi nivel comparativ cu situația de la faza de constatare, în ambele blocuri: diferența de creștere pentru nivelul *înalt* (IV) este de 0%, pentru nivelul satisfăcător, mediu (III) de 6,5%. Totodată, observăm o descreștere neesențială pentru nivelul *nesatisfăcător* (I) – cu 3,7 % în favoarea nivelului mai jos de mediu (II) ce manifestă o creștere de 3,7%. Prin urmare, în clasele de control se înregistrează o dezvoltare obișnuită a elevilor, care se explică prin abordarea tangențială a procesului de dezvoltare a formațiunilor cognitive în cadrul procesului firesc de învățământ (cl. I-a).

7. Deschiderile oferite de cercetarea aplicativă sunt valoroase prin faptul posibilității extinderii studiului la următoarele etape de vârstă (10-14; 14-16;16-18 ani), oferind avantaje evidente practicii educaţionale, din perspectiva altor coordonate, în dependență de specificitățile de vârstă.

CONCLUZII GENERALE ŞI RECOMANDĂRI

Cercetarea deschide un domeniu mai puțin cercetat, acela al *funcționalității* la nivelul integralității și continuității, fundamentat pe ideea unui discurs conceptual necesarmente indicat în construcția procesuală a învățării în școală. Angajarea în exegeza funcționalității integralității și continuității în educația copiilor, în special a celor de 6-9 ani, prin polemici și constatări, constituie miezul argumentărilor în toate capitolele lucrării. Astfel s-a urmărit realizarea unui decupaj pedagogic care să facă inteligibil specificul general al problematicii investigaţionale și să ilustreze edificator modul cum pot fi schimbate lucrurile spre mai bine în ceea ce privește conlucrarea relațională a integralității și continuității în educația copiilor.

Cercetarea problemei funcționalității integralității și continuității în educație a pus în evidență complexitatea ei teoretico-practică, antrenarea unor repere adecvate de validare experimentală, furnizarea unor repere teoretico-metodologice relevante acestui domeniu. Astfel, concluziile formulate asupra elaborării cadrului conceptual al integralității și continuității educație preșcolară – învățământ primar incipient reprezintă o viziune înscrisă în aria noutății, realizată printr-un efort de reorganizare a unor cercetări concrete în domeniul relaționării din diverse perspective: filosofică, antropologică, sociologică, psihologică, pedagogică, fiziologică, şi de consemnare într-un cadru metodologic conturat, în special, în raport cu educația copiilor de 6-9 ani și în raport cu adaptarea acestora la mediul de învățare școlar. Valorile cele mai importante ale cercetării sunt sintetizate în ***următoarele concluzii***:

1. S-a demonstrat analitic că funcționalitatea reprezintă o utilitate practică, o posibilitate de adaptare la mediu și asimilare, o interdependență a entităților și asigurarea corespondenței dintre elementele unei entități. S-a ilustrat faptul examinării *funcționalității în educaţie ca un sistem, ca un proces integral*, deoarece presupune elaborarea unor acțiuni comune mai eficiente, care să servească drept bază pentru adaptarea copiilor la mediul școlar. Prin cercetare, s-au formulat un șir de dovezi pentru faptul că *fenomenul continuității este unul din principiile de bază* de organizare a procesului de învățământ. Au fost aduse suficiente argumente ale vizualizării fenomenului continuității ca pe un proces de dezvoltare evolutivă a copilului la fiecare treaptă a sistemului de învățământ, care implică relaționarea dintre etapele de învățare și dezvoltare a copilului, care se realizează în baza ***formațiunilor noi*** ale etapei precedente, și, ca urmare, crearea unui sistem de condiții care pot favoriza trecerea mai facilă a copiilor de la o treaptă a procesului de învățare la alta și dezvoltare (Capitolul 1, subcapitolul 1.1.; subcapitolul 1.2.).

2. Au fost formulate dovezi ştiinţifice pentru elucidarea aspectelor teoretice ale integralității, din care se desprinde ideea ***integralității ca totalitate,*** iar dintre formele de integralitate cea mai

elocventă este abordarea factorilor *comuni*, deoarece presupune elaborarea unor acțiuni de construire a *sistemului comun* (educație preșcolară-învățământ primar). S-a formulat argumentat ideea că integralitatea trebuie abordată prin prisma *contextului.* Au fost formulate mai multe *repere fundamentale*, care asigură promovarea noțiunii de *integralitate contextuală*. S-au ilustrat analitic următoarele caracteristici ale integralității ***nodului educaţional*** educaţie preşcolară-învăţământ primar: (a) *reconstituirea,* ca posibilitate de a reconstitui „din nou" învăţarea copiilor; (b) *elasticitatea,* ca fenomen de potrivire a acumulărilor cognitive anterioare celor de moment; (c) *coeziunea,* ca o capacitate a copilului care învaţă de „a-şi lua cu sine sinele personal" din grădiniţă în şcoală; (d) *coerența* ca posibilitate de a prelua elementele necesare pentru activitatea de învățare la treapta următoare (învățământ primar), care să fie deductibile unele din altele (Capitolul 1, subcapitolul 1.3.; capitolul 4, subcapitolul 4.1.).

3. S-a ilustrat analitic că *mediul educațional* reflectă interacțiunea condițiilor care asigură dezvoltarea copilului. Totodată, *mediul educațional* implică o *acomodare reciprocă* între *individul activ* și *schimbarea mediului* în care trăiește personalitatea în curs de dezvoltare. Aderând la ideile postmodernismului în educaţie, s-a dedus că una din orientările de bază ale organizării procesului educațional în preșcolaritate și învățământul primar devine necesitatea *organizării mediul integrator, care* presupune *ordonarea spațiului de învățare*. În acest sens, s-a stabilit oportunitatea prefigurării mediului integrator în organizarea educației copiilor de 6-9 ani. S-au formulat un șir de dovezi pentru faptul că *imaginația productivă* și *gândirea creativă* sunt parte a contextului unic de dezvoltare a copilului, care reprezintă baza fenomenului integralității și continuității dintre treapta preșcolară și școlară mică din perspectiva *mediului integrator* (Capitolul 2, subcapitolul 2.2.).

4. S-a demonstrat analitic rolul pe care îl are *adaptarea* în funcționalitatea educației copiilor care stabilește echilibrul dintre copil și mediu și constituie punctul de început al dezvoltării. Conceptul de adaptare școlară se referă la acțiunea de modificare și de transformare a copilului pentru a fi capabil să răspundă exigențelor școlare, compatibil cu noul mediu de învățare, în acord cu *poziția internă*, apt pentru școală. Factorul cheie care determină *eficiența* de adaptare este starea funcțională a copilului în cadrul activității de învățare. S-a ilustrat mecanismul funcționalității integralității și continuității treptei educație preșcolară și învăţământ primar. S-a fundamentat şi s-a folosit conceptul de *nod educațional* în relație cu cel al integralizării, care este inedit în știința pedagogică. În această logică, nodul educațional este consemnat în sensul general al integralizării, ca armonizare a unor elemente într-un tot întreg. În acest sens, au fost formulate un șir de idei care pun în evidență faptul că în cadrul *nodului educaţional*, în aspect *funcţional,* imaginaţia se integrează în structura gândirii abstracte, iar gândirea abstractă are drept suport

imaginarul. Așadar, imaginaţia este un *mediator* al diferitelor activităţi ale gândirii (conceptualizarea, înţelegerea, rezolvarea problemelor, creaţia). Ca urmare, s-a ajuns la ideea că *contextul unitar al imaginației creatoare și gândirii teoretice poate constitui baza continuității dintre preșcolaritate și treapta școlară (învățământ primar)* sau *reperul de dezvoltare în segmentul nodului educaţional* (Capitolul 3, subcapitolele 3.1; 3.2.; Capitolul 2, subcapitolele 2.1; 2.3.).

5. S-a reușit, investigațional și argumentativ, elaborarea *principiilor* funcționalității integralității – continuităţii treptei educației preșcolare și învățământ primar, care reprezintă o normă reglatoare, orientând activitatea acestui proces. Ca rezultat al demersului de determinare a reprezentărilor teoretice a fost elaborat şi fundamentat științific ***Modelul funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani* (*MFICEC*)**, care indică calea spre un demers educaţional cât mai eficient, care reproduce elementele principale ale valorificării integralității și continuității educație preșcolară – învățământ primar: Componenta 1 – ***Sistemul funcțional*** (centrifug/centripet); Componenta 2 – ***Integralitatea*** *ca totalitate,* care implică interacţiunea elementelor componente; Componenta 3 – ***Continuitatea***, care se resfiră în trei elemente: *condiționarea întregului, morfostazie – păstrarea stării actuale* și *morfogeneză – schimbare* (Capitolul 4, subcapitolele 4.1, 4.2.).

6. A fost argumentat științific ***Complexul educațional unic preșcolaritate – școală primară incipientă***, care este constituit dintr-un proces în care mecanismul integralității declanșează diverse activități dezvoltative, în care imaginația, ca „instrument” al creativității și formarea poziției interne conduc spre interiorizarea activităților obiectuale și formare a *gândirii mentale* a copiilor. De asemenea, s-au formulat argumente științifice pentru ***Ansamblul tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității***, care este compus din câteva coordonate de bază: Imaginația și experiența gândirii; Emoțiile intelectuale/„deștepte”; Deschiderea pentru învățare; Dezvoltarea reflecției și care implică o abordare *sistemică* de structurare a procesului educațional, ce facilitează trecerea copiilor de la o treaptă de învățare la alta (educația preșcolară – învățământ primar), creează *condiții* pentru adaptarea la noul mediu de învățământ, respectând *particularitățile psiho-fiziologice* ale acestora (Capitolul 4, subcapitolul 4.3.).

7. Rezultatele obţinute experimental demonstrează că *Ansamblul tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității* facilitează organizarea sistemică a procesului de dezvoltare a formațiunilor cognitive, trecerea copiilor de la o treaptă de învățare la alta (educația preșcolară – învățământ primar), respectând *particularitățile psiho-fiziologice* ale acestora. Astfel, valorificarea resurselor psiho-fiziologice ale elevilor (cl. I-a) vizavi de formațiunile cognitive, printre care se înscriu şi priceperea de a selecta informația, priceperea de a descoperi

pe nou lucrurile deja cunoscute, competența de a înțelege sarcina de învățare, de a respecta instrucțiunea de realizare a sarcinii, priceperea de a gândi independent, de a manifesta flexibilitate în rezolvarea unei sarcini, de a adopta diverse procedee de acțiune în realizarea unor situații noi, trebuie să fie tratate atât din perspectivă crearea *mediului integrator*, cât și din perspectiva integrării activității ludice (reprezintă logica proprie a copilului) cu cea cognitivă. S-a constatat că în clasele experimentale au crescut rezultatele privind dezvoltarea formațiunilor cognitive: pentru nivel *înalt* (IV) o creștere în mediu cu circa 35,2% și o descreștere, în mediu de circa 44,4% (Capitolul 5, subcapitolele 5.1, 5.2., 5.3.).

8. Determinarea reperelor teoretice şi metodologice ale funcționalității integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani, având la bază *Complexul educațional unic preșcolaritate – școală primară incipientă* soluționează efectiv ***problema de cercetare***, asigurând baza teoretică şi metodologică specifică învăţământului şi dezvoltând semnificativ conținutul pedagogiei generale.

Cercetarea realizată teoretic şi rezultatele experimentale: ***conceptualizarea Nodului educațional și a Poziției interne a copilului/școlarului; formularea principiilor funcționalității integralității și continuității; elaborarea Modelului funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani; Conceperea Complexului educațional unic preșcolaritate-școală primară incipientă; elaborarea și validarea Ansamblului tehnologic de funcționalitate a integralității și continuității*** au confirmat configurarea *unei noi direcții de cercetare în teoria generală a educației*: ***Teria nodurilor educaționale***, care indică faptul că integralizarea și armonizarea ***unor elemente*** într-un tot întreg se produce la *intersecții*, intersecția presupunând ***o mulţime de elemente comune*** a acestor niveluri de educaţie, ca fiind determinante în sistemul educaţional în ansamblu. Următoarele *noduri educaţionale* sunt învăţământ primar-învăţământ gimnazial; învăţământ gimnazial - învăţământ liceal etc. și pot servi drept deschideri largi pentru investigații ulterioare.

Din perspectiva teoriei educației sunt aduse următoarele argumente pentru formularea noii direcții de cercetare - ***Teoria nodurilor educaționale*** – prin rezultatele științifice obținute în cercetare. *În primul rând,* teoria educației: *operează cu o terminologie* distinctă și cu concepte, noțiuni noi. Rezultate obținute: ***au fost analizate, explicate noțiunile*** *funcționaliate, integralitate, continuitate, mediu integrator, dezvoltare, sistem funcțional centrifug și centriped;* ***au fost definite unele concepte noi***: *nod educaţional prim, funcțiogeneză, complex funcționl unic, formațiune cognitivă, poziție internă, gândire mentală; nod educațional; emoții deștepte;* De asemenea, teoria educației o*bservă* anumite fenomene specifice, le explică. *Rezultate obținute:* au fost formulate condițiile continuității în educația preșcolară-școlară incipientă; dezvăluite particularitățile

integralității, a adaptării școlare; specificul funcțiogenezei, ***poziția internă*** a copilului etc. Nu în ultimul rând, *structurează modele, principii, concepte.* Rezultate obținute: ***au fost formulate principiile*** funcționalității continuității și integralității; identificate resursele funcționalității; a fost elaborat ***Modelul funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani,*** structurarat ***Complexul educațional preșcolaritate-școală primară incipientă***, ***Ansamblul tehnologic de funcționalitate a integralității-continuității***. Teoria educației *reflectă achiziții noi*, noi transformări. Rezultate: A fost elaborată o nouă direcție de cercetare – Teoria nodului educational. Dacă ne referim la *circumscrierea unui proces continuu de cunoaștere*, rezultatele sunt consemnate prin formularea recomandărilor pentru cercetări ulterioare.

9. **Teoria nodurilor educaționale** presupune o direcție integrativă de cercetare și are ca subiect de reflecție un câmp de acțiune strâns relaționat cu praxiologia educațională, cu operațiile, acțiunile, situațiile educaționale concrete, în vederea soluționării punctelor slabe, vulnerabile la intersecția celor două trepte de educație/învățământ. Teoria nodurilor educaționale reprezintă o componentă care, prin efortul de elaborare epistemologică, își propune să definească abordarea nodului educațional, să indice modalități variate de analiză a nodului educațional, să elaboreze repere și să formuleze sugestii și modele flexibile, pârghii operaționale de acțiune.

Problema: Găsirea răspunsurilor la întrebarea „Care sunt reperele educaționale ce trebuie aduse în prim-planul educației (formării/ dezvoltării) elevilor în vederea soluționării problemei de trecere a copiilor/ elevilor de la o treaptă de educație la alta (educație preșcolară/ învățământ primar; învățământ primar/ învățământ gimnazial; învățământ gimnazial/ învățământ liceal), astfel ca nodul educațional să nu reprezinte un obstacol, ci un stimulent puternic?”.

***Actualitatea*:** Actualitatea se fundamentează în schimbările vertiginoase care se produc la nivel socio-economic și cultural (epocă a confuziei, discontinuitatea, provocarea tehnologică, irelevanța umană, abilități tehnologizate, lipsa de viziuni, comunicare tot mai largă, integralizarea domeniilor etc.) din perspectiva formării omului împlinit, pornind din ambele direcții (ambele trepte) pentru a identifica soluțiile cele mai pertinente. Actualitatea se face vizibilă și datorită creșterii complexității fenomenului educațional abordat în aspect social, necesitând o cercetare pluridisciplinară și transdisciplinară.

***Obiectul cercetării*:** Procesul de soluționare (*„desfacere”, „deznodare”*) a problemelor într-un nod educațional. Domeniul realității educaționale asupra căruia se îndreaptă activitatea de cercetare este fenomenul *nodului educațional,* ca o acțiune de asamblare/ dezasamblare a unor elemente, care trebuie determinate ca fundamentale la fiecare etapă de trecere dintr-o treaptă a educației în alta.

Dacă *continuitatea* reprezintă *o mișcare*, o succesiune neîntreruptă a unor elemente în timp și spațiu, fără întrerupere, adică se abordează aceleași elemente pe durata trecerii de la o treaptă de educație la alta, având ca sinonime *constanță, prelungire; integralitatea* reprezintă *o stare* a ceea ce este întreg, complet, care nu se reduce la suma părților componente, este un tot unitar, având ca sinonime *completitudine, totalitate;* atunci *nodul* reprezintă *locul de legătură* în care se conectează două sau mai multe elemente, venind din direcții diferite, ca să se țină împreună, prin transfer semantic însemnând punct esențial de care depinde soluționarea unei probleme sau obstacol care trebuie învins, având ca sinonime *legătură, articulație*. S-a constatat că în realitate există circa 3.850 tipuri de noduri (Enciclopedia *Book of Knots*). *Nodul educațional* este, posibil, unul din acestea, care urmează să fie cercetat nu în funcție de „rezistența" lui, ci în funcție de posibilitățile de „desfacere, deznodare" (rezolvare a problemelor). Legătura într-un nod educațional este puternică și sigură, însă este destul de complicat de legat elementele componente între ele.

Scopul: Fundamentarea epistemologică a fenomenului pedagogic *nod educațional* drept construcție de bază, multidimensională, constând din diverse „granule" de conținut, raportate la specificul de vârstă, de învățare, de comportament, de percepție, de atitudini, de viziuni etc. ale copiilor /elevilor, care, la momentul specific al trecerii dintr-o treaptă a educației/de învățământ în alta se interconectează în vederea soluționării problemei de acomodare/ adaptare.

***Principiile nodului educațional*:** *(la nivel prezumtiv)* principiile integralizării, continuității, funcționalității, contextualizării, lărgirii orizontului, coeziunii și coerenței, reconstituirii.

Dimensiuni: dimensiunea descriptiv-explicativă (reperarea pe realitatea educațională, constatarea, analiza, explicarea interdependenței dintre coordonatele nodului educațional în viziune sistemică); dimensiunea prescriptiv-normativă (elaborarea unor reguli, norme, recomandări, prescripții, criterii ce ar asigura ameliorarea situației elevilor în etapele de trecere și în vederea structurării bazei normative a nodului educațional); dimensiunea acțională (structurarea mecanismelor de operaționalizare, formularea modalităților de realizare practică); dimensiunea prospectivă (anticiparea teoretică a finalităților abordării nodului educațional).

Mecanisme: *mecanismul relaționării*, care dezvăluie că ceea ce face ca două lucruri să aibă o relație reciprocă, menținând reciproca lor apartenență, „starea de lucruri" în care ele sunt prinse este anume *revelarea propriului,* dezvăluind ceea ce le este propriu; *mecanismul gândirii pregătitoare* (*în accepția lui M.Heidegger*), prin care se încearcă să aducă în prezent ceea ce a fost deja spus, dar încă nu a fost propriu-zis gândit; *mecanismul expansiunii logice,* ca element de siguranță, cu o funcționalitate suplimentară, în baza unor elemente de legătură specifice.

Utilitatea: Promovarea cercetării științifice a nodului educațional poate asigura multiple conexiuni ale componentelor și conlucrarea acestora, generând astfel soluționarea numeroaselor probleme apărute la etapa de trecere și acomodare, aclimatizare, asigurând mai facil depășirea obstacolelor; cercetarea nodului educațional poate configura o strategie de reglare a procesului educațional într-un cadru destul de cuprinzător; din perspectivă pragmatică cercetarea nodului educațional poate reconsidera domeniul într-o nouă abordare combinatorică de structuri, modele, metodologii, tehnologii, operații, acțiuni etc.

RECOMANDĂRI. Rezultatele cercetării deschid următoarele oportunități pentru cercetare și aplicare:

1. Fundamentarea științifică și elaborarea ***Concepției integralității-continuității Nodului educațional***, care ar consemna particularitățile și rolul cunoașterii fiecărui nod educațional în practica pedagogică, în care ar fi cercetate fundamentele psiho-pedagogice ale continuității și ale relației acesteia cu procesul de dezvoltare curriculară.

2. Conceptualizarea ***fenomenului de învățare afectivă*** pentru fiecare nod educaţional din perspectiva facilitării învățării elevilor, a învățării cu sens și semnificație, astfel ca să fie cât mai bine pregătiți pentru viață, în funcție de vârstă și necesități existențiale.

3. Studierea ***nodurilor educaționale*** la următoarele etape de vârstă (10-14; 14-16;16-18 ani) și la următoarele perioade „de trecere" de la un nivel la altul: treapta primară – gimnaziu; gimnaziu – liceu prin esențializarea caracteristicilor de vârstă, a specificului de învățare, a formațiunilor cognitive, a integralității și continuității funcționale, a mediului integrator, a posibilităților de adaptare și de afirmare a elevilor.

4. Elaborarea ***ghidului metodologic*** pentru educatori/învățători cu titlul „*Coordonate ale nodurilor educaționale"*, în care să fie explicat specificul fiecărui nod educațional și să fie dezvăluite reperele metodologice în lucrul cu elevii. Acest ghid va putea fi utilizat în procesul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice școlare.

5. Extinderea cercetării ***nodului educațional*** din perspectiva integralității curriculare și *configurarea referențialului metodologic* al acestuia pe axa strategică a învățării și formării abilităților/competențelor copiilor/ elevilor.

Recomandări pentru factori de decizie: Dezvoltarea curricula de educație preșcolară și învățământ primar în aspectul integrării și continuității conținuturilor și tehnologiilor educaționale (domenii de activitate/discipline), având ca finalitate adaptarea eficientă a copiilor la noul mediu școlar.

BIBLIOGRAFIE

1. ALBULESCU, I. Pedagogii alternative, 2014. 296 p. ISBN 978-606-587-197-7.
2. ALLPORT, G. W. Structura şi dezvoltarea personalităţii. – Bucureşti: EDP, 1996. 287 p. ISBN 973-30-4419-9.
3. ANDRIŢCHI, V. Teoria şi metodologia managementului resurselor umane în învăţământ. Chișinău: PRINT- Caro SRL, 2012. 288 p. ISBN 978-9975-56-054-2.
4. ANDRONACHE, D. Proiectarea curriculumului centrat pe competenţe la disciplinele pedagogice în învăţământul liceal. Rezumatul tezei de dr. Bucureşti, 2013. 48 p.
5. ANTOCI, D. Motivaţia elevilor în context şcolar. Capitol în: Perspectiva psiho-socială a asigurării calităţii educaţiei în Republica Moldova. Chişinău: Print-Caro, 2010, pp. 63-76. ISBN 978-9975-4187-3-7.
6. ARISTOTEL. Metafizica. (trad. Ș. Bezedechi). Editura: Univ. Enciclopedic, 2010. 616 p. ISBN: 9786068162492.
7. ATKINSON, R. L., ATKINSON, R. C., SMITH, E. E., BEM, D. J. Introducere în psihologie. Bucureşti, Editura Tehnică, 2002, pp. 294-326. ISBN 973-31-1398-0.
8. BOBOC, A. Filosofia contemporană: Orientări şi stiluri de gândire semnificative. Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 239 p. ISBN 973-30-4004-5.
9. BADIOU, A. Artă și filosofie. Disponibil: http://idea.ro/revista/ro/article/XIgXxxAAACcAwYN1/arta-si-filosofie
10. BOLBOCEANU, A., VRÂNCEANU, M. Preşcolarul: Ghid psihologic. Chişinău: Lumina, 1996. 158 p. ISBN 5-372-01435-0.
11. BULGARU, M., ONICOV, V., ISAC, O. (coord. M. Bulgaru). Sociologie. Universitatea de Stat din Moldova, Vol. II. Ch.: Centrul Ed. al USM, 2003. 331 p. ISBN 9975-70-261-9.
12. BURDUŞ, E., CĂPRĂRESCU, Gh., ANDRONICEANU, A. Managementul schimbării organizaționale. Bucureşti: Editura Economică, 2008. 432 p. ISBN 978-973-709-344-8.
13. BUZĂRNESCU, ȘT. Introducere în sociologia organizațională și a conducerii. Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 238 p. ISBN 973-30-4831-3.
14. CALLO, T. Concepția educației integrale. În: Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative / Callo T., Cuznețov L., Hadârcă M. [et. al.], coord. șt. Hadârcă M.; Acad. de Științe a Moldovei, Institutul de Științe ale Educației. Chișinău, Tipografia: Cavaioli 2015. 248 p. ISEBN 978-9975-48-096-3.
15. CALLO, T. O pedagogie a integralității. Teorie și practică. Chișinău: CEP, 2007. 171 p. ISBN: 978-9975-70-161-7.

16. CALLO, T. Valoarea integralității prin prisma hermeneutică. Repere filosofice și pedagogice. În: Revista Univers pedagogic, nr. 2, 2011, pp. 10-18. ISBNE 1 811-5470.
17. **CALLO T., PASCARI V. Funcționalitatea în educație: sens și necesitate, Revista Studia Universitatis, „Seria Științe ale Educației", 2015, nr. 5 (85) pp. 8-12, ISSN 1857-2103.**
18. **CALLO T., PASCARI V. Interacțiunea imaginație-gândire la vârsta preșcolară și școlară mică. În: Revista Artă și Educație artistică, Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, 2016, nr. 2 (28), pp. 38-47. ISSN: 1857-0445.**
19. **CALLO, T., PASCARI, V. Interacțiunea creativitate - imaginație la vârsta preșcolară/școlară mică. În: Univers pedagogic, nr. 1 (53), 2017, pp. 40-46. ISBN 1811-5470.**
20. CAZAN, A-M. Strategii de autoreglare a învăţării. Brașov: Editura Universității Transilvania, 2013. 119 p. ISBN 978-606-19-0174-6.
21. CEMORTAN, S. Aspecte metodologice de pregătire a copiilor pentru şcoală prin formarea competenţelor elementare de învăţare şi a atitudinilor. În: Studia Universitatis (Seria Ştiinţe ale Educaţiei), nr. 5 (25), 2009, pp. 47-49. ISBN 1857-2103/ISSN 073-4.
22. CEMORTAN, S. Dimensiuni psihopedagogice ale socializării copiilor de vârstă timpurie. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015. 112 p. ISBN 978-9975-48-073-4.
23. CERGHIT, I. Sisteme de instruire alternative şi complementare: structuri, stiluri şi strategii. Bucureşti: Editura Aramis, 2002. 320 p. ISBN 973-85939-4-8.
24. CIOBANU-MOCANU, L. Geneza limbajului la copii. În: Revista Studia Universitatis, Seria „Științe ale educației". 2008, nr. 9 (19), pp. 216-220. ISSN 1857-2103.
25. CLAPAREDE, ED. Educația funcțională, Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică, 1973. 128 p.
26. COAȘAN A., VASILESCU A. Adaptarea şcolară. Bucureşti: Editura Științifică şi Enciclopedică, 1988. 127 p.
27. COJOCARU, V. GH. Calitatea educaţiei. Managementul calităţii. Chişinău: Tipografia Centrală, 2007. 268 p. ISBN 978-9975-78-524-2.
28. COJOCARU-BOROZAN, M. Metodologia cercetării culturii emoţionale. Chişinău, Tipografia „Ion Creangă", 2012. 208 p. ISBN 978-9975-46-119-1.
29. COJOCARU, V., CHIRICĂ, G. Rolul educației în societatea cunoașterii. În: Materialele Conferinței Științifice „Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar". Volumul. I. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2017, pp. 49-54. ISBN 978-9975-76-214-4.
30. COMENIUS, J. Didactica magna. Bucureşti: EDP, 1970. 200 p.

31. CREȚU, E. Psihopedagogie şcolară pentru învăţământul primar. Bucureşti: Aramis, 1999. 192 p. ISBN 973-9285-77-5.
32. CRISTEA, S. Continuitatea dintre nivelurile și treptele școlare. În: Revista de teorie și practică educațională ,,Didactica Pro…". Chișinău: „Bons Offices" S.R.L., 2006, nr. 10, pp. 116-118. ISBN 1810-6455.
33. CRISTEA, S. Dicționar de termeni pedagogici. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1998. 398 p. ISBN 973-30-5130-6.
34. CRISTEA, S. Fundamentele științelor educației: teoria generala a educației. Chișinău: Editura Litera Educațional, 2001. 240 p. ISBN 9975745601, 9789975745604.
35. CRISTEA, S. Istoria gândirii pedagogice. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) (Partea I) În: Studia Universitatis, Universitatea de Stat din Moldova, 2008, nr. 5 (15), pp. 146-150. ISSN 1857-2103.
36. CUCOŞ, C. Teoria şi metodologia evaluării. Iași: Polirom, 2008. 265 p. ISBN 9789734609369.
37. CUCOȘ, C. Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale, ediția a-II-a revizuită și îmbogățită, Editura Polirom, Iași, 2017, 347 pag. ISBN 978-973-46-7111-3.
38. *Curriculum pentru educația timpurie.* Experți coord. naț.: V. Guțu, M. Vrânceanu. Chişinău, 2019. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9.
39. *Curriculum pentru educația timpurie*. Ministerul Educației Naționale, București, 2019.
40. *Curriculum național. Învățământul primar.* Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. Experți coord. naț.: L. Ursu, Vl. Guțu, A. Gremalschi. Chişinău, 2018. 212 p.
41. CULIC, I. Metode avansate în cercetarea socială. Analiza miltivariată de interdependență. Iași: Editura Polirom. 2004. 232 p. ISBN: 973-681-607-9.
42. DAFINOIU, I. Elemente de psihoterapie integrativă. Iași: Editura Polirom, 2001. 232 p. ISBN: 973-683-471-9.
43. DANCĂ, W. Logica filosofică. Aristotel și Toma de Aquino. Iași: Editura Polirom, 2002. 320 p. ISBN: 973-683-938-9.
44. DANDARA, O. Continuitatea – dimensiune inerentă a fenomenului educațional. În: Revista de teorie și practică educațională ,,Didactica Pro…". Chișinău: „Bons Offices" S.R.L., 2006, nr.10, pp. 26-30. ISBN 1810-6455.
45. DEBESSE, M. Psihologia copilului de la naștere la adolescență. București: Editura Didactică și Pedagogică. 1970. 375 p.
46. DEWEY, J. Trei scrieri despre educație, (Școala și societate, 1899, Copilul și curriculumul, 1902, Experiență și educație, 1938) trad. București: E. D. P. 1977. 287 p.

47. DEWEY, J. Fundamente pentru o ştiinţa a educaţiei/ Selecția textelor, trad. V. Nicolescu, București: EDP, 1992. 366 p. ISBN 973-30-1125-5.
48. DEX Online, dicționar român. www.webdex.ro/online.
49. Dicționar enciclopedic. Chişinău: Cartier, 2000. 1696 p. ISBN: 9975-79-080-1 ISBN 5-901006-07-0.
50. Dicționar de psihologie. Bucureşti: Editura Humanitas, 2006. 887 p. ISBN 973-501-164-6.
51. Dicționar de pedagogie contemporană. Redacție generală, Ș. Bârsănescu. Bucureşti: Editura Enciclopedică, 1969. 278 p.
52. DIDIER, J. Dicționar de filosofie. Larousse. Bucureşti: Univers Enciclopedic, 1998. 374 p. ISBN 973-0243-00-2.
53. DUBROVINA, T., BICHIR, N. Determinarea nivelului de pregătire a copilului pentru şcoală. Chişinău, 1992. 82 p.
54. DUMITRANA, M. Construirea spațiului educațional – componentă a procesului educațional. În: Revista Studia Universitatis Moldaviae, Seria Științe ale Educației, 2009, nr. 5 (25), pp. 94-98. ISSN 1857-2103 /ISSNe 2345-1025.
55. EARLE, W. Introducere în filosofie. Trad.: F. Oprișan. Bucureşti: ALL Educational, 1999. 328 p.
56. FARCAȘ, M. Premisele psihologice ale integrării copilului în clasa I-a. În: B. Zorgo, (coord.), Studii de psihologie socială, Bucureşti: EDP, 1999. 448 p.
57. FILIPOV, D. Abordări teoretice ale inteligenței emoționale. În: Revista Studia Universitas, Seria „Științe ale educației”. 2010, nr. 9 (39), pp. 237-245. ISSN 1857-2103.
58. FRANŢUZAN, L., NASTAS, S., HÎNCU, I. Mediul de realizare a procesului educațional în contextul implementării curriculumului. Chișinău, I. Ș. E., 2020. 88 p. ISBN 978-9975-48-175-5.
59. GALPERIN, P. Studii de psihologia învățării. București: EDP, 1975. 275 p.
60. GHICOV, A. Didactica textului în rețea. Chișinău: Tipografia ,,Print-Caro”, 2017. 364 p. ISBN 978-9975-56-409-0.
61. GOLEMAN, D. Inteligenţa emoţională. Bucureşti: Curtea Veche, 2008. 432 p. ISBN 978-973-669-520-9.
62. GOLU, F. Pregătirea psihologică a copilului pentru școală. Iași: Polirom, 2009. 212 p. ISBN 978-973-46-1351-9.
63. GOLU, M. Dinamica personalităţii. Bucureşti: Editura Geneza, 1993. 237 p.
64. GOLU, P. Psihologia învăţării şi a dezvoltării. Bucureşti: Editura Fundației Humanitas, 2001. 373 p.

65. GUSDORF, G. Trecutul, prezentul şi viitorul cercetării interdisciplinare. Raport UNESCO: Interdisciplinaritatea şi științele umane. Bucureşti: Editura Politică, 1986. 325 p.
66. GUŢU, VL. Curriculumul universitar – factor determinant în realizarea continuității și interconexiunii între cicluri de învățământ superior. Universitatea de Stat din Moldova. În: Revista Studia Universitatis (Seria „Științe ale educației”), 2019, nr.5 (125), pp. 3-9. ISBN 1857-2103.
67. GUȚU, V., VICOL, M. Tratat de pedagogie. Între modernism și postmodernism. Iași: Performantica, 2014. 553 p. ISBN 978-606-685-1.
68. HADÎRCĂ, M. Referențialul de evaluare a rezultatelor școlare: criterii, indicatori și descriptori de performanță. În: Revista Didactica Pro…, nr. 5-6 (34), 2005, pp. 65-70. ISSN 1810-6455.
69. HEGEL, G. W. F. Știința Logicii. (trad. de D. D. Roșca). București: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1966. 860 p.
70. HAIDEGGER, M. Ființă şi timp (trad. de D. Tilinca). București: Editura Jurnalul literar, 1994. 266 p. ISBN 973-95530-8-7.
71. HOLLINS, P. Modele mentale. 30 de instrumente de gândire ce separă mediocrul de excepțional. București: Creator, 2021. 198 p. ISBN 978-606-029-4191.
72. IONESCU, M. Instrucție și educația. Paradigme, strategii, orientări, modele. Arad: Editura Vasile Goldiş, University Press, 2007. 480 p. ISBN 978-973-664-200-5371.
73. IONESCU, M., RADU, I. Didactica modernă, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2004. 240 p. ISBN 973-35-1084-X.
74. IUCU, R-B. Managementul clasei. Iași: Editura Polirom, 2006. 272 p. ISBN 073-46 0235-7.
75. JAMES, W. Concepția pragmatismului asupra adevărului. În Filosofia americană, A. Marga (ed.), vol. I. Bucureşti: Editura All, 2000, pp. 170-189. ISBN 973-684-232-0.
76. JELESCU, P. Negația: abordare, geneză, dezvoltare, mecanisme, formare. În: Prolegomene din istoria psihologiei în Republica Moldova / direct.: I. Galben; coord.: G. Mohammadifard, S. Rusnac. Iaşi: Pan Europe, 2018. 192 p. ISBN 978-973-8483-84-2.
77. JOIȚA, E. Management educaţional. Profesorul-manager: roluri şi metodologie. Iaşi: Editura Polirom, 2000. 232 p. ISBN 973-683-597-9.
78. KANT, Im. Critica rațiunii pure. București: IRI, 1998. 286 p. ISBN: 973-96348-4-2.
79. KANT, Im. Tratat de pedagogie. Religia în limitele rațiunii. București: Editura Agora, 1992. 150 p. ISBN: 973-95272-6-4.
80. LAZĂR, A. Situaţii motivaționale favorabile învăţării de tip şcolar. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1975. 231 p.

81. LISIEVICI, P. Evaluarea în învăţământ. Teorie, practică, instrumente. Bucureşti: Aramis, 2002. 304 p. ISBN 973-8294-63-0.
82. LOSÎI, E., RACU, I. Anxietatea şcolară la preadolescenţi. În: Revista Psihologie, nr. 3, 2011, pp. 3-7. ISBN 1857-2502/ISSNE 2537-6276.
83. Marele dicționar al psihologiei. Traducere de: A. Ardeleanu, S. Dorneanu, N. Baltă ș.a. București: Editura Trei, 2006. 2360 p. ISBN: 978-973-707-099-9.
84. MARTENS, E., SCHNADELBACH, H. Filosofie. Curs de bază. București: Editura Științifică, 1999. 656 p. ISBN 973-44-0265-X.
85. *Metodologia de monitorizare şi evaluare a dezvoltării copilului în baza Standardelor de învățare şi dezvoltare a copilului (vârsta 1,5-7 ani)*. Autor și coordonator – M. Vrânceanu. M. E. C. C., Chișinău, 2018. 121 p.
86. *Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori*. Clasa 1. Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2017. 39 p. ISBN 978-9975-59-159-1.
87. MINDER, M. Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Editura Cartier Educațional, 2003. 412 p. ISBN 9975-79-39-16.
88. MICLEA, V. Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale. Iași: Editura Polirom, 1999. 344 p. ISBN 973-683-248-1.
89. MÎSLIŢCHI V. Continuitatea în formarea competențelor lingvistice la copiii de vârstă preșcolară mare și școlară mică. Autoreferatul tezei de dr. în ped. Chișinău, 2011. 28 p.
90. MOȘANU-ȘUPAC, L., COȘCODAN, D., LIOGCHII, N. Pregătirea către şcoală şi adaptarea la procesul educaţional a copiilor de 6-7 ani prin prisma unor indici psihofiziologici. În: Revista Acta et commentationes (Științe ale Educației). nr. 1, 2012, pp. 70-78. ISSN 1857-0623 /ISSN 2587-3636.
91. MUNTEANU, A. Psihologia copilului şi adolescentului. Timișoara: Editura Eurobit, 2007. 311 p. ISBN 973-620-301-5.
92. NEACȘU, I. Instruire şi învăţare: Teorii. Modele. Strategii. Bucureşti: Editura Științifică, 1990, 344 p. ISBN 973-29-0070-9.
93. NEACȘU, I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes, Iași, Editura: Polirom, 2015. 314 p. ISBN 978-973-46-5258-7.
94. NICOLA, I. Tratat de pedagogie şcolară. Bucureşti: Editura Didactica si Pedagogica, 1996. 485 p. ISBN: 9733046833.
95. NICOLAU, A., COZMA, T. Psihopedagogie. Iaşi: Spiru Haret, 1994. 248p.
96. NECULAU, A. Psihologie socială. Aspecte contemporane. Iași: Colecție: COLLEGIUM, 1996. 488 p. ISBN: 973-9248-07-1.

97. OSTERRIETH, P. Introducere în psihologia copilului. București: Editura Didactică și Pedagogică. 1976. 150 p.
98. PALADI, O. Caracteristici ale conceptului de adaptare în contextul social și psihologic. În materialele conferinței științifice internaționale „Curriculum școlar: Provocări și oportunități de dezvoltare”, Chișinău: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2018, pp. 511-517. ISBN: 978-9975-48.
99. **PASCARI, V. Continuitatea în formarea competențelor de învățare la copiii de 6-8 ani (monografie). Chișinău: Î. S. F. E.- P. „Tipografia Centrală”, 2009. 180 p. ISBN 978-9975-78-733-8.**
100. **PASCARI, V. Funcționalitatea integralității și continuității în educația copiilor (monografie). Chișinău: Tipografia Centrală, 2021. 232 p. ISBN 978-9975-157-96-4.**
101. **PASCARI, V. The pedagogical framework of integrity and continuity in the preschool-primary education system (6-9 years) (Cadrajul pedagogic al integralității și continuității în sistemul educație preșcolară-învățământ primar (6-9 ani). Journal of Romanian Literary Studies is submitted for indexation in the ERIH-PLUS European Reference Index for the Humanities and Social Sciences, Târgu Mureș. No. 32/2023, P. 87-96. ISSN: 2248-3004.**
102. **PASCARI, V. The versatility of the meanings of continuity (Versalitatea semnificațiilor continuității). Journal Plus Education, Editura Universității „Aurel Vlaicu” Arad, 2023. Categoria B+, E-ISSN (online) 20681151. Vol. 32 No.1, P. 234-247.** ISSN: 1842-077X**.**
103. **PASCARI, V. Integralitatea ca procesualitate pedagogică în educația copiilor. Revista Acta et Commentationes, Sciences of Education, nr. 4 (22), 2020, pp. 159-169. ISSN 1857-0623 E-ISSN 2587-3636. DOI.org/10.36120/2587-3636.v22i4.159-169.**
104. **PASCARI, V. Specificul activității de învățare a copiilor de 6-9 ani în contextul integralității, Revista ACTA ET COMMENTATIONES. Științe ale Educației, 2017, nr. 2 (11), pp. 92-103. ISSN 1857-0623.**
105. **PASCARI, V. Caracterul funcţional al conștiinței copiilor de vârstă preşcolară mare şi a şcolarului mic. Revista Univers Pedagogic, 2016, nr. 3 (51), pp. 24-32. ISSN 1815-7041.**
106. **PASCARI, V. Perspectiva evaluării criteriale în contextul continuității instituție preșcolară - școală primară. Revista Univers Pedagogic, nr. 3 (47), 2015, pp. 3-14. ISSN 1811-5470.**

107. **PASCARI, V. Reflecții teoretice asupra formării competenței de „a învăța să înveți” la copiii de 6-8 ani din perspectiva continuității. Universitatea Pedagogică „I. Creangă”, Revista Socioumanistă, 2013, nr. 5 (25), pp. 37- 41. ISSN 1857-0119.**
108. **PASCARI, V. Psyhological context of preparing children for school educational activity. Journal Plus Education, Editura Universităţii „Aurel Vlaicu” Arad, 2014. Categoria B+, ISSN 1842-077X, E-ISSN (online) 20681151 Vol X(2014), No. 2, pp. 180-187.**
109. **PASCARI, V. Reglarea emoțională la vârsta preșcolară: sens și necesitate. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Cadrul didactic-promotor al politicilor educaționale”. Chișinău: IȘE, 2019, pp. 424-429. ISBN 978-9975-48-156-4.**
110. **PASCARI, V. Специфика самоконтроля у детей дошкольного возраста. În: „XIV Международная научно-практическая конференция „Инновационные технологии в науке и оброзования”, Пенза, 2019, сс. 146-149. ISBN 978-5-00159-183-2.**
111. **PASCARI, V. Specificul formării independenței la copiii de vârstă preșcolară: reflecții psihopedagogice. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Orientări creative în învățământ și cercetarea românească la 30 ani de la revoluție”, Universitatea George Bacovia, or. Bacău, 2019. V. I, 2019, pp. 30-35. ISBN 978-873-0-30978-2.**
112. **PASCARI, V. Dimensiuni valorice ale interesului cognitiv la vârsta preșcolară. În: Materialele Simpozionului internațional „Tradiții și inovații în educație”. Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019. Vol. 1, pp. 135-143. ISBN 978-9975-76-289-2.**
113. **PASCARI, V. Reflecții despre autoapreciere la copiii de 6-7 ani din perspectiva evaluării fără note în învățământul primar. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Evaluarea în sistemul educaţional: deziderate actuale”, IȘE, Chișinău, 2017, pp. 112-116. ISBN 978-9975-48-118-2.**
114. **PASCARI, V. Pregătirea copiilor pentru şcoală în contextul ideii de continuitate. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Școala modernă: provocări și oportunități”. Chișinău: IȘE, 2015, pp. 548-552. ISBN 978-9975-48-100-7.**
115. **PASCARI, V. Adaptarea școlară-condiție pentru formarea identității școlarului mic. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Eficientizarea învățământului-vector al politicilor educaționale moderne”. Chișinău: IȘE, 2014, pp. 433-440. ISBN 978-9975-48-066-6.**
116. PATRAȘCU, D. Tehnologii educaţionale. Chişinău: Tipografia Centrală, 2005. 698 p. ISBN 9975-78-379-1.

117. PAVELCU, V. Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982. 380 p.
118. PAVLENCO, M. Asigurarea continuității – factor important în procesul de formare a reprezentărilor geometrice la vârsta preșcolară și școlară mică. În: Revista Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației), 2017, nr. 5 (105), pp. 99-106. ISSN 1857-2103.
119. PĂNIȘOARĂ, G. Psihologia învățării. Cum învață copiii și adulții. Iași: Editura Polirom, 2019. 296 p. ISBN: 978-973-46-7725-2.
120. PĂUN, E., ȘERBĂNESCU, L. Educabilitatea. Medii educaționale și factorii dezvoltării personalității umane. În: Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II, Potolea, D., Neacșu, I., Iucu, R., B., Pânișoară, I. (coord). Iași: Editura Polirom, 2008. 544 p. ISBN 978-973-46-1159-1.
121. PETROVSCHI, N. Integrarea – o nouă abordare a perspectivelor cunoașterii în procesul educațional. In: Revista Univers Pedagogic, nr. 1 (65) 2020, pp. 3-6. ISSN 1 811-5470.
122. PETROVSCHI, N. Conceptul de integralizare pedagogică ca element al culturii învățării. In: Tehnologii educaţionale moderne. Paradigma umanistă – subiect al managementului culturii învățării. Materialele Conferinței științifice teoretico-practice, Chișinău: Garomont-Studio SRL, 2010. 228 p. ISSN 1811-5470.
123. PIAGET, J. Psihologia copilului. Ediția a II-a. Bucureşti: Cartier, 2011. 160 p. ISBN 9789975797 191.
124. PIAGET, J. Structuralismul. Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1973. 166 p.
125. POPA, N. Consideraţii teoretico-metodologice privind desfăşurarea autoeducaţiei şcolarului mic. In: Studia Universitatis Moldaviae. Seria Ştiinţe ale Educaţiei. 2017, nr. 5 (105), pp. 94-98. ISSN 1857-2103. ISSN online 2345-1025.
126. POPESCU, D. Logica naturală și știința logicii în filosofia lui Heghel. Giurgiu: Pelican, 2009. 264 p. ISBN 978-973-1993-06-5.
127. POPESCU-NEVEANU, P. Dicţionar de psihologie. Bucureşti: Albatros, 1987. 784 p.
128. POPESCU-NEVEANU, P. Studii psihopedagogice privind dezvoltarea copiilor între 3 şi 6 ani. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1970. 162 p.
129. POȘȚAN, L. Mediul și spațiul: Puncte de pornire pentru demersul educațional al școlii prietenoase copilului. În: Materialele Conferinţei ştiinţifice naţionale cu participare internaţională „Învăţământ superior: tradiţii, valori, perspective”, Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, pp. 157-160. ISBN 978-9975-76-283-0.

130. POTOLEA, D., MANOLESCU, M. Teoria şi practica evaluării educaţionale. 2005. 248 p. ISBN 973-0-04233-0.
131. RACU, IG. Dezvoltarea conștiinței de sine la vârsta școlară mică. În: Revista Psihologie. Pedagogie specială, nr. 4 (37), Chișinău: 2014, pp. 38-46. ISSN 1857-0224.
132. RACU, IG. Creativitatea la vârsta şcolară mică. În: Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistenţă socială. 2012, nr. 2 (27), pp. 37- 46. ISSN 1857-0224.
133. RACU, IG., RACU, IU. Psihologia dezvoltării. Chişinău: UPS „Ion Creangă”, 2007. 257 p. ISBN 978-9975-971-26-8.
134. RACU, J. Aspectele psihologice a comunicării ca latură a maturităţii şcolare. În: Revista Psihologie. Pedagogie Specială. Asistenţă Socială, nr 1, 2005, pp. 37-44. ISSN: 1857-0224; ISSN: 1857-4432
135. RACU, J. Formarea abilităților comunicative la preșcolari ca factor al socializării copiilor. În: Repere metodologice pentru socializarea copiilor de vârstă timpurie (coord. șt. S. Cemortan, O. Paladi), I.Ș.E., Chișinău, 2015. 112 p. ISBN 978-9975-48-093-2.
136. RADU, I. (coord.), DRUTU, I., MARE, V. Introducere în psihologia contemporană. Bucureşti: Sincron, 1991. 356 p. ISBN 973-95233-2-3.
137. RADU, I. T. Evaluarea în procesul didactic. București: EDP, 2007, 326 p. ISBN 978-973-30-1720-2.
138. REPIDA, T. Interconexiunea și continuitatea dintre ciclurile învățământului superior: cadrul conceptual. În: Materialele Conferinței științifice „Integrare prin cercetare și inovare”. Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, 2018, pp. 113-116. ISBN 978-9975-142-48-9.
139. ROCO, M. Creativitate şi inteligenţă emoţională. Iaşi: Polirom, 2004. 248 p. ISBN 9789736816307.
140. ROȘU, A. Terra – geosistemul vieţii: Coordonate ecogeografice globale. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1987. 456 p.
141. ROTARI, T., ILUȚ, P. Ancheta sociologică și sondajul de opinie. Teorie și practică. Iași: Polirom, 2001. 216 p. ISBN 973-683-640-1.
142. SILLAMY, N. Dicţionar de psihologie. Bucureşti: Univers Enciclopedic, 1998. 347 p. ISBN 973-9243-25-8.
143. SLAMA-CAZACU, T. Psiholingvistica - o ştiinţă a comunicării, Bucureşti, Editura All, 1999. 827 p.
144. STAN, M-M. Elaborarea şi validarea unui sistem de predicţie asupra reuşitei şcolare la debutul şcolarităţii. Pitești: Ed. Tiparg, 2012. 216 p. ISBN 978-973-735-624-6.

145. STANCIU, GH. O istorie a pedagogiei universale și românești până la 1900. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 396 p.
146. STANCIU, GH. Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX, Iași, Editura: Institutul European, 2006. 303 p. ISBN: 973-611-430-9.
147. *Standarde de învăţare şi dezvoltare a copilului de la naştere până la 7 ani. Coord.: V. Guțu, M. Vrânceanu. Chişinău: Lyceum, 2019 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). 92 p.*
148. STĂNCIULESCU, E. Teorii sociologice ale educaţiei. Iaşi: Polirom, 1996, pp. 15-43. ISBN 973-9248-50-0.
149. STEFANCO, N. Modele de schimbare organizațională. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae, Seria „Științe exacte și economice”, 2019, nr.7 (127), pp. 79-86. ISSN 1857-2073.
150. Strategia de dezvoltare „Educația 2030”. Aprobată de Guvernul Republicii Moldova, 7 martie, 2023.
151. ŞCHIOPU, U. Psihologia copilului. Bucureşti: România Press, 2009. 414 p. ISBN 978-973-8236-98-1.
152. ȘCHIOPU, U. Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții, Ediția a III-a revăzută, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 508 p. ISBN 973-30-5798- 3.
153. ŞCHIOPU, U. (coord), Probleme psihologice ale jocului şi distracţiilor, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970. 296 p.
154. ȘTEFAN, M. Lexicon Pedagogic. București: Editura Aramis, 2007. 384 p. ISBN 9789736793036.
155. TĂUȘAN, L., Adaptarea școlară – demersuri aplicative la preadolescenți. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2008. 105 p. ISBN 978-973-610-676-7.
156. TOMȘA, GH. Bazele teoretice ale psihopedagogiei preșcolare. București: Editura V & I INTEGRAL, 2007. 143 p. ISBN 973-9341-94-3.
157. TRIPON, C. Introducere în problematica schimbării sociale. În: Revista Studia Universitatis Babes- Bolyai, nr. 1-2, 1991, pp. 5- 6.
158. TRIPON, C., POP, I. Teorii ale schimbării sociale. În Revista Transilvană de Științe Administrative nr. 1 (3), 2000, pp. 55- 61.
159. TURCU, F., TURCU, A. Fundamente ale psihologiei şcolare. Bucureşti: Editura ALL Educaţional, 1999. 184 p. ISBN 973-9431-48-8.
160. ŢÎRDEA, T., BERLINSCHI, P., EȘANU, A., NISTREANU, D., OJOVANU, V. Dicționar de Filosofie și Bioetică, Chișinău: Centrul Ed. Poligr. Medicina, 2004. 441 p. ISBN 9975-907-33-4.

161. ŢÎRDEA, T. Bioetică: curs de bază: Manual / Teodor N. Ţîrdea; Univ. de Stat de Medicină şi Farmacie „Nicolae Testemiţanu”, Chişinău: Medicina, 2016. 332 p. 978-9975-56-399-4.
162. VÎGOTSKI, L. S. Opere psihologice alese. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti. 1972. 309 p.
163. VÎGOTSKI, L. S. Problema învăţării şi a dezvoltării intelectuale la vârsta şcolară. Opere psihologice alese, Vol. I. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1971. 432 p.
164. VINNICENCO, E. Aspecte psihopedagogice ale pregătirii preșcolarului către școală. În: Materialele Conferinţei științifico-practice cu participare internațională: „Inovații pedagogice în era digitală”. Chișinău: IFC, 2019, pp. 31-37. ISBN: 978-9975-76-228-1.
165. VOICULESCU, E. Factorii subiectivi ai evaluării şcolare. Bucureşti: Aramis, 2007. 193 p. ISBN 973-8066-68-2.
166. WALKER, T. Să predăm ca în Finlanda. 33 de strategii simple pentru lecţii de bună-dispoziţie. Bucureşti: Editura Trei, 2018. 248 p. ISBN: 606-40-0370-6.
167. WALLON, H. Evoluția psihologică a copilului. București: Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975. 156 p.
168. ZLATE, M. Psihologia mecanismelor cognitive. Iaşi: Editura Polirom, 1999. 528 p. ISBN: 973-683-278-3.
169. ZLATE, M. Eul și personalitatea. București: Editura Trei. 2002. 274 p. ISBN 973-8291-30-5.

În limba engleză

170. AKHIL, G., JAMES, F. Culture, Power, Place: Explorations in Critical Anthropology. Duke University Press Durham and London, 1997. 361 p. ISBN 0-8223-1934-9.
171. AKHIL, G., JAMES, F. Anthropological Locations: Boundaries and grounds of a field science, Berkeley, University of California Press, 1997. 275 p. ISBN 0-520-20679-7.
172. ANDERSON, L., JACOBS, S., SCHRAMM, S., SPLITTGERBERG, F. School transitions: Beginning of the end or a new beginning? International Journal of Educational Research, 33 n (4), 2000, pp. 325-339. DOI: 10.1016/S0883-0355(00)00020-3.
173. ASTOLFI, J-P., PETERFALVI, B. Obstacles et construction de situation didactiques en sciences experimentales. În: Recherches en didactique des sciences experimentales, 1993, nr. 16, pp. 103-141. ISSN 2271-5649.
174. BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educ. Psychol. 28, 1993, pp. 117–148. Doi: 10.1207/s15326985ep2802-3.
175. BANDURA, A. Human agency in social cognitive theory. American Psychologist, 44 (9), 1989, pp.1175–1184. Doi: 10.1037/0003-066x.44.9.

176. BAR-ON, R. The Emotional Quotient Inventory. The Bar-On Model of Social and Emotional Intelligence. University of Texas Medical Branch (ESI). Psicothema, 01 Jan 2006, 18 Suppl, pp. 13-25. PMID: 17295953.
177. BERFENSTAM, R. The rights of children to a safe environment: Swedish laws a regulations. Stockholm: Nat. board for consumer policies: Nat. child environment council, 1992. 47 p. ISBN-10: 9187448106.
178. BORBELYOVA, D. Adaptation to the School Enviroment in Early Elementary Education. Paidagogos [Actualized: 2017-01-17], [Cited: 2021-02-06], 2016, 2, #13. pp. 206 - 228. Availiable at: http://www.paidagogos.net/issues/2016/2/article.php?id=13.
179. BORNSTEIN, M. Sensitive periods in development: structural characteristics and causal interpretations. Psychological Bulletin, 01 Mar 1989, 105 (2), pp. 179-197. DOI: 10.1037/0033 2909.105.2.179 PMID: 2648441.
180. BRONFENBRENNER, U. The Ecology of human development. Experiments by nature and design. – Cambridge, 1979. 330 p.
181. CAI, J. Author Notes PGEToolbox: A Matlab Toolbox for Population Genetics and Evolution Journal of Heredity, Volume 99, Issue 4, July-August 2008, pp. 438-440. https://doi.org/10.1093/jhered/esm127.
182. CANNING, N. Children's empowerment in play. European Early Childhood Education Research Journal, 15 (2), June – 2007, pp. 227-236. ISSN 1350-293X.
183. CASSIDY, J. Child-mother attachment and the self in 6-year-olds. Child Development. 1988, pp. 121-134. doi: 10.1111/j.1467-8624.1988. tb 03200.x.
184. DAMON, W, HART, D. The development of self-understanding through infancy and adolescence. *Child Development*, 53 (4), pp. 841-864. https:/doi.org/10.2307/1129122.
185. DECI, E., RYAN, R. „The support of autonomy and the control of behavior", Journal of Personality and Social Psychology, vol. 53, nr. 6. 1987, pp. 1024-1037. DOI:10.1023/A:1021711629417.
186. DECI, E., RYAN, R. Motivational Approach to Self: Integration in Personality, Nebraska Symposium on Motivation, 38, London, University of Nebraska Press. 1991, pp. 237–287. PMID: 2130258 38:237-88.
187. EDER, R. A. Uncovering young children's psychological selves: Individual and developmental differences. Child Development, 61 (3), pp. 849-863. https:/doi.org/10.2307/1130969.

188. EISENBERG, N. et al. The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. Child Dev. 75 (1) 2004, pp. 25-46. DOI:10.1111/j.1467 8624.2004.00652.x.
189. EISENBERG, N. The development of prosocial behavior. New York: Academic Press, 1982. 401 p. ISEBN 9781-4832-88-475.
190. ERIKSON, E. H. The life cycle completed. New York.: Norton. 1982. 144 p.
191. FINKEL, E. J., CAMPBELL, W. K., Self-control and accommodation in close relationships: An interdependence analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 81, 2001, pp. 263-277. https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.2.263.
192. FUJITA, K. On conceptualizing self-control as more than the effortful inhibition of impulses. Personality and Social Psychology Review, 2011, 15, pp. 352-366. doi:10.1177/1088868311411165
193. FREEDMAN, J. Key Lessons from 35 Years of Social-Emotional Education: How Self Science Builds Self-Awareness, Positive Relationships, and Healthy Decision-Making. Perspectives in Education, 2003, 21 (4), pp. 69-80. ISSN0258-2236.
194. GARDNER, H. Multiple intelligences: New horizons. New York: Basic Books, 2006. 320 p. ISBN-10: 0465047688.
195. GIDDENS, A. Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age, Polity Press, Cambridge, 1991. 264 p. ISBN: 9780804719445.
196. HAUSER-SCHAUBLIN, B., DICKHARDT, M. Kulturelle Räume – räumliche Kultur: zur Neubestimmung des Verhältnisses zweier fundamentaler Kategorien menschlicher Praxis, Volumen 10 de Cottinger Studien zur Ethnologie, 2003. 280 p. ISBN 978-3-8258-6799-4.
197. HILLIER, B. Space is the Machine. A configurational theory of architecture, Cambridge University Press, 1996. 355 p.
198. JOHNSON, M. H. Sensitive periods in functional brain development: problems and prospects. Dev Psychobiol. 2005 Apr; 46 (3), pp. 287-292. Doi: 10.1002/dev. 20057.PMID: 15772965.
199. JUNG, C. Memories, dreams, reflections. Recorded and edited by Aniela 1aJfe (translated fromthe Gennan by Richard and Clara Winston. Revised Edition). Vintage Books a Division of Random House, Inc. NEW YORK, 1962. 448 p. ISBN 0-679-72395-1.
200. KANTER, R., STEIN, B., TODD, J. The Challenge of Organizational Change: How Companies Experience It and Leaders Guide It. The Free Press, N-Y, 1992. 535 p. ISBN 0029169917.

201. KAREN, O., KIRSTEN, H. Siting Culture: The Shifting Anthropological Object, Published by Routledge, 1997. 328 p. ISBN-13: 978-0415150026.
202. KNUDSEN, E. Sensitive periods in the development of the brain and behavior. J. Cogn. Neurosci. 16, 2004, pp. 1412-1425. Doi: 10.1162/0898929042304796.
203. KOLB, A.Y., KOLB, D. A. Experiential Learning Spaces. In: Encyclopedia of the Sciences of Learning. Springer US, Boston, M A. 2012, pp. 215-219. ISBN 978-1-4419-1427-9. DOI https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6.
204. LAND, G., BETH, J. Breakpoint and Beyond/ G. Land, B. Jarman // San Francisco: HarperBusiness, 1992. 261 p. ISBN 0887305474.
205. LAUER, R. H. Perspectives On Social Change, 2nd edition, Southern Illinois University at Edwardsville, Allyn and Bacon Inc., 1982. 75 p.
206. LAWSON, B. The Language of Space, Architectural Press, Oxford, 2005. 272 p. ISBN-10: 9780750652469.
207. LEWIS, M. Origins of Intelligence: Infancy and Early Childhood.1st ed. 1983. 552 p. ISBN-13: 978-1489903242. ISBN-10: 1489903240.
208. MICHOU, A., VANSTEENKISTE, M., MOURATIDIS, A., & LENS, W. Enriching the hierarchical model of achievement motivation: Autonomous and controlling reasons underlying achievement goals. British Journal of Educational Psychology, 84 (4), 2014, pp. 650-666. https://doi.org/10.1111/bjep.12055].
209. NADLER, D. A., TUSHMAN, M. L. Organisational Frame Bending: Principles for Managing Reorientation. Academy of Management Executive 3 (3), 1989. pp. 194-204.
210. NORTON, M. S. What's so important about school climate? In: Contemporary Education, no. 56 (1), 1984, pp. 43-45.
211. PARSONS, T. Social systems and the evolution of action theory. New York, N.Y. / London: Free Press / Collier Macmillan 1977. 429 p. ISBN 0029248000 9780029248003.
212. PATERSON, K. 55 Teaching Dilemmas: ten powerful solutions to almost any classroom challenge. Pembroke Publishers, Markham, Canada. 2005. 96 p. ISBN 1-55138-191-5.
213. PHILIPS, L. Human adaptation and his failures. Academic Press. N-Y, 1968. 288 p. ISBN 978-1 4-83-26-3496.
214. Recommendation of the European Parlament and of the council. Of 18 December, 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). Journal of the European Union.
215. ROGERS, C., KINGET, M**.** Psychotherapie et relation humaines: teoría y práctica de la terapia no directiva, Volumul 1, Ediciones Alfaguara, S.L., Madrid, 1967. 284 p.

216. RUPSIENE, L. Student's adaptation in the new school. Klaipeda University, Acta Paedagogica Vilnensia 17 (17), 2006, pp. 86-102. DOI: 10.15388/ActPaed. 2006.17. 9688.
217. SCHEIN, E. H. Process Consultation, Vol. 2: Lessons for Managers and Consultants (Addison-Wesley on Organizational Development Series), 1st Edition, 1987. 224 p. ISBN-10: 0201067447.
218. SIEMENS, G. Connectivism: A learning theory for the digital age, International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2, 2005. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
219. SELIGMAN, M. E. P. What You Can Change and What You Can't: The Complete Guide to Successful Self-Improvement. New York: Knopf, 1995. 336 p. ISBN-10:1400078407 ISBN-13: 978-1400078400.
220. SPENCER, H. The Principles of Sociology, Vol 1 Part 2 & 3. The University of California: Transaction, 2010. 512 p. ISSN: 0765807505, 9780765807502
221. STUFFLEBEAM, D. L., WEBSTER, W. J. An analysis of alternative approaches to evaluation. Educational Evaluation and Policy Analysis, 2 (3), 1980, pp. 5-19.
222. SZENTE, J. Empowering Young Children for Success in School and Life. Early Childhood Education Journal, Vol. 34 (6), 2007, pp. 449-453. Doi: 10.1007/s10643-007- 0162-y.
223. SZTOMPKA, P. The Sociology of Social Change, Blackwell, Cambridge, 1993, 368 p. ISBN: 978-0-631-18206-1.
224. TAUBER, R. T. Classroom management: sound theory and effective practice. Edition statement: 4th ed. Westport, Conn.: Praeger Publishers, 2007. 398 p. ISBN 9780275996680.
225. THOMPSON, R. A. Emotional Regulation and Emotional Development. Educational Psychology Review, 1991, vol. 3, no. 4, pp. 269-307. Doi:10.1007/BF01319934.
226. THOMPSON, R. A. The development of the person: social understanding, relationships, conscience, self. In: Eisenberg N, editor. Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development, 2007, vol. 3, pp. 24-98. Doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0302.
227. TORRANCE, E. P. Understanding creativity: where to start? / E. P. Torrance // Psychological inquiry, vol. 4, № 3, 1993, pp. 232-234.
228. WERNER, H. Comparative psychology of mental development. NY: Percheron Press, 2004. 604 p. ISBN10 0971958718.
229. WONG, N. C. H. Guidelines on Helping Primary One Pupils Adapt to a New School Life. [online], [Cited: 2020-12-09], Availiable at:

<http://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/major-level-of edu/primary/materials/primary1e.pdf>.

230. WRAGG, E. Class Management in the Secondary School, Routledge Falmer, in London, New York, 2001. 90 p. ISBN 97802031 641 81.

În limba franceză

231. BARBIER, J-M. L'Evaluation en formation. Paris: PUF, 1985. 295 p.
232. BONNIOL, J. J., VIAL, M. Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires. De Boeck Université, Paris-Bruxelles, 1997, pp. 58-59.
233. DURKHEIM, É. Les Règles de la méthode sociologique / introd. de François Dubet. 13e éd. Paris: Presses Universitaires de France, 2007. 149 p. ISBN 978-2-13-056331-0.
234. LEFEBVRE, H. La production de l'espace, 1974. 330 p. ISBN 978-0-8166-5316-4.
235. RICHELLE, M. La genèse de la conscience: În Collectif, Doutes, constats et mirages en psychologie, Mélanges en hommage à R. Zazzo, Paris, Presses Universitaires de France, 1999, pp. 33-40.
236. WALLON, H. De l'Acte a la Pensée. Paris: Flammarion. 1970. 240 p. ISBN 10: 2082101665.
237. ZAZZO, R. La genèse de la conscience de soi. La reconmussance de soi dans l'image du miroir. In R. Angelergues, D. Anzieu, E.E. Boesch, J. Brès, J.B. Pontalis et R. Zazzo (Eds). Psychologie de la connaissance de soi. Paris, PUF, 1973, pp. 145-188.

În limba rusă

238. АВДЕЕВ, Р. Ф. Философия информационной цивилизации / Р.Ф. Авдеев. Москва: ВЛАДОС, 1994. 336 с. ISBN 5-87065-012-7.
239. АВЕРЬЯНОВ, А. Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. Москва: Политиздат, 1985. 263 с.
240. АНАНЬЕВ, Б. Г. Избранные труды по психологии (Развитие и воспитание личности). В двух томах. Том 2, Издательство Санкт-Петербургского университета, 2007. 287 с. ISBN: 978-5-288-04394-9.
241. АНДРЕЕВА, И. Н. Об истории развития понятия „эмоциональный интеллект". Журнал: Вопросы психологии. 2008. № 5, с. 83-95.
242. АНОХИН, П. К. Избранные труды: Кибернетика функциональных систем. М., Медицина, 1998. 400 с. ISBN 5-225-04399-2.
243. БАЛЛЕР, Э. А. Преемственность в развитии культуры. Москва: Наука, 1969. 294 с.
244. БАНЗЕЛЮК, Е. И. Возрастная динамика показателей креативности у детей 6-9 лет // Вопросы психологии, № 3, 2008, с. 55-60. ISSN 0042-884.

245. БАРЫШНИКОВА, Е. В. Предметно-развивающая среда в дошкольной образовательной организации: учебное пособие / Е. В. Барышникова. Челябинск: Изд-во Юж. Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. 183 с. ISBN 978-5-906-908-67-4.
246. БЕЗРУКИХ, М. М., ДУБРОВИНСКАЯ, Н. Н. Психофизиология ребенка. Изд. МПСИ, 2005. 496 с. ISBN 5-89502-661-3.
247. БЕЗРУКОВА, В. С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизм реализации // В. С. Безрукова „Интеграционные процессы в педагогической теории и практике”. Сб. научных тр. Свердловск, 1990, с. 5-25.
248. БЕСПАНСКАЯ-ПАВЛЕНКО, Е. Д. Психическое развитие в дошкольном и младшем школьном возрасте: развитие ведущих психических функций /Е. Д. Беспанская - Павленко. Минск: Изд. центр БГУ, 2009. 224 с.
249. БОЖОВИЧ, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: монография, цикл статей / Л. И. Божович. Санкт-Петербург, 2009. 400 с. ISBN 978-5-91180-846-4.
250. БОЖОВИЧ, Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008, с. 321-356.
251. ВЕНГЕР, Л. А. Овладение опосредствованным решением познавательных способностей ребенка. // Вопр. Психол, №2, 1983, с. 43-50.
252. ВЕНГЕР, Л. А. Старший дошкольник. Журнал: Дошкольное воспитание, №. 1, Москва, 1991, с. 37-71.
253. ВЕРАКСА, Н. Е., КУДРЯВЦЕВ, В. Т. Диалектика развивающегося познания: мышление и воображение ребенка-дошкольника. Серия „Психологические науки”, Москва, 2014. 220 с. ISSN 1998-6769.
254. ВЕРЯЕВ, А. А. От образовательных сред к образовательному пространству: культурологический подход к проблеме / А. А. Веряев, И. К. Шалаев // Педагогическая наука, технология, практика, № 2 (5). 1988, с. 23-31.
255. ВИНОГРАДОВА, Н. А., МИКЛЯЕВА, Н. В. Интерактивная предметно-развивающая и игровая среда детского сада. Учебное пособие, Издательство: УЦ „Перспетива”, 2011. 208 с. ISBN 978-5-98594-307-8.
256. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников [Текст] / ред. Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов. Москва: АПН РСФСР, 1962. 287 с.
257. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте /Л. С. Выготский. Санкт-Петербург: Союз, 1997. 96 с. ISBN 5-87852-042.

258. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Мышление и его развитие в детском возрасте // Психология развития как феномен культуры / Под ред. М. Г. Ярошевского. М.: Изд-во „Интитут практической психологии”, 1996. 512 с. ISBN 5-89395-001-1.
259. ГАТАЛЬСКИЙ, В. Д. Культурно-образовательное пространство как социально-педагогическая система / В. Д. Гатальский // Педагогика, № 6, 2012, с. 25-29. ISSN 0869-561X.
260. ГЕРШУНСКИЙ, Б. С. Педагогические аспекты непрерывного образования / Б. С. Гершунский // Вестн. высш. школы, № 8, 1987, с. 22-29.
261. ГОГОБЕРИДЗЕ, А, М., ВЕРБЕНЕЦ, А. М. Проектирование развивающей предметно-пространственной среды современного детского сада // Справочник руководителя дошкольного учреждения, № 4, 2010, с. 64-70.
262. ГРИНЕВА, М. С. Внутренняя позиция школьника современного первоклассника (в условиях мегаполиса): автореф. дисс. … канд. психол. наук / М. С. Гринева. Москва, 2011. 23 с.
263. ГУТКИНА, Н. И. Психологическая готовность к школе. 4-е издание, переработанное и дополненное. Издательство: Питер, 2009. 208 р. ISBN: 978-5-469-01447-8.
264. ДАВЫДОВ, В. В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. Москва: Пед. общество России, 2000. 480 с. URL: http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=10086.
265. ДАВЫДОВ, В. В. К исследованию предметной среды для детей / В. В. Давыдов, Л. Б. Переверзев // Техническая эстетика, 1976, № 2-3, с. 4-6.
266. ДАВЫДОВ, В. В. Теория развивающего обучения: монография. Москва: ОПЦ ИНТОР, 1996. 544 с. ISBN 5-89404-001-9.
267. ДАВЫДОВ, В. В., СЛОБОДЧИКОВА, В. И. ЦУКЕРМАН, Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы. Психологии, №3-4, 1992, с. 14-19.
268. ДАНИЛОВА, Н. Н. Психофизиологическая диагностика функциональных состояний: Учеб. пособие. М.: Изд-во МГУ, 1992. 192 с. ISBN 5-211-02150-9.
269. ДАНИЛЮК, А. Я. Три принципа организации образования / А.Я.Данилюк // Научно-педагогические школы Юга России: теория и история развития. [Электронный ресурс] режим доступа: http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/6.html
270. ДИСТЕРВЕГ, А. Руководство для образования немецких учителей // Избр. пед. соч. Москва: Учпедгиз, 1956, с. 55-212.

271. ДОЛЖНИКОВА, Р. А., ФЕДОСИМОВ, Г. М., КУЛИНИЧ, Н. Н. Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДОУ и начальной школе. - М, 2008. 126 с. ISBN: 978-5-9219-0660-0.
272. ДУБРОВИНСКАЯ, Н. В., ФАРБЕР, Д. А., БЕЗРУКИХ, М. М. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 144 с.
273. ЕНИ, В. В. Учебная деятельность в рамках интегрированного подхода. В журнале „Studia Universitatis Moldaviae”, Categoria B, Seria „Ştiinţe ale Educaţiei”. Chişinău: CEP USM, 2015. nr. 5 (85), с. 150-153. 152ISSN 1857-2103.
274. ЕРМАКОВА, И. В., ДАНИЛЕНКО, О. В. Цена адаптации и как ее снизить: оценка адаптации детей к школе // Народное образование, № 4, 2009, с. 248–256.
275. ЖИЛКИН, С. Ф. Социолого-педагогические аспекты управления образовательным пространством промышленного города. // Педагогика, № 3, 2003, с. 26-32.
276. ЗАНКОВ, Л. В. Избранные педагогические труды: (объективные закономерности обучения и развития младших школьников) // Л.В. Занков. – Москва: Педагогика, 1990. 424 с. ISBN 5-7155-0200-4.
277. ЗАПОРОЖЕЦ, А. В. Развитие произвольных движений // Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. II. Москва: Педагогика, 1986. 286 с. ISBN 159-9-081-2.
278. ЗАПОРОЖЕЦ, А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии. Москва: Наука, 1978, с. 243-267.
279. ЗАПОРОЖЕЦ, А. В. Основные проблемы онтогенеза психики // Избр. психол. тр.: В 2-х т. / Под ред. В.В. Давыдова, В. П. Зинченко. Москва: Педагогика, т. 1, 1986. 297 с. URL: http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=26480.
280. ЗАХАРОВА, А. В. Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. Минск, 1993. 100 с.
281. ИГНАТЬЕВА, Г. А. «Концепция предшкольного образования в Образовательной системе «Школа 2100» // Начальная школа: плюс до и после, № 8, 2006, с. 4-12.
282. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка// Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Изд-во Смысл, 2004. 512 с. ISBN 5-699-03524-9.
283. КАРАБАНОВА, О. А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции: Автореф. ... д-ра психол. наук. Москва, 2002. 38 с.
284. КАРАНДАШЕВ, Ю. Н. Возрастная функционально-стадиальная периодизация психического развития детей: Автореферат дис. …доктора психол. наук: 19.00.07. – Л., 1991. 32 с.

285. КАРПОВ, А. В., Психология рефлексивных механизмов деятельности / Карпов А. В. Москва: Институт психологии РАН, 2004. 424 с. ISBN 5-9270-0052-5.
286. КЛАРИН, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. Москва: Арена, 1994. 224 с. ISBN: 5-87474-011 -2.
287. КОНДАКОВ, Н. И. Логический словарь-справочник / Кондаков Н. И. Москва, 2013. 720 с. ISBN 978-5-458-23268-5.
288. КОЧУБЕЙ, Б. И., НОВИКОВА, Е. В. Эмоциональная устойчивость школьника. Москва: Сфера, 1998. 96 с.
289. КРАВЦОВ, Г. Г., БЕРЕЖКОВСКАЯ, Е. Л., КРАВЦОВА, Е. Е. Психологические основы программы начального образования «Золотой ключик» // Психологическая наука и образование, 1996, № 3, с. 56-61.
290. КРАВЦОВА, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. Москва: Педагогика, 1991. 150 с. ISBN 5-7155-0381-7.
291. КРАВЦОВА, Е. Е. Психологическое содержание понятий «воображение» и «творчество» / Е. Е. Кравцова // Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности: Материалы четвёртых чтений памяти Л. С. Выготского. М.: РГГУ, 2003, с. 207-213.
292. КУДРЯВЦЕВ, В. Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития (журнальный вариант книги) // Дошкольное воспитание, 1998, № 1, с. 76-83; № 4, с. 104-111; № 5, с. 86-93; № 10, с. 73-80; № 11, с. 64-70; № 12, с. 61-68. ISSN 0012-561X.
293. КУЛЮТКИН, Ю. Н., ТАРАСОВ, С. В. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания, № 1, 2001. URL: http://www.znanie.org/gurnal/nl_01/obraz_sreda.html
294. ЛАЗУРСКИЙ, А. Ф. Классификация личностей / А. Лазурский, под ред. М. Басова и В. Мясищева, издание 4-е. Печатается по изданию: Классификация личностей / А. Ф. Лазурский. Москва: ЛЕНАНД, 2017. 290 с. ISBN 978-5-9710-4857-2.
295. ЛАКТИОНОВА, Е. Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: Автореф. дис. … д-ра психол. наук. – СПб., 2013. 49 с.
296. ЛЕВИН, К. Теория поля в современных науках (перев. Сурпина Е.). Издательство: Академический проект, 2019. 313 с. ISBN: 978-5-8291-2060-3.
297. ЛЕДНЕВ, В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. Издание второе, исправленное. Москва: МГАУ, 2002. 120 с. ISBN 5-86785-101-X.
298. ЛЕОНОВА, Е. В. Становление субъъектности в нормативных возрастных и образовательных кризисах. Автореф. дис. … д-ра психол. наук. Москва. 2016. 46 с.

299. ЛЕОНТЬЕВ, А. Н. Избранные психологические произведения, В 2-х т., т. I. Москва: Педагогика, 1983. 392 с.
300. ЛЕОНТЬЕВ, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность (Классическая учебная книга). / А. Н. Леонтьев. Москва: Смысл, Академия, 2005. 352 с. ISBN 5-89357-153-3.
301. ЛЕОНТЬЕВ, А. Н. Учение о среде в педологических работах Л. С. Выготского // Вопросы психологии, № 1, 1998, с. 109-124.
302. ЛИСИНА, М. И. Проблемы онтогенеза общения: монография / М. И. Лисина. – Москва: Педагогика, 1986. 144 с. http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=10042.
303. ЛУБОВСКИЙ, Д. В. Феноменология и динамика развития внутренней позиции современных младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 2, с. 50-67. ISSN: 2074-5885.
304. ЛУРИЯ, А. Р. Развитие речи и формирование психических процессов. В кн.: Психологическая паука в СССР. М., т. 1, 1959, с. 510-567.
305. ЛУРИЯ, А. Р. Высшие корковые функции человека. М., 1969. 346 с. ISBN: 978-5-4461-0836-7.
306. МАНУЙЛОВ, Ю. С. Средовой подход в воспитании: Москва: Педагогика, 2000, № 7, с. 36-41. ISSN 0869-561X.
307. МАТЮХИНА, М. В. Развитие личности и познавательных процессов в младшем школьном возрасте: учебное пособие / М.В. Матюхина; Автор С.Б. Спиридонова. Волгоград: Перемена, 2005. 215 с. ISBN 5-88234-771-8.
308. МЕДВЕДЕВ, В. И. Взаимодействие физиологических и психологических механизмов в процессе адаптации / В. Медведев // Физиология человека. т. 24, № 4, 1998, с. 7-13.
309. МИРОНОВА, О. П. Преемственность как процесс воспитания и обучения ребенка / О. П. Миронова // Управление ДОУ, № 2, 2003, с. 8-13.
310. МУХИНА, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учеб. для студ. вузов, 4-е изд. Москва: Изд. центр Академия, 1999. 456 с. ISBN 5-7695-0408-0.
311. МУХИНА, В. С. Шестилетний ребенок в школе. Москва: Просвещение, 1990. 173 с.
312. НАЛЧАЖЯН, А. А. Социально-психическая адаптация личности: механизмы и стратегии. 2-е изд. Москва: Эксмо, 2010. 368 с.
313. НИССКАЯ, А. К. Социальная ситуация развития в дошкольном учреждении как фактор адаптации первоклассников к школе. Журнал Психологические исследования, Том 5, № 23, 2012, с. 8-15. ISSN 2075-7999.

314. Непрерывное образование: методология, технологии, управление. Коллективная монография / под ред. Н. А. Лобанова, Л. Г. Титовой, В. В. Юдина. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. 298 с. ISBN 978-5-00089-251 -0.
315. НИКИТИН, Н. Н. Региональное образовательное пространство как фактор становления культуры профессионально-личностного самоопределения учителя // Качество образования: концепции, проблемы. Материалы III Межд. научно-метод. Конф. / Под общ. ред. А.С. Вострикова. Новосибирск: Изд- во НГТУ, 2000. 233 с.
316. НОВИКОВА, Л. И. Школа и среда. – Москва: Знание, 1985. – 80 с.
317. Образовательное пространство школы: опыт социологических исследований. Коллективная монография / Под ред. Е. В. Прямиковой; С. В. Франц. Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2014. 244 с. ISBN978-5-7186-0626-3.
318. ОБУХОВ, А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Национальный книжный центр, 2015. 280 с. ISBN 978-5-4441-0060-8.
319. ОБУХОВА, Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. Москва, 1981. 191. с. http://elib.gnpbu.ru/text/obuhova_kontseptsiya-piazhe_1981
320. ПАВЛОВ, И. П. Полное собрание трудов. т. 3. Москва, кн. 1. Ленинград: Изд-во Академии Наук, 1951. 607 с.
321. ПЕТРОВСКИЙ, А. В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии //Вопросы психологии, № 4, 1984, с.15-29.
322. ПЕТРОВСКИЙ, В. А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В. А. Петровский, Л. М. Кларина, Л. А. Смывина, Л. Т. Стрелкова. Москва: Новая школа, 2009. 427 с.
323. ПОДДЬЯКОВ, А. Н. Зрелость и незрелость к контексте ортогенетического закона развития // Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. Москва: Изд-во „Институт психологии РАН”, 2007. 223 с. ISBN 978-5-9270-0105-7.
324. ПОДДЬЯКОВ, А. Н., Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А. Н. Поддьяков. 2-е изд. М.: ПЕР СЭ, 2006. 240 с. ISBN 5-98549-011 - 4.
325. ПОДДЬЯКОВ, Н. Н. Доминирование процессов интеграции в развитии детей дошкольного возраста // Психологический журнал, № 5, 1997, с. 103-112.

326. ПОНОМАРЕВ, Я. А. Психология творения: избранные психологические труды / Я. Пономарев. Москва: МПСИ, 1999. 480 с. ISBN 5-89395-067-4.
327. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы. проблемы. перспективы /Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. М.: Изд-во „Институт психологии РАН”. 2007. 624 с. ISBN: 978-5-9270-0110-1.
328. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника // Под ред. Н. Н. Поддьякова, А. Ф. Говорковой. Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика 1985. 200 с.
329. РУБАНОВ, В. Г. Философское осмысление научной преемственности / В. Г. Рубанов //Известия Томского политехнического университета. Экономика, философия, социология и культурология, 2009, т. 315, № 6, с. 70-74. ISSN 1684-8519.
330. РУБИНШТЕЙН, С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2010. 713 с. ISBN 978-5-314-00016-8.
331. СЕЛИВАНОВА, Н. Л., ТАГУНОВА, И. А., ЧИСТЯКОВА, С. Н. Современные гуманитарные подходы к исследованию проблем воспитания и его построению в образовательных организациях в информационную эпоху. Сб. научных трудов междун. научно-практической конф. „Образовательное пространство в информационную эпоху” / Под ред. С. В. Ивановой, Москва 2017. 598 с. ISBN 978-5-905736-39-1.
332. СЛОБОДЧИКОВ, В. И. Антропологический смысл кризисов перехода в развитии и образовании //Психология обучения, № 1. 2008, с. 4-25.
333. СМАНЦЕР, А. П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов // А. П. Сманцер. Минск: БГУ, 2013. 271 с. ISBN 978-985-518-840-8.
334. СМИРНОВА, Е. О. К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии // Культурноисторическая психология, т. 11. № 3, 2015, с. 9–15. ISSN: 1816-5435 / 2224-8935 (on-line).
335. СТЕПАНОВА, Н. А. Динамика личностного развития младших школьников / Н. А. Степанова // Вестник МГОУ. Серия „Психологические науки”, № 3, 2010, с. 173-176. ISSN: 2072-8514.
336. СТОЛЯРЕНКО, А. М. Общая педагогика: учеб. пособие для студентов вузов / А. М. Столяренко. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. 478 с. ISBN 5-238-00972-0.
337. СУДАКОВ, К. В. Информационное построение системной архитектоники психической деятельности физиологических процессов. Российский медико-

биологический вестник им. академика И. П. Павлова. Москва: 2012 (2), с. 8-12. ISNN 0202-3475.

338. СУДАКОВ, К. В. Теория функциональных систем и ее применение в физиологии и медицине // Новости медико-биол. Наук, №4. Минск, 2004, с. 109–133.
339. ТИЩЕНКО, С. П., УМАНЕЦ, Л. И. Динамика уровня притязаний дошкольников в реальных и воображаемых игровых ситуациях. В Новые исслед. в психол. 1980. №2, с. 43-47.
340. ТЮННИКОВ, Ю. С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательном процессе средних ПТУ. Москва. 2008. 222 с.
341. Умственное воспитание детей дошкольного возраста (под ред. Н. Поддьяков, Ф. Сохина). Москва: Просвещение, 1984. 207 с.
342. УРБАНСКАЯ, М. В. Образовательная среда как фактор формирования готовности ребенка к обучению в условиях предшкольного образования: Автореф. дис. … канд. пед. наук. СПб., 2010. 23 с.
343. УСОВА, А. П. Обучение в детском саду // под ред. А. В. Запорожца. 3-е изд., М.: Просвещение, 1981. 175 с. http://elib.gnpbu.ru/text/usova_obuchenie-v-detskom sadu_1981/
344. ФИЛИППОВА, Г. Г. Эволюционная зона ближайшего развития с позиции диференционно-итеграционного подхода. Дифференционно-интеграционная теория развития: Философское осмысление и применение в психологии, языкознании и педагогике. Тезисы докладов 2-ой науч.-практ. конф., под ред. Н. И. Чуприковой, Е. В. Волковой. Москва: Изд-во „Институт психологии РАН”, 2013. 45 с. ISBN 978-5-9270-0256-6.
345. ЦУЕРМАН, Г. А., ВЕНГЕР, А. Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психол. наука и образование, том 15, № 4, 2010, с. 77-90. ISSN: 1814-2052 / 2311-7273.
346. ЦУКЕРМАН, Г. А., ПОЛИВАНОВА, К. Н. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школе. Москва: Генезис, 2003. 128 с. ISBN 5-85297-066-2.
347. ЧАПАЕВ, Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: монография, 3-е изд. Екатеринбург: РГППУ, 2019. 372 с. ISBN 5-85297-066-2.
348. ЧУПРИКОВА, Н. И. Умственное развитие и обучение. М.: МПСИ, 2003. 320 с. ISBN 5-89502-413-0.
349. ШАДРИКОВ, В. Д. Философия образования и образовательная политика. Москва: Высшая школа, 1993. 98 с.

350. ШКЛЯРЕВСКАЯ, С. М. Интеграция образовательных сред предшкольного и начального общего образования как условие эффективности предшкольной подготовки. Автореф. дис. … канд. пед. наук. Москва, 2014. 25 с.
351. ЩИПАНОВА, Д. Е. Психология развития. / Д. Е. Щипанова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2017. 178 с.
Режим доступа: http://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/21715
352. ЩУРКОВА, Н. Е. Новое воспитание. Москва: Педаг. Общ. России, 2000. 128 с. ISBN 5-93134-077-7.
353. ЭЛЬКОНИН, Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / ред. сост. Б. Д. Эльконин, 4-е изд. Москва: Издательский центр Академия, 2007. 384 с. ISBN 978-5-7695-4068-4.
354. ЭЛЬКОНИН, Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М: Знание, 1994. 64 с.
355. ЭЛЬКОНИНОВА, Л. И., ЭЛЬКОНИН, Б. Д. Знаковое опосредование, волшебная сказка и субъектность действия // Л. И. Эльконинова. Психология игры и сказки. Хрестоматия. М.: АНО „Психологическая электронная библиотека”, 2008. 85 с. ISBN 978-5-89774-746-7.
356. ЭНГЕЛЬГАРД, В. А. Интегратизм – путь от простого к сложному в познании явлений жизни // Вопросы философии, № 11, 1970, с. 103-115.
357. ЮДИН, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность Москва: Наука, 1997. 444 с. ISBN 5-901 006-07-0.
358. ЯСВИН, В. А. Инструментальная экспертиза в процессе педагогического проектирования школьной среды. Автореф. дис.… д-ра пед. наук. Москва, 2020. 49 с.
359. ЯСВИН, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с. ISBN 5-89357-090-1.

ANEXE

Anexa 1

Tabelul experimentului pedagogic

Perioada /subiecții experimentali	Condiții	Factori	Etape
2015-2018 228 subiecți 2017-2020 155 subiecți	Probele propuse copiilor/elevilor au fost îmbinate cu cele de tip problematic, complexe, cu un anumit grad de dificultate; Implicarea unor aspecte ale sarcinii care pun în valoare posibilităţile intelectuale ale copiilor/elevilor, solicitându-le efortul de a expune flexibil, creativ gândurile; Operarea cu unele conţinuturi argumentate și incitante pentru respondenți; Implicarea constructivă a educatorului/învățătorului-experimentator, punctele de vedere ale căruia sunt personalizate astfel ca să asigure interpretarea acţiunii operaționale a copilului/elevului; Evitarea impunerii opiniilor personale, a unor atitudini comportamentale duplicitare.	Experienţa cognitivă a copiilor/elevilor; Puterea de reflecţie, gândire şi înțelegere a copilului/elevului; Expresia creativă, operativitatea acţiunii reflexive; Responsabilitatea pentru ceea ce face; Echilibrul atitudinal, emoţional, comportamental; Raportarea conţinutului sarcinii la posibilităţile de rezolvare a ei de către copil/elev; Flexibilitate mentală şi comportamentală	***Etapa de constatare I*** (6 probe) ***Etapa de constatare II*** Chestionar oral trihotomic Variabile: manifestarea imaginației, gândirii, creativității, personalizarea învățării ***Etapa de formare*** aplicarea Ansamblului tehnologic ***4 perechi unitare***: imaginația și gândirea; emoțiile „deștepte”; deschiderea pentru învățare; reflecția ***Etapa de validare*** ***Dezvoltarea formațiunilor cognitive*** Proba 3+3 Observarea comportamentului elevilor/copiilor

Anexa 2

Proba de constatare (trei+trei):

3 jocuri didactice și 3 activități de învățare

1. Jocul „Culorile”

Câte un copil extrage, cu ochii închiși (legați), câte o fișă de o anumită culoare (la indicația experimentatorului), dintr-un teanc de diferite culori. Alt copil îi spune ceva pentru a se orienta să ghicească culoarea (această culoare este luminoasă, caldă, foarte multă vara şi toamna, este „gustoasă”. Dacă nu poate ghici, atunci numește obiecte de această culoare (soare, mere, frunze, semafor, spice…).

Copilul care ghicește trebuie să numească obiectele de această culoare care sunt în preajmă *(toc, riglă, rochie, carte, floare...).*

2. Jocul „Culoarea veselă/tristă”

Pedagogul citeşte o poezioară, un text scurt, o poveste nu prea mare, iar copiii, pe rând, aleg cum este culoarea „presupusă” a celor citite – veselă sau tristă *(Eu cred că culoarea textului este verde şi este veselă, deoarece...).*

3. Jocul „Culoarea sărbătorilor”

Pedagogul numeşte câte o sărbătoare, povesteşte câte ceva despre această sărbătoare. Câte un copil alege un balon (sau o floare, minge, cutie pentru cadouri confecţionate) şi o atribuie acestei sărbători (Crăciunul, Ziua mamelor, Mărţişorul…). Plus la aceasta, copilul spune 2-3 cuvinte legate de sărbătoarea respectivă.

4. Activitate de învăţare: Îmbinarea de cuvinte

Pedagogul spune copiilor o *poezie* care conţine denumiri de culori (cuvântul „culoare”). Copiii ascultă, apoi memorizează, împreună cu pedagogul, poezia.

După aceasta, formează diverse *îmbinări de cuvinte* cu ajutorul denumirilor de culori (la singular, apoi la plural).

5. Activitate de învăţare: Propoziția

Pedagogul împarte copiilor câte două *fişe colorate* şi solicită ca fiecare să alcătuiască câte o *propoziţie* cu denumirea fiecărei culori. La următoarea etapă, copiii sunt solicitaţi să alcătuiască o singură propoziţie cu culori și însușiri diferite. *De exemplu: Soarele este strălucitor și galben / Soarele este strălucitor, galben și foarte mare.*

6. Activitate de învăţare: Pluralul

Pedagogul solicită copiilor să aleagă fiecare câte o culoare şi s-o „dăruiască” unui copil din grupă/clasă împreună cu un cuvânt. Copilul primeşte „darul” şi îi schimbă forma: dacă e la singular, îl schimbă la plural şi invers. Fiecare copil, pe rând, realizează această sarcină.

Anexa 3

Fișă de evaluare inițială (finală) a copilului/elevului

Nume prenume copil/elev_____

N/o	Indicatori	Punctaj				
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
1.	Percepe integral obiectele/fenomenele					
2.	Înțelege sensurile lucrurilor/fenomenelor					
3.	Descoperă altfel, pe nou, lucrurile deja cunoscute					
4.	Expune operativ părerea					
5.	Creează imagini verbale					
6.	Se adaptează la instrucțiuni în vederea rezolvării sarcinii					
7.	Gândește independent					
8.	Expune original părerea proprie					
9.	Vede lumea înconjurătoare prin noțiuni					
10.	Are o poziție activă în raport cu sarcina de cunoaștere					
11.	Realizează acțiuni de cercetare elementară					
12.	Manifestă flexibilitate în rezolvarea unei sarcinii					
13.	Reflectă în baza informației					
14.	Motivează acțiunile de învățare					
15.	Manifestă siguranță în a-și expune propria părere					
16.	Adoptă diverse procedee de acțiune în realizarea unor situații noi					

Punctaj maxim: 80

50-80 puncte – IV (nivel înalt)

40-49 puncte – III (satisfăcător, mediu)

25-39 puncte – II (mai jos de mediu)

0-24 puncte – I (nesatisfăcător)

Anexa 4

Fișă de observare a activității copiilor /elevilor

(activitate ludică/de învățare)

Structurile 1-6 ale funcțiogenezei (etapa de constatare)

Probe/funcțiogeneza Structurile 1-6	**Coordonate**				**Total copii**
	Imaginația	**Creativitatea**	**Personalizarea învățării**	**Gândirea**	
Activitate ludică (identificare)					
Activitate ludică (asociere)					
Activitate ludică (reflectare)					
Total:					
Activitate de învățare (compunere)					
Activitate de învățare (elaborare)					
Activitate de învățare (modificare)					
Total:					

Anexa 5

Chestionar de evaluare inițială

Identificarea manifestării imaginației, a gândirii, a creativității
și personalizarea învățării
(copii de vârstă preșcolară și elevi din cl. I-a)

I. 1. Spune, îți place să „vezi” cu ochii închiși?

da | nu știu | nu

I. 2. Spune, poți să descrii ceea ce „vezi” cu ochii închiși?

da | nu știu | nu

G. 3. Spune, tu înțelegi bine ce trebuie să faci în baza sarcinii date de educator/învățător?

da | nu știu | nu

G. 4. Spune, îți place să înveți cuvinte noi?

da | nu știu | nu

C. 5. Cum crezi, tu poți vorbi frumos?

da | nu știu | nu

P. 6. Spune, gândești bai bine când e liniște sau când e gălăgie?

da | nu știu | nu

C. 7. Spune, te descurci bine atunci când desenezi?

da | nu știu | nu

P. 8. Spune, poți să-ți expui clar propria părere?

da | nu știu | nu

Anexa 6

Rezultatele chestionarului

(copii de vârstă preșcolară și elevi din cl. I-a)

Subiecți	Varianta de răspuns	Variabile/Întrebări							
		Imaginația		Creativitate		Gândire		Personalizarea învățării	
		1	2	1	2	1	2	1	2
Copii de vârstă preșcolară (118)	da	15	15	15	15	14	17	19	17
	nu	35	34	33	32	34	29	29	34
	nu știu	68	69	70	71	70	72	70	67
elevi cl. I-a (80)	da	13	14	20	23	16	18	17	16
	nu	29	24	12	26	27	19	20	19
	nu știu	38	42	48	31	37	43	43	45

Anexa 7

Chestionar pentru evaluare inițială
(cadre didactice)

Chestionar pentru evaluare inițială
(cadre didactice)

Chestionarul completat de dvs. ne va oferi informații și sugestii cu privire la eficientizarea procesului integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani (instituție preșcolară-școală primară)

Raionul/Mun. Ocn Strășeni

Instituția preșcolară/școala Nr. 2

1. Cât de bine cunoașteți domeniul „Funcționalitatea integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani"? Încercuiți.

Foarte bine Bine Aproximativ Deloc

2. Care este atitudinea dvs. față de abordarea domeniului „Funcționalitatea integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani"? Încercuiți.

Foarte bună Bună Neutră Nu prea bună

3. Cum apreciați integralitatea dintre instituția preșcolară și școala primară?

Foarte bună *Bună* *Medie* *Sub medie*

4. Cum apreciați continuitatea dintre instituția preșcolară și școala primară?

Foarte bună *Bună* *Medie* *Sub medie*

5. Indicați sursa informării despre esența și particularitățile integralității și continuității. Alegeți varianta potrivită de răspuns.

- Studiile la facultate
- Stagiile de formare profesională continuă
- Activități de formare profesională continuă în cadrul unității de învățământ
- Articolele revistelor de specialitate
- Alte surse (indicați)

6. Ce este important în pregătirea copiilor pentru școală?

- dezvoltarea vorbirii
- pregătirea mâinii pentru scris
- cunoașterea literelor
- cititul
- scrisul
- orientarea în spațiu
- imaginația creativă
- formarea poziției interne a copilului
- Alt răspuns (indicați)

7. Cum apreciați nivelul de pregătire a copiilor pentru activitatea din școală?

Foarte bună Bună Medie Sub medie

8. Ce este important în adaptarea copiilor la mediul școlar?

- ajustarea comportamentului copilului la procesul de învățare
- copilul este apt pentru școală
- copilul este capabil să facă față cerințelor mediului de învățare
- copilul este compatibil sub aspectul disponibilităților bio-psiho-sociale

- copilul este în acord cu normele și regulile pretinse de mediul școlar
- ajustarea procesului de învățare la capacitățile psihoindividuale ale copiilor
- Alt răspuns (indicați)

9. Ce cunoașteți la modul concret despre *integralitatea* educației copiilor de 6-9 ani"? Alegeți, prin încercuire, una din variantele de mai jos. Dacă, după părerea dns., această variantă lipsește în șirul dat, atunci completati cu varianta dns.

- este o totalitate
- crearea unui mediu integrator a copiilor
- implică integrarea elementelor componente din treapta preșcolară și școlară primară
- integralitatea asigură transpunerea coerentă a copiilor în mediul integrator (clasa I-a)
- integralitatea favorizează manifestările de adaptare și afirmare a copilului
- Alt răspuns (indicați)

10. Ce cunoașteți la modul concret despre *continuitatea* educației copiilor de 6-9 ani"? Alegeți, prin încercuire, una din variantele de mai jos. Dacă, după părerea dns, această variantă lipsește în șirul dat, atuncă completati cu varianta dns.

- este principiu
- asigură dezvoltarea stadială a copilului
- presupune schimbare
- este un proces de dezvoltare evolutivă a copilului
- presupune relaționarea dintre etapele de învățare și dezvoltare a copilului
- Alt răspuns (indicați)

11. Enumerați câteva *nevoi* ce le resimți la moment cu referire la activitatea profesională pentru a realiza eficient integralitatea și continuitatea instituție preșcolară-școală primară în vederea educației copiilor de 6-9 ani.
Enumerați în ordinea priorităților.

a. Necesitatea unor cunoștințe
b. Documente reglatoare
c. Suporduri didactice

12. Dacă ar fi să vă expuneți opinia referitor la perspectiva Funcționalității integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani, ce puteți spune? Răspundeți în câteva propoziții.

1. Organizarea cursurilor de formare continuă.
2. Monitorizarea continuității grădiniță - școală.
3. Editarea suportelor informaționale la problema dată.

Vă mulțumim

Anexa 8

Probe de formare

Perechea unitară A (PEA)

1. Proba: ***Numește obiectul***

- a sesiza părțile întregului

Obiectiv formativ: A forma priceperea de a selecta informația și a reflecta în baza ei.

Instrucțiune: Pe mese sunt imagini ce reprezintă atât obiecte complete, cât și detalii, părți ale acestora. Copiii sunt solicitați să le selecteze și să le grupeze. Adică, având un element, detaliu să găsească obiectul în întregime și viceversa, să explice, de asemenea, de ce au procedat așa. De exemplu: carte - foi, creangă - copac, toartă - căldare, receptor - aparat de telefon etc.

Jocul: „Constructorii de avioane”

Material pentru acest joc a servit setul de construcții (Lego System). Subiecților li s-a pus la dispoziție piesele și schița-model, conform căreia trebuie să asambleze un avion.

Jocul: „Compune un cuvânt din litere”

La dispoziția copiilor sunt puse un anumit set de litere, fiind solicitați să compună cât mai multe cuvinte posibile.

2. Proba: ***Deosebește obiectele, fenomenele***

- a percepe clar integral obiectele, fenomenele

Obiectiv formativ: a forma priceperea de analiză și sinteză elementară

(a) *Identificarea diferențelor dintre obiecte.*

Pedagogul solicită copilului să spună prin ce se deosebesc următoarele obiecte ?

Variante:

Soare - lună; pahar - ceașcă; mașină - sanie; creion - toc; minge - cerc.

(b) *Identificarea asemănărilor.*

Pedagogul solicită copilului să spună prin ce se aseamănă următoarele obiecte/ființe?

Variante:

Cais - piersic; pisică - șoarece; bicicletă - motocicletă; farfurie-lingură; avion - elicopter.

(c) *Identificarea asemănărilor şi deosebirilor.*

Pedagogul solicită copilului să spună prin ce se aseamănă şi prin ce se deosebesc următoarele lucruri.

Variante:

Elicopter-tricicletă; carte-caiet; minge-bilă; televizor-radio; ninge-plouă.

3. Proba: ***Descoperă cât mai multe conexiuni***

- a înțelege sensul lucrurilor

Obiectiv formativ: a forma priceperea de modelare

Copiilor li se propun câte două cuvinte (ce semnifică obiecte, fenomene, animale, păsări), care semantic n-au legătură, fiind solicitați să formuleze cât mai multe întrebări pentru a descoperi raporturi între aceste două obiecte sau fenomene. De exemplu: ziar – cămilă.

- Câte cămile poți să înveleşti într-un ziar?
- Ce se scrie în ziar despre cămile?
- De ce atunci când citești ziarul, te încovoi din spate?

Variante: foarfece - șosea; riglă - carte; creion - lăcată; căciulă - pod.

Aplicare 1: „Descoperă asemănări”

Copiilor li se propune asociații din 2 – 3 de adjective, fiind solicitați să descopere obiecte, care se potrivesc aceste însușiri. De exemplu: galben, moale, pufos (pui, ghem); negru, lung, rece (țeavă metalică, coridor, noapte, privire); rotund și dulce (bomboană, biscuit, măr).

Aplicare 2: „Care – unde?”

Pedagogul solicită copiilor să răspundă la întrebări. De exemplu: Butonul este parte a cui? (sonerie, scurtă, frunză, acordeon); Bec (odaie, cameră se filmat, aparat de fotografiat, veioză)

Aplicare 3: „Compunem o poveste cu scheme – reper”

Copiilor li se propun fișe cu diverse imagini schematice, fiind solicitați să alcătuiască povești, povestiri. Imaginile - reper pot fi variate

Aplicare 4: „Alcătuirea unei povești cu obiecte – substitute”

Să alcătuiască o poveste cu ajutorul unor obiecte substitute (triunghiuri, cercuri, conuri, figuri de oameni). Inițial aceste obiecte vor fi afișate pe tabla magnetică. Copilul poate modifica conținutul poveștii, povestire, schimbând locul figurilor.

Aplicare 5: „Alcătuiește o poveste altfel”

Copiilor li se propun imagini din diferite povești cunoscute, fiind solicitați să compună o poveste nouă.

<u>Perechea unitară B (PEB)</u>

4. Proba: ***„Întreabă eroul”***

- reglarea acțiunilor de învățare

Obiectiv formativ: a forma priceperea de a întreba și a răspunde

Copiilor li se propune o imagine, de exemplu, un clovn vesel. Sarcina: Ce întrebări puteți pune clovnului? Ce vrei să știi despre el? (De ce râzi? Este sărbătoare azi pentru tine? Ce sărbătoare?

De ce te bucuri? etc.). Copiii pot pune întrebări dar pot și să-și asume rolul personajului, răspunzând la întrebări în locul lui.

Aplicare: „Întreabă”

Pe mesele copiilor sunt cele mai diverse imagini. Pedagogul rostește un sunet, copiii caută imaginea denumirea căreia începe cu sunetul respectiv. Copiii sunt solicitați să formuleze cât mai multe variate de întrebări ce țin de imaginea dată. De exemplu: coș – Ce este în coș? De unde ai cumpărat coșul? Cine ți l-a dat? Din ce este făcut? Cine l-a făcut? Pentru ce îți trebuie? Îți place coșul? Cum l-ai vrea altfel? Ce păstrezi/ce pui în el? etc.

Jocul: „Ce poate fi…”

Clasa este împărțită în două echipe. Membrii echipelor adresează unii altora întrebări:

- Ce poate fi rece? (gheața, apa, înghețata, aerul, haina, mâinile, noaptea);
- Ce poate fi roșu? (creionul, rochia, gura, mărul, obrazul);
- Ce poate fi lat? (drumul, cărarea, stofa, masa, scaunul);
- Ce poate fi sărat? (sarea, pâinea, apa, laptele, ciorba);
- Ce poate fi proaspăt? (pâinea, brânza, laptele, ciorba, prăjiturile);
- Ce poare fi din sticlă? (geamul, vaza, oglinda, paharul).

5. Proba: *„Cum este și cum nu este această piesă?”*

- acțiuni de cercetare (elementară)

Obiectiv formativ: a forma deprinderea de a căuta mai multe variante

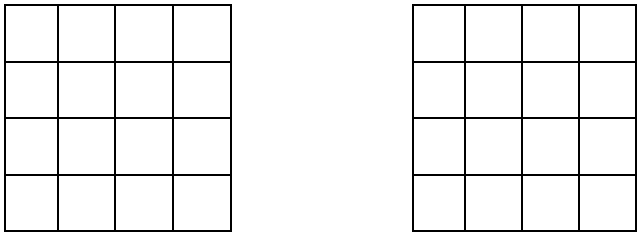
Copiilor li se propune o varietate mare de piese (diverse după formă, culoare, mărime, grosime, materialul din care sunt confecționate), solicitând să caracterizeze după anumite însușiri. Se cere copiilor să precizeze și ce însușiri nu are piesa aleasă (în comparație cu celelalte piese).

Se așteaptă răspunsul: Piesa aleasă este roșie, mare, groasă și are forma de triunghi.

Se așteaptă răspunsul: Piesa nu este albastră, nu este galbenă, nu este subțire, nu este mică, nu are formă de dreptunghi, nici de disc, nici de pătrat.

Aplicare: „Cercetează și descoperă variante de aranjare a imaginilor în casete”

Copiilor li se propun imagini cu diverse fructe, legume, fiind solicitați să descopere cât mai multe variante de aranjare în casete.



6. Proba: *„Numește cât mai multe obiecte / ființe”*

- conlucrarea de conținut în reproducerea „pe nou”

Obiectiv formativ: a dezvolta capacitatea de generalizare

Pedagogul solicită copiilor să numească cât mai multe obiecte, fiinţe, lucruri.

- Toate animalele care trăiesc la casa omului.
- Toate animalele care trăiesc în pădure.
- Tot ce poate zbura.
- Tot ce poate înota.
- Tot ce poate fi confecţionat din lemn.
- Toate fructele care pot fi consumate.
- Toate hainele de care ai nevoie.
- Toate obiectele care fac zgomot.
- Tot ce se poate deplasa cu ajutorul roţilor.
- Toate legumele care pot fi consumate.

Exercițiu: „Numește cuvântul integrator”

Se propun copiilor grupe de noţiuni aparţinând aceleiaşi categorii integratoare şi se solicită ca ei să numească categoriile respective:

- şifonier, masă, scaun, divan, fotoliu (mobilă)
- roșie, ardei, vânătă, dovleac, castravete (legume);
- trandafir, garoafă, romaniță, crizantemă (flori);
- vulpe, iepure, arici, lup, urs (animale sălbatice);
- lapte, brânză, unt, smântână (lactate);
- tei, arțar, stejar, salcâm (arbori);
- căciulă, mănuși, palton, pulover (îmbrăcăminte).

<u>Perechea unitară C (PEC)</u>

7. Proba: *„Ce s-ar întâmpla dacă…?”*

- a acționa creativ cu obiectele lumii înconjurătoare

Obiectiv formativ: a forma flexibilitatea gândirii

Instrucțiune: Se propune copiilor să răspundă la întrebări de tipul:

Varianta I-a

Ce s-ar întâmpla dacă...?

- ceasurile s-ar opri;
- n-ar mai exista apă/electricitate;
- n-ar mai ploua;

- oamenii ar tăia toate pădurile;
- oamenii n-ar munci;
- n-ar creşte vegetația.

Varianta a II-a

De ce ...?

- trebuie să ne spălăm dinții;
- trebuie să-i ascultăm pe părinţi;
- casele au ferestre;
- oamenii fac sport;
- mașina are nevoie de frână;
- traversăm strada în locuri speciale.

Varianta a III-a

Situații problematice

- Cum pot să aflu timpul de afară, fără a ieși afară?

- Trebuie să desenezi un desen, dar nu ai creioane colorate, periuțe, pixuri, markere. Ce altceva și cum pot să folosești pentru a desena?

- Cum poți să-i împaci pe ursuleții din povestea „Doi ursuleți lacomi”, împărțind brânza între ei.

- Cum poți să „desenezi” o poieniță cu multe ciuperci, fără a desena ciupercile?

Varianta a IV-a

„Întrebări – capcană”

- Cine mai repede înoată – puiul de rață sau puiul de găină?
- Cine mai repede va zbura până la floare – fluturele sau omida?
- Pe un mal de râu stau puișori de găină, pe celălalt mal puișori de rațe. La mijlocul râului este o insulă. Cine mai repede va înota până la insulă?
- Deasupra pădurii zburau trei peștișori, doi au aterizat. Câți au continuat să zboare?
- Zburau doi crocodili – unul roșu, altul – albastru. Care va ajunge primul?
- Mama are o pisică „Pufuleț”, fiica Daria și cățelușul „Ghemuleț”. Câți copii are mama?
- Ce mănâncă crocodili la Polul Nord?
- Cum este mai bine să rupi un pepene verde de pe un copac?
- Primăvara cine sosesc primele din țările calde: rândunelele sau vrăbiile?
- Au căzut două vase, unul din fier și altul din lut. Din care vas vor fi mai multe cioburi?
- Pe masă au fost 4 mere. Unul dintre ele a fost tăiat. Câte mere au rămas?

Varianta a V-a

Aplicare: „Desenează imagini asemănătoare”

Copilul este solicitat să deseneze diverse obiecte, pornind de la unele figuri: cerc, pătrat, triunghi, dreptunghi.

Pătrat – basma, dulap de baie, tablou, oglindă, fereastră, tablă de scris, televizor.

Dreptunghi – covor, fular, dulap, pat, ciocolată, caiet, radio, plic, ușă.

Cerc – volan, minge, măr, roată de automobil, ochelari.

Triunghi – dinții ferăstrăului, acoperișul casei, coroana bradului, zmeul de hârtie

8. Proba: *„Dacă aș fi…”*

- a manifesta „fantezie” intelectuală (reflexivă)

Obiectiv formativ: a dezvolta inventivitatea expresivă

Copiilor li se propune să completeze următoarele enunțuri printr-o dorință:

- Dacă aș fi un robot, atunci eu aș… deoarece…
- Dacă aș fi o mașină cu aripi, atunci eu aș… deoarece…
- Dacă aș fi o floare, atunci eu aș… deoarece…
- Dacă aș fi un clovn, atunci eu aș… deoarece…
- Dacă aș fi un superman, atunci eu aș… deoarece…
- Dacă aș fi o mașină electrică, atunci eu aș… deoarece…
- Dacă aș fi o baghetă magică, atunci eu aș… deoarece…

O altă variantă de enunțuri:

- Pot să fiu un robot şi atunci…
- Parcă sunt o furnicuţă, atunci când…
- Mă transform în baghetă magică, atunci când…
- Parcă sunt o rază de lumină, deoarece…
- Sunt un superman şi…

Aplicare: „Propune soluții”

Pedagogul propune copiilor să găsească soluții pentru rezolvarea unor situații.

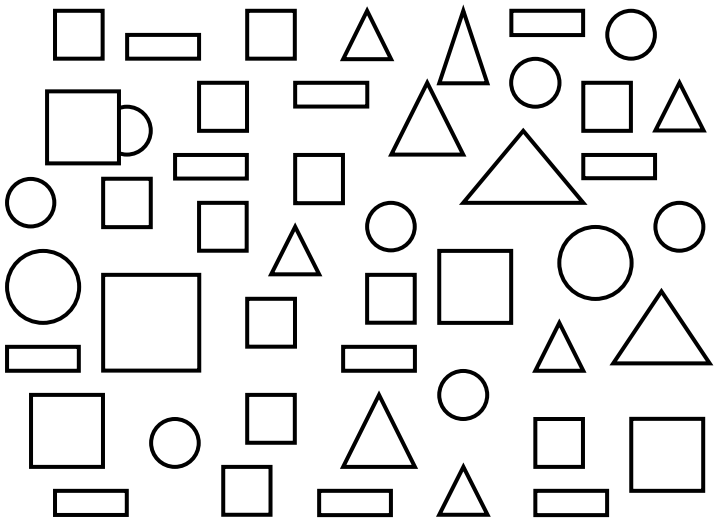
- Din ce material poate o furnică să-și construiască o barcă pentru a trece pe celălalt mal al râului?
- Ce s-ar întâmpla în natură, cum s-ar simți animalele, plantele și oamenii, dacă nu ar veni anotimpul primăvara?
- Ce se poate întâmpla dacă soarele ar dispare brusc?
- Ce se poate întâmpla dacă toți adulții ar deveni copii, iar copiii ar deveni adulți?
- Ce se poate întâmpla dacă oamenii nu ar putea vorbi? Cum ar comunica între ei?

9. Proba: *„Compune imaginea”*

- a include obiectele/piesele în noi situații

Obiectiv formativ: a forma capacitatea de „coagulare” a gândirii

Copiilor li se propune să compună o imagine din pătrate, cercuri, triunghiuri, dreptunghiuri (de diferite mărimi).



Jocul: „Ce are...?”

Copiii sunt solicitați să răspundă la mai multe întrebări. De exemplu: „Ce are … ceasornicul, pinul, ariciul.

Astfel pot fi utilizate următoarele grupuri de întrebări:

- Ce are aragazul, omul? Ce au în comun?
- Ce are vaza, ulciorul, omul? Ce au toate în comun?
- Ce are casa, dulapul, frigiderul? Numește obiectul comun pentru toate.
- Ce are vulpea, sapa, furculița, toporul? Prin ce se aseamănă?

<u>Perechea unitară D (PED)</u>

10. Proba: *„Alcătuiește imaginea din piese”*

- autocontrolul propriei cunoașteri

Obiectiv formativ: a dezvolta priceperea de a acționa liber

Pentru realizarea acestui obiectiv sunt puse la dispoziţia fiecărui copil câte o cutie cu puzzle. Copiilor li se cere să compună din piese imaginea de pe cutie.

Aplicare: **„Adună și distribuie mingile”**

Pedagogul solicită copilului să strângă în coș 6 mingi (cuburi, piramide): mari, medii și mici. Să adune atâtea mingi mari, câte și mici, dar mici, să fie atâtea, câte medii. Următoarea etapă, copilul

va distribui aceste mingi în mod egal la doi copii, astfel încât să nu-i rămână nicio minge. Întâi de toate, educatorul propune copilului să descrie condițiile sarcinii, să-și imagineze și să planifice desfășurarea acțiunilor.

11. Proba: *„Turnul cuburilor”*

- tendința de a pune scopuri noi

Obiectiv formativ: a forma deprinderi de organizare conștientă a activității

Materiale: zece cuburi de diferite culori și mărimi.

Pedagogul solicită copilului să aranjeze cele zece cuburi într-un turn utilizând diverse procedee (să utilizeze cinci variante).

Aplicare: **„Povestitorul”**

Pedagogul solicită copiilor să alcătuiască o poveste utilizând diverse procedee: (1) mărire-micșorare; (2) dinamic-static; (3) accelerare-încetinire. Copiii vor alcătui trei variante (în baza unor povești cunoscute), întrebuințând procedeele nominalizate.

12. Proba: *„Spune cât mai multe despre tine…”*

- personalizarea cunoașterii (impresionale)

Obiectiv formativ: a dezvolta deprinderile de autoanaliză

Copiii sunt solicitaţi să completeze enunţul cu cuvântul potrivit.

- Ceea ce prefer eu este...
- Mi-ar plăcea să fiu...
- Jocul meu preferat este...
- Cred că numele meu semnifică...
- Nu mi-ar plăcea să ştiu...
- Sunt fericit când ...
- Sunt trist când ...
- Aş vrea să fiu mai ...
- Într-o zi sper ...

Exercițiul: „Completează enunțul”

Copiii sunt solicitaţi să completeze enunţul.

- M-a ajutat să-mi îndeplinesc sarcina…
- Am fost împiedicat să realizez sarcina de…
- Cred că lucrarea mea este realizată bine, fiindcă…
- Am învățat…
- A fost util pentru mine…
- Vreau să știu…

- În cadrul activității mi-a reușit cel mai bine…
- Eu știu...
- Eu pot…
- Aș vrea să schimb…
- Mi-a fost interesant…

Aplicare: „Reflecții…”

Copiii sunt solicitaţi să reflecteze asupra unor întrebări (înainte de a începe activitatea).

- Ai putea să îndeplinești această sarcină?
- Este complicată pentru tine?
- În ce constă dificultatea?
- Cu ce vei începe realizarea sarcinii?
- Câte etape conține realizarea acestei lucrări?
- În ce ordine vei realiza sarcina?
- Cum vei controla realizarea sarcinii?
- Ce dificultății pot apărea?

Aceste întrebări, odată cu dezvoltarea copiilor, trec în plan interior

Anexa 9

Proba de validare

3 jocuri didactice + 3 activități de învățare (clasele experimentale)

1. Jocul „Ghici culoarea”

Câte un copil extrage, cu ochii închiși, câte o panglica de o anumită culoare (la indicația experimentatorului), dintr-o mulțime de diferite culori. Alt copil îi spune ceva pentru a se orienta să ghicească culoarea (această culoare este veselă, luminoasă, caldă, foarte multă vară şi toamnă, este „gustoasă”, este „mirositoare”. Dacă nu poate ghici, atunci numeşte obiecte de această culoare (soare, mere, frunze, semafor, spice…).

Copilul care ghicește trebuie să numească obiectele de această culoare care sunt în preajmă (*toc, riglă, rochie, carte, floare și să le descrie*).

2. Jocul „Culoarea veselă/tristă”

Pedagogul citeşte o poezioară, un text scurt, o poveste nu prea mare, iar copiii, pe rând, aleg cum este culoarea „presupusă” a celor citite – veselă sau tristă (*Eu cred că culoarea textului este galbena şi este veselă, deoarece...*, după care *numesc piese vestimentare (este îmbrăcat la moment), care conțin culoarea respectivă*).

3. Jocul „Culoarea sărbătorilor”

Pedagogul numeşte câte o sărbătoare, povesteşte câte ceva despre această sărbătoare. Câte un copil alege un balon (sau o floare, minge, cutie pentru cadouri confecţionate) şi o atribuie acestei sărbători (Crăciunul, Ziua mamelor, Mărţişorul…). Plus la aceasta, copilul alcătuiește o povestioară din 2-3 propoziții.

4. Activitate de învăţare: Îmbinarea de cuvinte

Pedagogul spune copiilor o *poezie* care conţine denumiri de culori (cuvântul „culoare”). Copiii ascultă, apoi memorizează, împreună cu pedagogul, poezia.

După aceasta, formează diverse *îmbinări de cuvinte* cu ajutorul denumirilor de culori (la singular, apoi la plural).

5. Activitate de învăţare: Propoziția

Pedagogul împarte copiilor câte două *fişe colorate* şi solicită ca fiecare să alcătuiască câte o *propoziţie* cu denumirea fiecărei culori. La următoarea etapă, copiii sunt solicitaţi să alcătuiască o singură propoziţie cu culori și însușiri diferite. *De exemplu: Soarele este galben și strălucitor / Soarele este galben, strălucitor și foarte mare.*

6. Activitate de învăţare: Pluralul

Pedagogul solicită copiilor să aleagă fiecare câte o culoare şi s-o „dăruiască” unui co din clasă împreună cu un cuvânt. Copilul primeşte „darul” şi îi schimbă forma: dacă e la singular, îl schimbă la plural şi invers. Fiecare copil, pe rând, realizează această sarcină.

Anexa 10

Aria determinată de curba normală

Proporția din aria totală (10.000), ce corespunde distanței dintre medie

și Z abateri standard de, la medie

Sursa: Rotariu T., Iluț P. Ancheta sociologică și sondajul de opinie. Iași: Polirom, 2001, p.170

Anexa 1

Aria determinată de curba normală

Proporţia din aria totală (10.000), ce corespunde distanţei dintre medie şi Z abateri standard de la medie*

Z	0,00	0,01	0,02	0,03	0,04	0,05	0,06	0,07	0,08	0,09
0,0	0000	0040	0080	0120	0159	0199	0239	0279	0319	0359
0,1	0398	0438	0478	0517	0557	0596	0636	0675	0714	0735
0,2	0793	0832	0871	0910	0948	0987	1026	1064	1103	1141
0,3	1179	1217	1255	1293	1331	1368	1406	1443	1480	1517
0,4	1554	1591	1628	1664	1700	1736	1772	1808	1844	1879
0,5	1915	1950	1985	2019	2054	2088	2123	2157	2190	2224
0,6	2257	2291	2324	2357	2389	2422	2454	2486	2518	2549
0,7	2580	2612	2642	2673	2704	2734	2764	2794	2823	2852
0,8	2881	2910	2939	2967	2995	3023	3051	3078	3106	3133
0,9	3159	3186	3212	3238	3264	3289	3315	3340	3365	3389
1,0	3413	3438	3461	3485	3508	3531	3554	3577	3599	3621
1,1	3643	3665	3686	3718	3729	3749	3770	3790	3810	3830
1,2	3849	3869	3888	3907	3925	3944	3962	3980	3997	4015
1,3	4032	4049	4066	4083	4099	4115	4131	4147	4162	4177
1,4	4192	4207	4222	4236	4251	4265	4279	4292	4306	4319
1,5	4332	4345	4357	4370	4382	4394	4406	4418	4430	4441
1,6	4452	4463	4474	4485	4495	4505	4515	4525	4535	4545
1,7	4554	4564	4573	4582	4591	4599	4608	4616	4625	4633
1,8	4641	4649	4656	4664	4671	4678	4686	4693	4699	4706
1,9	4713	4719	4726	4732	4738	4744	4750	4756	4762	4767
2,0	4773	4778	4783	4788	4793	4798	4803	4808	4812	4817
2,1	4821	4826	4830	4834	4838	4842	4846	4850	4854	4857
2,2	4861	4865	4868	4871	4875	4878	4881	4884	4887	4890
2,3	4893	4896	4898	4901	4904	4906	4909	4911	4913	4916
2,4	4918	4920	4922	4925	4927	4929	4931	4932	4934	4936
2,5	4938	4940	4941	4943	4945	4946	4948	4949	4951	4952
2,6	4953	4955	4956	4957	4959	4960	4961	4962	4963	4964
2,7	4965	4966	4967	4968	4969	4970	4971	4972	4973	4974
2,8	4974	4975	4976	4977	4977	4978	4979	4980	4980	4981
2,9	4981	4982	4983	4984	4984	4984	4985	4985	4986	4986
3,0	4986,5	4987	4987	4988	4988	4988	4989	4989	4989	4990
3,1	4990,0	4991	4991	4991	4992	4992	4992	4992	4993	4993
3,2	4993,129									
3,3	4995,166									
3,4	4996,631									
3,5	4997,674									
3,6	4998,409									
3,7	4998,922									
3,8	4999,277									
3,9	4999,519									
4,0	4999,683									
4,5	4999,966									
5,0	4999,997									

* Sursa: L.B. Mohr (1990, p. 35)

DECLARAŢIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Numele, prenumele_____

Semnătura _____

Data _____

CV-ul AUTORULUI

Informații personale

Nume/Prenume:	Pascari Valentina, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Departamentul Educație Timpurie și Învățământ Primar, din cadrul Centrului de Formare Continuă și Leadership, UPS „I. Creangă”
E-mail:	valentinapascari@mail.ru
Locul de muncă:	Centrul de Formare Continuă și Leadership din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
Adresa angajatorului:	Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Republica Moldova, mun. Chișinău str. Ion Creangă nr. 1, MD 2069
Titlu științifico-didactic:	Conferențiar universitar
Studii:	2015-2016: postdoctorale IȘE, tema proiectului de cercetare: Funcționalitatea integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani; 2008: conferirea titlului ştiinţifico-didactic de conferenţiar universitar; 2006: conferirea gradului științific de doctor în pedagogie, IȘE; 1987-1990: studii doctorale – Institutul de Cercetări Științifice în Management și Economie în Învățământul Public, or. Moscova. 1975-1980: facultatea de pedagogie și psihologie preșcolară, Universitatea Pedagogică de Stat „A. Russo”, or. Bălți.

Experiența profesională:

2022 – prezent	Formator la Centrul de Formare Continuă și Leadership din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
2020 – 2022	Formator la Centrul de Formare Continuă din cadrul Universității de Stat din Tiraspol
2008 – 2019	Șef al catedrei „Educație Preșcolară și Învățământ Primar” din cadrul Institutului de Științe ale Educației
1996 – 2007	Lector superior „Catedra Educație Preșcolară și Învățământ Primar din cadrul Institutului de Științe ale Educației
1985 – 1996	Lector superior la Catedra Educație Preșcolară și Învățământ Primar din cadrul Institutului de Perfecționare a Cadrelor Didactice
1980 – 1985	Lector superior la Catedra Educație Preșcolară și Învățământ Primar din cadrul Institutului Pedagogic de Stat din or. Tiraspol
1979 – 1980	Metodist pentru educația preșcolară în cadrul Direcției Raionale de Învățământ, Nisporeni
1971 – 1979	Educator în instituția preșcolară nr. 6 din or. Căușeni

Stagii de formare:

2021	Cursuri de formare continuă (Universitatea de Stat din Tiraspol „Educația prin cercetare”.
2021	Cursuri de formare continuă (Universitatea de Stat din Tiraspol) „Tehnologii digitale pentru predare”.
2021	Stagiu de formare (Proiectul Twinning) „Metode inovative de predare, inclusiv învățarea bazată pe sarcini de lucru”
2018	Cursuri de formare continuă (Universitatea de Stat din Tiraspol) „Abordări pedagogice inovative”.
2018	Stagiu de formare (Ministerul Educației, Culturii și Cercetării) „Dezvoltarea curriculară în educația timpurie”.
2017	Stagiu de formare (I.Ș.E.) „Evaluarea criterială în bază de descriptori în învățământul primar” (cl. a III-a).
2016	Stagiu de formare (I.Ș.E.) „Evaluarea criterială în bază de descriptori în învățământul primar”. (cl. I, II-a)
2014	Stagiu de formare coordonat de Ministerul Educației, UNICEF -

	„Mentoratul- model eficient pentru dezvoltarea”.
2013	Stagiu de formare organizat de UNICEF – Educație timpurie, inițiativă globală profesională a cadrelor didactice”.
2003	Stagiu de formare, Universitatea „Babeş-Bolyai” din Cluj-Napoca „Educația preșcolară-priorități și probleme”.
2001	Stagiu de formare, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu „Strategii de modernizare a învățământului primar și preșcolar”.
Domenii ştiinţifice:	Stiinţe ale educaţiei cu abordarea unor subiecte de actualitate în teoria şi practica educațională: Integralitatea și continuitatea educației preșcolare și școlare; Pregătirea copiilor pentru activitatea de învățare din școală; Adaptarea copiilor la mediul școlar.
Limbi străine cunoscute:	limba rusă – C2; limba germană – A1;
Premii, mențiuni, diplome:	Diploma Guvernul Republicii Moldova de gradul întâi pentru activitate științifică - didactică prodigioasă și contribuție personală substanțială la perfecționarea cadrelor didactice, 2011. Diploma Ministerului Educaţiei și Cercetării, 2006, 2009.
Competențe și aptitudini de utilizare a calculatorului:	OS Windows, Microsoft Office, Mac OS, Moodle, Google Meet, Zoom, Skype, Internet

LISTA LUCRĂRILOR ȘTIINȚIFICE, ȘTIINȚIFICO-METODICE ȘI DIDACTICE LA TEMA TEZEI

Monografii

- **monografii monoautor:**

1. PASCARI V. Continuitatea în formarea competențelor de învățare la copiii de 6-8 ani. Chișinău: ÎSFE - P. „Tipografia Centrală”, 2009. 180 p. ISBN 978-9975-53 558-8.
2. PASCARI V. Funcționalitatea integralității și continuității în educația copiilor. Chișinău: ÎSFE- P. „Tipografia Centrală”, 2021. 232 p., ISBN 978-9975-157-96-4.

Articole în reviste științifice:

- **în reviste din străinătate**

1. PASCARI V. Psyhological context of preparing children for school educational activity. Journal Plus Education, Editura Universităţii „Aurel Vlaicu” Arad, 2014. Categoria B+, E-ISSN (online) 20681151 Vol X (2014), No. 2, P. 180-187. ISSN 1842-077X.
2. PASCARI V. The pedagogical framework of integrity and continuity in the preschool-primary education system (6-9 years) (Cadrajul pedagogic al integralității și continuității în sistemul educație preșcolară-învățământ primar (6-9 ani). Journal of Romanian Literary Studies is submitted for indexation in the ERIH-PLUS European Reference Index for the Humanities and Social Sciences, Târgu Mureș. No. 32/2023, P. 87-96. ISSN: 2248-3004.
3. PASCARI V. The versatility of the meanings of continuity (Versalitatea semnificațiilor continuității). Journal Plus Education, Editura Universităţii „Aurel Vlaicu” Arad, 2023. Categoria B+, E-ISSN (online) 20681151. Vol. 32 No.1, P. 234-247. ISSN: 1842-077X**.**

- **în reviste din Registrul Național al revistelor de profil**

1. PASCARI, V. Integralitatea ca procesualitate pedagogică în educația copiilor. În: „Acta et Commentationes”, Revistă Științifică, nr. 4 (22), 2020, p. 159-169. ISSN 1857-0623 E-ISSN 2587-3636. DOI.org/10.36120/2587-3636.v22i4.159-169 (Categoria B).
2. CALLO T., PASCARI V. Interacțiunea creativitate-imaginație la vârsta preșcolară/școlară mică. În: „Univers Pedagogic”, Revistă Științifică de Pedagogie și Psihologie, 2017, nr.1 (53) p. 40-46. ISSN 1815-7041 (Categoria B).
3. PASCARI V., MOȘNEAGA N. Repere conceptuale ale interesului cognitiv la vârsta preșcolară. În: „Univers Pedagogic”, Revistă Științifică de Pedagogie și Psihologie, 2017, nr.3 (55) p. 79-85. ISSN 1811-5470 (Categoria B).
4. PASCARI V. Specificul activității de învățare a copiilor de 6-9 ani în contextul integralității. În: „Acta et Commentationes”, Revistă Științifică, 2017, nr.2 (11), p. 92-103. ISSN 1857-0623 (Categoria B).
5. CALLO T., PASCARI V. Intercorelarea imaginație-gândire la vârsta preșcolară și școlară mică. În: „Artă și Educație artistică”, Revistă de Cultură, Știință și Practică Educațională. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo”, 2016, nr.2 (28), p. 38-47. ISSN: 1857-0445 (Categoria C).
6. PASCARI V., VASILACHE A. Aspecte psihologice ale pregătirii copiilor pentru școală. În: „Univers Pedagogic”, Revistă Științifică de Pedagogie și Psihologie, 2016, nr. 4(52), p. 86-91, ISSN 1815-7041(Categoria B).
7. PASCARI V. Caracterul funcţional al conştiinţei copiilor de vârstă preşcolară mare şi a şcolarului mic. În: „Univers Pedagogic”, Revistă Științifică de Pedagogie și Psihologie, 2016, nr. 3 (51), p. 24-32, ISSN 1815-7041 (Categoria B).

8. CALLO T., PASCARI V. Funcționalitatea în educație: sens și necesitate, În: „Studia Universitatis”. Revistă, seria Științe ale Educației, 2015, nr.5 (85) p.8-12, ISSN 1857-2103 (Categoria C).
9. PASCARI V. Perspectiva evaluării criteriale în contextul continuității instituție preșcolară - școală primară. În: „Univers Pedagogic”, Revistă Științifică de Pedagogie și Psihologie, 2015, nr. 3 (47), p. 3-14. ISSN 1811-5470 (Categoria B).
10. PASCARI V. Reflecții teoretice asupra formării competenței de „a învăța să înveți” la copiii de 6-8 ani din perspectiva continuității. În: Revista de ştiinţe socio-umane, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2013, nr.5 (25), p. 37- 41. ISSN 1857-0119 (Categoria C).
11. PASCARI V. Repere epistemologice din perspectiva relațiilor de continuitate în activitatea instituției preșcolare și școala primară. Revista Studia Universitatis, 2007, nr.5(85), p. 69-72, ISSN 1857-2103 (Categoria C).
12. PASCARI V. Delimitări conceptuale ale fenomenului continuității: Educației preșcolară și învățământ primar. Revista Studia Universitatis, 2007, nr.5(85), p. 73-78, ISSN 1857-2103 (Categoria C).

Articole în culegeri ştiinţifice

- **în lucrările conferințelor științifice internaționale (peste hotare)**

1. PASCARI V. Specificul formării independenței la copiii de vârstă preșcolară: reflecții psihopedagogice. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Orientări creative în învățământ și cercetarea românească la 30 ani de la revoluție”, Universitatea George Bacovia, or. Bacău, V. I, 2019, p. 30-35. ISBN 978-873-0-30978-2.
2. PASCARI V. Competențele de învățare ca valori praxiologice ale copiilor de 6-8 ani. În: Materialele Conferinței Internaționale „Problematica educației în mileniul III”. România, Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați, 2007, p. 146-149. ISBN: 978-973-627-382-7.
3. PASCARI V. Специфика самоконтроля у детей дошкольного возраста. В: „XIV Международная научно-практическая конференция „Инновационные технологии в науке и оброзования”**,** Пенза, 2019, 15 декабря, с. 146-149. ISBN 978-5-00159-183-2.

- **în lucrările conferinţelor ştiinţifice internaţionale (Republica Moldova)**

1. PASCARI V. Reglarea emoțională la vârsta preșcolară: sens și necesitate. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Cadrul didactic-promotor al politicilor educaționale”. Chișinău: IȘE, 2019, p. 84-91, ISBN 978-9975-48-156-4.

2. PASCARI V. Dimensiuni valorice ale interesului cognitiv la vârsta preșcolară. În: Materialele Simpozionului international „Tradiții și inovații în educație”. Univ. de Stat din Tiraspol, 2019. Vol. 1, p. 135-143. ISBN 978-9975-76-289-2.
3. PASCARI V. Abordarea poziției interne a școlarului mic: dialoguri psihopedagogice. În: Materialele Simpozionului Internațional „Tehnologii didactice moderne” Chișinău: IȘE, 2016, p. 96-99. ISBN 978-9975-48-102-1.
4. PASCARI V. Sensul metodei proiectului în contextul formării unei personalități active la vîrsta preșcolară. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Personalitatea integrală-un deziderat al educației moderne”. Chișinău: IȘE, 2010, p. 105-107. ISBN 978-9975-4152-4-8.
5. PASCARI V. Dimensiuni specifice ale competenţelor de învăţare la vârsta de 6-8 ani. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării”. Chișinău: IȘE, 2011, p. 15-18, ISBN 978-9975-56-010-8.
6. PASCARI V. Relevarea eficienței organizării integrate a curriculumului preșcolar. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Modernizarea Standardelor și curricula educaționale-deschidere spre o personalitate integră”. Chișinău: IȘE, 2009, p. 102-106. ISBN 978-9975-64-179-1.
7. PASCARI V. Refleții despre autoapreciere la copiii de 6-7 ani din perspectiva evaluării fără note în învățământul primar. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Evaluarea în sistemul eduațional: deziderate actuale”, IȘE, Chișinău, 2017, p. 112-116.
8. PASCARI V. Evaluarea criterială prin descriptori: viziuni și perspective de implementare în învățământul primar. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale consacrate aniversării a 75 de ani de activitate, 20-21 octombrie, Chișinău: IȘE, 2016, p. 94-97. ISBN 978-9975-48-104-5.
9. PASCARI V. Pregătirea copiilor pentru școală în contextul ideii de continuitate. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Școala modernă: provocări și oportunități”. Chișinău: IȘE, 2015, p. 548-552, ISBN 978-9975-48-100-7.
10. PASCARI V. Adaptarea școlară-condiție pentru formarea identității școlarului mic. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Eficientizarea învățământului-vector al politicilor educaționale moderne”. Chișinău: IȘE, 2014, p.433-440, ISBN 978-9975-48-066-6.
11. PASCARI V. Conotații actuale ale pregătirii copiilor pentru școală. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competivitate, eficiență”. Chișinău: IȘE, 2013, p. 371-373. ISBN 978-9975-48-056-7,

12. PASCARI V. Aspecte semnificative ale competențelor de învățare la copiii de 6-8 ani. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Probleme actuale în formarea profesională a specialiștilor în psihopedagogie și arta teatrală”. Chișinău: Universitatea Slavonă, 2011, p. 320-325, SBN.278-9975-4315-1-4.

- **în lucrările conferinţelor ştiinţifice naţionale cu participare internaţională**

1. PASCARI V. Independența versus activitatea de învățare la vârsta școlară mică. În: Materialele Conferinței Științifice naționale cu participare internațională, 28-29 septembrie, Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, volumul II, 2018, p. 98-106. ISBN 978-9975-76-249-6.
2. PASCARI, V. Continuitatea – condiție inerentă a educației copiilor de 6-9 ani. În: Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională „Învățământ superior: tradiții, valori, perspective. Vol. II., Chişinău: UST, 29-30 septembrie, 2020, p. 237-242 ISBN 978-9975-76-311-0.

- **în lucrările conferinţelor ştiinţifice naţionale**

1. PASCARI V. Adaptarea copilului la mediul școlar în funcție de tipul de interacțiune pedagogică a învățătorului. În: Materialele Conferinței republicane a cadrelor didactice, 10-11 martie, Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, volumul IV, 2018, p. 246-251. ISBN 978-9975-76-228-1.

Lucrări științifico-metodice și didactice (în cazul tezelor de doctor/doctor habilitat în științe ale educației)

- **manuale pentru învățământul** preuniversitare **(aprobate de consiliul științific/senatul instituției)**

1. PASCARI V. Învățăm să fim școlari. Ghid metodologic. Chișinău: Print-Caro SRL, 2011, 80 p., ISBN 978-9975-56-009-2.
2. PASCARI V. Proiectarea procesului educațional în instituția preșcolară. Ghid metodologic. Ediția a II-a. Chișinău: I.Ș.E. 2015, 172 p. ISBN 978-9975-53-558-8.