

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

**Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 373.2/.3.091(043.2)**

PASCARI VALENTINA

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

531.01. TEORIA GENERALĂ A EDUCAȚIEI

Rezumatul tezei de doctor habilitat în științe ale educației

Chișinău-2023

Teza a fost elaborată în cadrul Catedrei *Educație Preșcolară și Învățământ Primar*,
Institutul de Științe ale Educației

Consultant științific:

CALLO Tatiana, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar

Referenți oficiali:

1. CUCOȘ Constantin, doctor în pedagogie, profesor universitar (România)
2. GUȚU Vladimir, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar
3. BODRUG-LUNGU Valentina, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar

Componența Consiliului științific specializat:

1. COJOCARU Victoria, **președinte**, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar
2. GARȘTEA Nina, **secretar științific**, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar
3. BOROZAN Maia, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar
4. ANDRIȚCHI Viorica, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar
5. GORAȘ-POSTICĂ Viorica, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar

Susținerea va avea loc la 19 decembrie 2023, ora 12:00, în ședința Consiliului Științific Specializat DH 531.01-23-8 din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, str. I. Creangă 1, bl.2, sala Senatului.

Teza de doctor habilitat și rezumatul pot fi consultate la Biblioteca Științifică a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău și la pagina web a ANACEC (WWW.cnaa.md).

Rezumatul a fost expediat la 17 noiembrie 2023.

Secretar științific al CȘS

Garștea Nina, doctor în științe pedagogice, _____
conferențiar universitar

Consultant științific

Callo Tatiana, doctor habilitat în științe _____
pedagogice, profesor universitar

Autor

Pascari Valentina, doctor în științe _____
pedagogice, conferențiar universitar

© Valentina Pascari, 2023

CUPRINS

REPERELE CONCEPTUALE ALE CERCETĂRII.....	4
CONȚINUTUL TEZEI.....	9
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI.....	35
BIBLIOGRAFIE.....	41
LISTA PUBLICAȚIILOR ȘTIINȚIFICE LA TEMA TEZEI.....	45
ADNOTARE (în română și în engleză).....	48

REPERELE CONCEPTUALE ALE CERCETĂRII

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 reușitei școlare în contextul integralității și a continuității de la treapta educației preșcolare la învățământul primar și, implicit, de la activitatea specifică de joc la activitatea de învățare școlară, reprezintă o provocare cu multiple implicații atât sub aspect teoretic, metodologic, cât și practic-acțional.

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. Inconveniențele 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 și coautorii [64], A. Bandura [54], D. Borbelyova [55], L. Philips [66], L. Rupsiene [67], M. Bornstein [56], S. Cemortan [8], A. Bolboceanu [4], M. Cojocaru-Borozan [10], I. Racu [40], J. Racu [41], U. Șchiopu [47], M. Roco [42], M. Pavlenco [36], M. Farcaș [20], F. Golu [21], Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова [96], Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких [83] 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 [84].

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* [88].

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 [24], Im. Kant [28], A. Boboc [3], P. Sztomka [71], J. Piaget [39], U. Șchiopu [47], P. Jelescu [27], П. К. Анохин [77] etc.

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 [70], T. Parsons [65], H. Werner [73], Șt. Buzărnescu [5], Vl. Guțu [23], V. Gh. Cojocaru [11], V. Cojocaru [12], V. Andrițchi [1], N. Petrovski [37], O. Dandara [18], I. Dafinoiu [17], S. Cristea [13], I. Culic [16], Gh. Stanciu [49], M. Zlate [52], B. B. Давыдов [81], A. Н. Поддьяков [89], Н. Н. Поддьяков [90] etc.

Prin urmare, actualitatea temei puse în discuție reclamă necesitatea elaborării 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.

Descrierea situației din domeniu și identificarea problemei de cercetare

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, inherent, la stabilirea unei noi calități în elaborarea concepției integralității și continuității între 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 eliminare a discontinuității 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.

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 ale *nodului educațional educație preșcolară-învățământ primar incipient*.

Obiectivele cercetării:

1. Determinarea fundamentelor teoretice și metodologice ale integralității și ale continuității 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 și resurselor ce asigură funcționalitatea 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 între 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.

Supportul teoretic al cercetării științifice. 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 (B. Д. Шадриков, 97), teoria educației funcționale (Ed. Claparede, 9, J. Angell, R. Woodworth, apud 48); teoria privind mecanismul dezvoltării progresive prin negarea negației (G. W. F. Hegel, 24); teoria structurării (A. Giddens, 59); teoria privind dezvoltarea psihică a copilului (L. S. Vîgotski, 50); teoria treptelor psihologice și a relațiilor de continuitate (J. Fr. Herbart, apud 44); teoria evoluționismului (J. Spencer, 70); teoria sistemelor funcționale (П. К. Анохин, 77); teoria sociologică a continuității (T. Parsons, 65); teoria spațiului psihologic (A. Kolb, D. Kolb, 63); concepția funcționalismului clasic și a celui sistemic (E. Durkheim, 74, T. Parsons, 65); concepția fiziologiei funcționale (K. B. Судаков, 93, Н. Н. Данилова, 82); concepția privind treptele de integrare a părților (B. A. Энгельгардт, 99); concepția privind adaptarea (E. Erikson, 58); concepția privind imaginația creatoare a copiilor (B. T. Кудрявцев, 84); concepția relației dintre diferențiere și integralitate (A. Н. Поддьяков, 89); concepția privind pregătirea generală pentru școală (E. Bernard, apud 34); opinia privind tipurile de continuitate (Э. А. Баллер, 78); viziunea privind stadiile de dezvoltare a copilului (A. Н. Леонтьев, 86); ideea privind formațiunile de la 6-7 ani (Л. С. Выготский, apud 76); ideile de integralitate (Im. Kant, 28, J. Spencer, 70, H. Werner, 73, T. Callo, 7, Vl. Guțu, 23 etc.); ideile de nod ca sistem de relații (Ю. С. Тюнников, 94, A. Badiou, 2, J-P. Astolfi și B. Peterfalvi, 53, G. Siemens, 69 etc.); ideile privind stadiile dezvoltării psihice a individului (P. Osterrieth, 32, J. Piaget, 38, U. Șchiopu, 46); ideea lui E. Schein (68) privind geneza procesului de schimbare; ideea privind poziția internă a școlarului (Л. И. Божович, 79); conceptul de integrare socială (E. Durkheim, 74); ideile privind adaptarea școlară (N. Sillamy, 43); conceptul de funcție în viziunea lui J. Piaget, 39, J. Dewey, 19, M. Minder, 29, S. Cristea, 14, I. Nicola, 33, etc.; conceptul de proces ca înlănțuire de schimbări al lui P. Sorokin, apud 71, și ca restructurare a lui K. Lewis, apud 45; conceptul interacționist al adaptării (A. Bandura, apud 34); tezele lui H. Wallon (51) privind dezvoltarea ontogenetică în preșcolaritate.

Metodologia cercetării științifice este axată pe un ansamblu de metode: *la nivelul teoretic*: documentarea teoretică, studiul critic, descrierea, metoda analitico-sintetică, hermeneutica, raționamentul deductiv, sistematizarea și generalizarea; *la nivelul epistemologic*: conceperea noțională, definirea conceptelor, interpretarea datelor, explicația convergentă, argumentarea; *la nivelul aplicativ*: modelarea, metoda diagrafică, dovezi de natură faptică; *la nivelul experimental*: testarea, pachetul de probe practice, observația participativă, colectarea materialului faptic, metode matematice, statistice.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării constă în următoarele: 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 științifice care au condus la dezvoltarea unei noi direcții de cercetare:

- Analiza noțiunilor de *funcționalitate, integralitate, continuitate, mediu integrator, dezvoltare, sistem funcțional centrifug și centripet*;
- Fundamentarea și definirea unor concepte noi: *nod educațional, funcțiogeneză, complex funcțional unic, formațiune cognitivă, poziție internă, gândire mentală*;
- Formularea condițiilor continuității în educația preșcolară-școlară incipientă; sunt dezvăluite particularitățile integralității, a adaptării școlare; specificul funcțiogenezei, *poziția internă* a copilului;
- Formularea principiilor funcționalității continuității și integralității; identificarea resurselor funcționalității;
- Conceptualizarea Modelului funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani, Complexului educațional preșcolaritate-școală primară incipientă, Ansamblului tehnologic de funcționalitate a integralității-continuității.

Consemnarea unei noi direcții de cercetare: Teoria nodului educațional, prin care se pun bazele cercetării evolutive a faptelor/fenomenelor de viitor și pot servi drept deschideri largi pentru investigații ulterioare, următoarele *noduri educaționale* fiind învățământ primar-învățământ gimnazial; învățământ gimnazial - învățământ liceal etc.

Semnificația teoretică a cercetării constă în următoarele: esențializarea unui șir de concepte, cum ar fi cele de *funcționalitate, integralitate, continuitate, mediu integrator, sistem funcțional centrifug și centripet*; au fost identificate 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 a cercetării 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 de cadre didactice (50 de educatori și 48 de învățători).

Aprobarea rezultatelor științifice. Valoarea științifică a cercetării a fost confirmată în cadrul conferințelor științifice internaționale și naționale, după cum urmează: *Specificul formării independenței la copiii de vârstă preșcolară: reflecții psihopedagogice*. Conferința Științifică Internațională „Orientări creative în învățământ și cercetarea românească la 30 ani de la revoluție”, Universitatea „George Bacovia”, Bacău (2019); *Специфика самоконтроля у детей дошкольного возраста*. Conferința Științifică Internațională „Инновационные технологии в науке и образования”, г. Пенза, (2019); *Reglarea emoțională la vârsta preșcolară: sens și necesitate*. Conferința Științifică Internațională „Cadrul didactic-promotor al politicilor educaționale”, Chișinău: IȘE (2019); *Dimensiuni valorice ale interesului cognitiv la vârsta preșcolară*. Simpozion Internațional „Tradiții și inovații în educație”. Chișinău, UST (2019); *Abordarea poziției interne a școlarului mic: dialoguri psihopedagogice*. Simpozion Internațional

„Tehnologii didactice moderne”, Chișinău: IȘE (2016); *Reflecții despre autoapreciere la copiii de 6-7 ani din perspectiva evaluării fără note în învățământul primar*. Conferința Științifică Internațională „Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale”, IȘE, Chișinău (2017); *Evaluarea criterială prin descriptori: viziuni și perspective de implementare în învățământul primar*. Conferința Științifică Internațională, consacrată aniversării a 75 de ani de activitate, Chișinău: IȘE (2016); *Pregătirea copiilor pentru școală în contextul ideii de continuitate*. Conferința Științifică Internațională „Școala modernă: provocări și oportunități”, Chișinău: IȘE (2015); *Adaptarea școlară-condiție pentru formarea identității școlarului mic*. Conferința Științifică Internațională „Eficientizarea învățământului-vector al politicilor educaționale moderne”, Chișinău: IȘE (2014); *Conotații actuale ale pregătirii copiilor pentru școală*. Conferința Științifică Internațională „Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență”, Chișinău: IȘE (2013); *Aspecte semnificative ale competențelor de învățare la copiii de 6-8 ani*. Conferința Științifică Internațională „Probleme actuale în formarea profesională a specialiștilor în psihopedagogie și arta teatrală”, Chișinău: Universitatea Slavonă (2011); *Independența versus activitatea de învățare la vârsta școlară mică*. Conferința Științifică națională cu participare internațională, Chișinău: UST (2018); *Continuitatea – condiție inerentă a educației copiilor de 6-9 ani*. Conferința Științifică națională cu participare internațională „Învățământ superior: tradiții, valori, Chișinău: UST (2020); *Adaptarea copilului la mediul școlar în funcție de tipul de interacțiune pedagogică a învățătorului*. Conferința Științifică republicană a cadrelor didactice, Chișinău: UST (2018).

Publicațiile la tema tezei. În domeniul investigat au fost publicate 37 de lucrări științifice (2 monografii, 15 articole în reviste științifice, 18 articole la conferințele științifice).

Volumul și structura tezei. Teza este structurată din introducere, cinci capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 359 titluri, 10 anexe, 266 de pagini de text de bază, 15 figuri, 18 tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 37 de lucrări științifice.

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

CONȚINUTUL TEZEI

În **Introducere** se argumentează actualitatea și importanța temei de cercetare, sunt formulate scopul, obiectivele și ipoteza, este enunțat suportul teoretic al cercetării, este prezentată noutatea și originalitatea științifică a cercetării.

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 alternanței funcționale, legea preponderenței funcționale, paradigma funcționalismului, paradigma funcționalismului sistemic, concepția educației 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 științifice ale cercetătorilor sugerează ideea necesității de a examina *funcționalitatea în educație ca un sistem, ca un proces integral*, deoarece presupune elaborarea

unor acțiuni comune mai eficiente, care să servească drept bază pentru adaptarea copiilor la noul mediu școlar.

Valoarea **pedagogică** a funcționalității este semnificată de îndeplinirea de către o entitate pedagogico-educatională a unor anumite condiții pentru a fi utilizată și, chiar mai mult, pentru a fi utilă. În acest context, dacă ne referim la teoriile, concepțiile, viziunile cercetătorilor specialiști în domeniul educației, cum ar fi W. James [26], J. Dewey [19], Ed. Claparede [9], M. Minder [29], S. Cristea [14], C. Cucos [15], I. Neacșu [30], I. Nicola [33], A. Nicolau [31], M. Ștefan[48], Callo [6] 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 precedentă finalizează cu pregătirea copilului pentru nivelul treptei ulterioare; (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 prin evidența **formațiunilor noi** ale etapei precedente, și, ca urmare, se creează un sistem de condiții care pot favoriza trecerea mai facilă a copiilor de la o treaptă a procesului de învățare și dezvoltare la alta.

Așadar, **funcționalitatea în educație** presupune analiza și examinarea a cel puțin următoarele aspecte importante: posibilitatea îndeplinirii unui rol; destinație; posibilitățile de utilizare; utilitatea (aplicarea practică); adaptarea la mediu; independența, dar și 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 posibilități de producere (funcții) pe care le reprezintă o anumită entitate și de la ideile lui J. Dewey, T. Parsons, R. Angel, presupune dozarea treptată a influențelor asupra copiilor în procesul de învățare și stabilirea unui sistem de relații 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 menținerea unor condiții în realizarea procesului de învățare la etapa următoare: *a învăța copiii să „funcționeze” independent* în rezolvarea problemelor vieții.

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.

Fenomenul continuității este generat de legătura dintre diverse etape și stadii de dezvoltare atât a existenței sociale cât și a cunoașterii, esența căreia constă în păstrarea unor sau a altor elemente ale întregului ori a unor laturi separate și schimbarea întregului ca sistem. Fiind un liant dintre trecut și viitor, *continuitatea condiționează și stabilizează întregul*. Deci, continuitatea se manifestă acolo unde are loc procesul de dezvoltare și interacțiune. Astfel, continuitatea este o legitate obiectivă a procesului dezvoltării, fiind condiționată de caracterul dialectic al negației, este o trăsătură caracteristică procesului dezvoltării generale, fapt reprezentat în Figura 1.1.

Elucidând aspectele teoretice ale integralității [T. Callo, 6], 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 și 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 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 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.

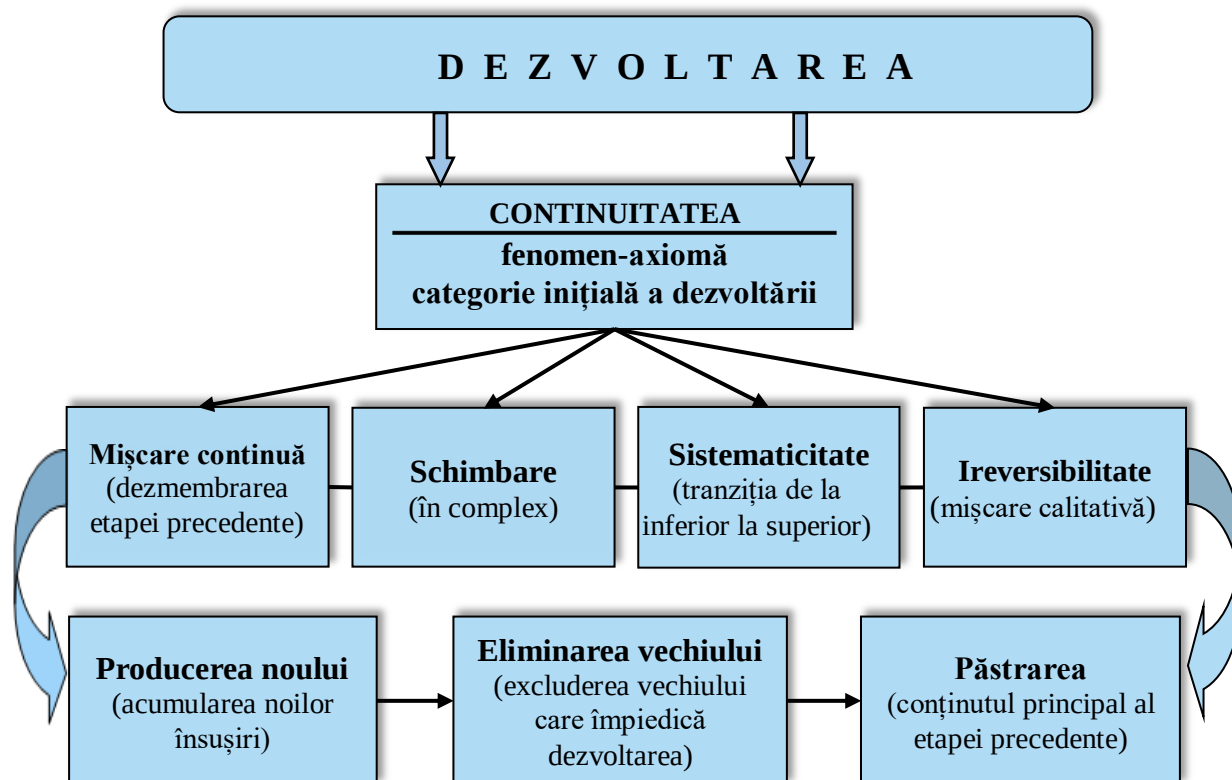


Fig. 1.1. Coordonate filosofice ale continuității

Plecând de la caracteristicile formațiunilor psihologice ale copiilor la debutul școlar, care servesc drept generator în activitatea de învățare [J. Piaget, 38, Л. С. Выготский, 80], deducem manifestarea următoarelor caracteristici ale *nodului educațional* educație preșcolară-învățământ 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.

Capitolul 2, Priorități educaționale în contextul integralității-continuității, include analiza și interpretarea ideilor privind particularitățile 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. Studiarea problematicii anunțate în titlu, ne-a permis să constatăm anumite priorități educaționale în contextul integralității-continuității în educația copiilor de 6-9 ani. Acțiunea de ordonare a cercetărilor realizate în psihologie, fiziologie, antropologie [J. Piaget, 39, H. Wallon, 51, A. Zazzo, 75, E. Erickson, 58, C. Jung, 61, E. Deci, R. Ryan, 57, U. Șchiopu, 46, P. Golu, 22, V. Pavelcu, 35, M. Zlate, 52, L. S. Vîgotski, 50, Д. Б. Эльконин, 98 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 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.

Capitolul conține și o analiză asupra specificului activității dominante la copiii de 6-9 ani. 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 și, ca urmare, integralitatea și continuitatea acestor activități asigură dezvoltarea integră a personalității copilului. Prin urmare, caracteristicile perioadelor de vârstă și a schimbărilor care se produc la trecerea de la o etapă la alta de dezvoltare a copilului reprezintă o condiție a procesului integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani, aspecte care sunt prezentate în 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

Prin analiza particularităților dezvoltării copiilor la vârsta de 6-9 ani, am aderat la ideea despre *perioadele senzitive* în dezvoltarea psihică a acestora [L. S. Vîgotski, 50, E. Knudsen, 62, M. Johnson, 60, M. Bornstein, 56 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 școlare mic.

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, pe de altă parte, interacționează între ele [J. Dewey, 19, K. Левин, 85, A. Kolb, D. Kolb, 63, R. Tauber, 72 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 mediului 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 mentală/teoretică* sunt parte a contextului unic de dezvoltare a copilului, care reprezintă baza fenomenului integralității și continuității între 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, 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.

Capitolul cuprinde și o analiză a unui alt factor al *integralității și continuității în educația copiilor - poziția internă* a școlarului mic, care implică principiile *exteriorului prin interior* [91] și *interiorului prin exterior* [86], dezvăluie unitatea existenței și conștiinței. Anume în contextul refracției exteriorului prin interior se conturează logica dezvoltării copilului. În acest sens, dinamica formării copilului 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” [76 p. 56].

Prin urmare, 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 determinate 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” [87, 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*.

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.

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 și 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. 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. Poziția internă a școlarului presupune atitudinea activă față de două ipostaze ale realității – *activitatea de învățare și relațiile sociale*.

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.

Tot aici se abordează problematica evaluării criteriale, pornind de la ideea că structura tridimensională a evaluării include 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.

Capitolul 4, Sistemul educației preșcolare-școlare incipiente ilustrează analitic 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 treptelor educație preșcolară și învățământ primar. Complexitatea acestui proces reclamă noțiunea de nod educațional, ca una inedită în știința pedagogică autohtonă. Din această, perspectivă, **nodul educațional** vine din sensul general al integralizării, ca armonizare a *unor elemente* într-un tot întreg și al locului de *intersecție a două căi*, intersecția presupunând *o mulțime de elemente comune* a două niveluri de educație, în cazul dat, preșcolară și învățământ primar, ca primele în sistemul educațional în ansamblu.

Se scot în evidență unele distincții terminologice, modul de funcționare a acestui proces anume în intervalul acestei intersecții educaționale inițiale, pe care în cercetarea noastră am numit-o **nod educațional** (din latină *nodus-lăț*), 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). De asemenea, nodul vine și în științele integralității și ale educației: **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* [94]; 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). Plus la aceasta, nodul în educație este abordat de J-P. Astolfi și B. Peterfalvi [53]

Au fost, de asemenea, formulate argumente care pun în evidență faptul că în cadrul *nodului educațional*, în aspect *funcțional*, imaginația se integrează în structura gândirii abstracte, iar gândirea abstractă are drept suport imaginarul. Atât imaginile, cât și noțiunile, se formează în procesul *interiorizării* acțiunilor materiale sau materializate. Așadar, imaginația este un *mediator* al diferitelor activități ale gândirii (conceptualizarea, înțelegerea, rezolvarea problemelor,

creația). De aceea imaginația este considerată o *formă a inteligenței* legată de înțelegere. Prin dinamismul ei, *imaginația* este o sursă de *îmbogățire a gândirii*.

Printr-o optică analitică se menționează că în ontogeneză și *funcțiogeneză*, ca o noțiune corelativă cu ontogeneza, 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 imposibilă. 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 educațional*. 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. 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 hotarul 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).

Sintetic vorbind, putem afirma că după 7-8 ani, *în perioada nodului educațional, 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 inteligență simbolică și magică.

De asemenea, se mai precizează că în cadrul nodului educațional, în aspect *funcțional*, imaginația se integrează în structura gândirii abstracte, iar gândirea abstractă are drept suport imaginarul. În felul acesta, imaginile se impregnează de semnificație, iar noțiunile (cu semnificațiile lor) conduc la imagini. Deci, în opinia noastră, în cadrul nodului educațional 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).

Sinteza abordărilor expuse au stat la baza fundamentării științifice a ***Modelului funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani (MFICEC)*** (Figura 4.1), care este constituit din mai multe entități concret definite și concepute, în vederea expunerii dinamicii transformărilor și evidențierea contribuțiilor și rezultatelor în raport cu exigențele problematicei abordate. MFICEC furnizează un punct de plecare pentru revizuirea modalităților de abordare, reconsiderând premisele educației copiilor de 6-9 ani din perspectiva integralității și continuității la nivel de preșcolaritate și învățământ primar.

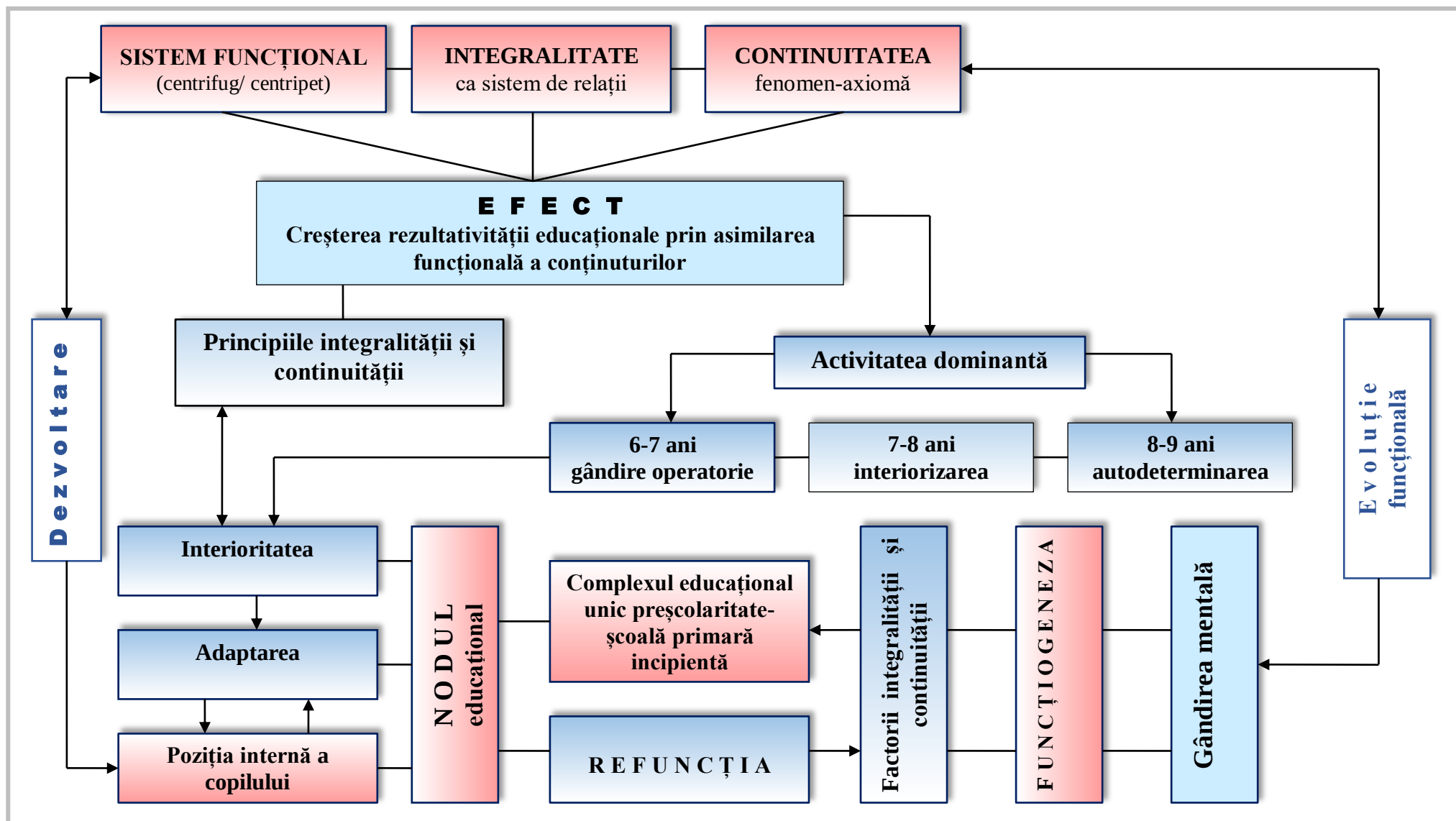


Fig. 4.1 Modelul funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani (MFICEC)

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 alternanței funcționale, legea preponderenței funcționale, paradigma funcționalismului, paradigma funcționalismului sistemic, concepția educației funcționale), din care 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. Am constatat necesitatea de a examina *funcționalitatea în educație 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 conținuturilor.

Componenta a doua a MFICEC include **Integralitatea ca totalitate**, care implică interacțiunea elementelor componente. În cazul dat, modelul conține trei entități care formează un trilateral (baza comună a integrării): elementele integrante corespund unor criterii; mediul integrator; factorii comuni. 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 educației copiilor de 6-9 ani.

Modelul îmbogățește cu noi semnificații educația preșcolară, cât și pe cea generală, prin promovarea conceptului de *nod educațional* la treapta preșcolară-învățământ primar.

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 al *reproducerii* procesului integrativ, repetarea multiplă a lui în procesul educativ (clasa I-a). De aici și importanța integralității în realizarea educației copiilor de 6-9 ani, identificarea *punctelor comune* și *asemnările* 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.

Componenta a treia a MFICEC se concentrează pe fenomenul *continuității* și este justificată prin concluziile extrase în urma examinării multiplelor analize și sinteze despre continuitate ca un *fenomen-axiomă*, care se dispersează 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); *sistematicitate* (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 integral de dezvoltare a personalității copilului; stabilirea la debutul școlar a elementelor raționale în organizarea procesului educațional și transferul lor din treapta preșcolară în învățământul primar.

Se face precizarea că natura manifestării continuității în procesul de educație a copiilor de 6-9 ani este condiționată de specificul activității dominante, care reflectă, credem, dialectica conținutului, strategiilor, respectarea particularităților psihofiziologice de vârstă ale copiilor și exigențele înaintate la fiecare etapă a învățării, în cazul nostru, treapta învățământului preșcolar și primar.

În același context analitic, se argumentează că procesul integralității și continuității educației copiilor de 6-9 ani devine eficace atunci când se respectă un șir de principii, care sunt analizate *ca vectori pedagogici* ai demersului de cercetare și au servit ca esență axiologică în abordarea copiilor/elevilor, cadrelor didactice, din perspectiva ***Complexului educațional unic preșcolaritate-școală primară incipientă***. În acest sens, au fost formulate următoarele principii: 1) principiul asigurării sistemice a integralității și continuității; 2) principiul structural-sistemic al personalității; 3) principiul coerenței și dozării progresiv-amplificative; 4) principiul adaptabilității în raport cu mediul integrativ; 5) principiul triadist al relaționării în cadrul mediului integrator.

De asemenea, a fost elaborat ***Complexul educațional unic preșcolaritate – școală primară incipientă*** (Figura 4.2), 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 formarea *gândirii mentale* a copiilor. Gândirea mentală se bazează pe modele mentale, în accepția psihologului american P. Hollins [25]. 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 să contribuie la dezvoltare și învățare, cât și să rețină acest proces. 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. Însă pentru a obține un tablou cât mai apropiat de ceea ce este copilul de 6-9 ani, semnele trebuie căutate pe traseul evoluției lui preșcolare. Achizițiile 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.

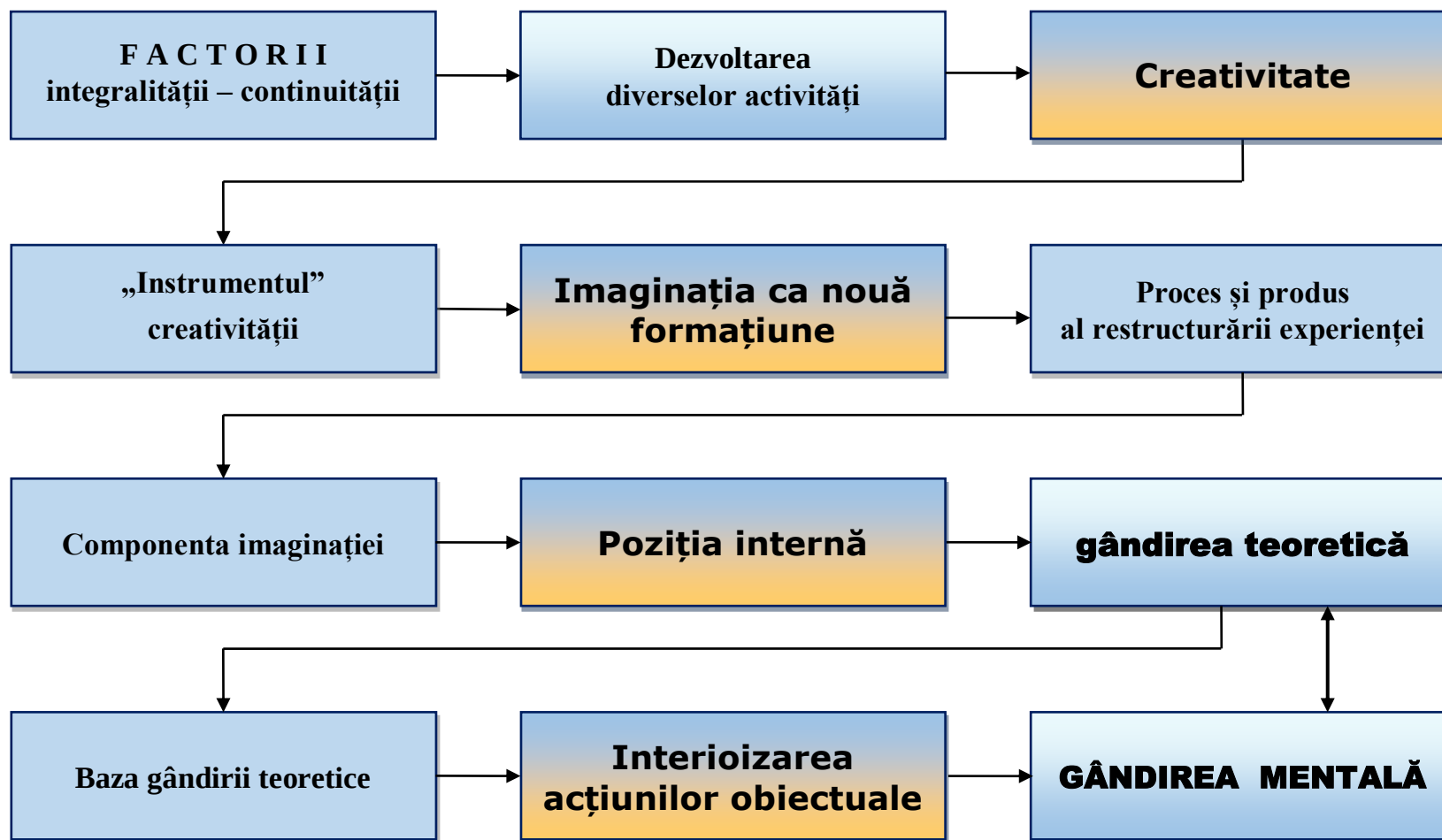


Fig. 4.2. Complexul educațional unic preșcolaritate - școală primară incipientă

Urmărind logica traseului investigățional, constatăm că activitatea de învățare la vârsta de 6-9 ani implică un comportament adecvat al copilului față de sarcina de învățare, care presupune valorificarea procedurilor operaționale. Una din premisele de percepere conștientă a sarcinii de învățare o constituie orientarea la adult, care formulează sarcina de a pricepe și de a ține cont de totalitatea condițiilor înaintate, fără a omite ceva. Însă priceperea de a asculta și de a înțelege indicațiile educatorului se află în raport direct cu comportamentul voluntar al copilului. La început se produce subordonarea acțiunilor proprii, indicațiilor verbale ale pedagogului și doar spre sfârșitul anului șapte de viață se transformă treptat în potențialitate de a realiza succesiv intențiile proprii. În acest sens, instrucțiunea pedagogului poate fi direcționată spre finalitatea acțiunii sau spre procesele de valorificare a acesteia.

Din perspectiva tehnologiilor funcționalității integralității – continuității s-au formulat argumente științifice pentru ***Ansamblul tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității*** (Tabelul 4.1), care implică o abordare *sistemică* de structurare a procesului educațional, include un sistem de principii, *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. ***Ansamblul tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității*** este compus din câteva coordonate de bază: Imaginația și experiența gândirii; Emoțiile „deștepte”; Deschiderea pentru învățare; Dezvoltarea reflecției. Totodată, ***Ansamblul tehnologic*** include 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.

Conform logicii cercetării, un element important este structurarea *funcțiogenezei* în procesul de activitate, care include șase structuri alternative și trei structuri cognitive specifice nodului educațional (Tabelul 4.2 și Tabelul 4.3).

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

FORMAȚIUNEA COGNITIVĂ					
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	<i>Potențialul creativ</i> • a vedea mai „larg” lumea înconjurătoare • a-și imagina lumea proprie	<i>Inițiativa învățării</i> • 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)	<i>Curiozitatea cunoașterii</i> • a vedea „experimental” lumea înconjurătoare • a acționa independent în diverse situații	<i>Independența învățării</i> • 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 – continuității

Capitolul 5, Abordări praxiologice ale funcționalității integralității și continuității în educația copiilor, vizează 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, eficiență în perceperea și conștientizarea sarcinii de învățare, gândirea sistemică, o motivație intrinsecă a acestora, acțiuni independente și responsabile, operativitate în expunerea gândurilor, intervenții diversificate din partea învățătorilor în calitate de experimentatori.

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 soluționarea diverselor situații și *determinarea raportului dintre treapta educației preșcolare și a școlii primare incipiente*. În cadrul demersului experimental ne-am propus următoarea **ipoteză de lucru**: identificarea și determinarea *efectului, gradului de influență 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 Ansamblului tehnologic de funcționalitate a integralității – continuității, în raport cu adaptarea fără dificultăți a copiilor la noul mediu de învățare.

Cercetarea experimentală s-a realizat pe parcursul anilor de studiu 2015-2016; 2016-2017; 2017-2018; 2018-2019; 2019-2020, care a cuprins 3 faze: de *constatare*, de *formare*, de *control/validare*. În experiment au fost implicate 3 categorii de subiecți: copii din grupa pregătitoare (6-7 ani), elevi din cl. I-a și a II-a. *Eșantionul investigational* a inclus: **383 subiecți**, dintre aceștia 194 (8 grupe) copii de vârstă preșcolară (6-7 ani) și 189 (7 clase) elevi, inclusiv, 131 (5 clase) elevi din clasa I-a și 58 (2 clase) elevi din clasa a II-a.

Trebuie să precizăm că experimentul pedagogic a fost unul *natural*, cu activități specifice copiilor din instituții preșcolare, elevi din cl. I-a și a II-a (instituții de educație timpurie: nr. 142, mun. Chișinău, nr. 2, or. Strășeni, „Regina Maria”, or. Ialoveni, Școala-grădiniță „Abeceluș”, or. Durești, Liceul Teoretic „Mircea Eliade”, Liceul Teoretic „Ștefan cel Mare”, or. Nisporeni, Liceul Teoretic „Alec 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); după perioada de timp a fost un experiment *longitudinal*.

Subiecții au fost împărțiți în două blocuri

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.

Etapă de constatare în investigația experimentală s-a axat pe următoarele acțiuni:

(a) evaluare inițială, în vederea determinării 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 conștientizare a competenței profesionale și a necesității 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, comparația, hermeneutica, observația (participativă), metoda întrebări-răspunsuri, explicația, prelucrarea statistică a datelor experimentale.*

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, conform structurilor alternative ale funcțiogenezei.

În realizarea probelor de constatare s-a ținut cont de un șir de *condiții psihopedagogice* care pot constitui modalități pertinente de sporire a efectului educațional 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 posibilitățile intelectuale ale copiilor/elevilor, solicitându-le efortul de a expune flexibil, creativ gândurile;
- Operarea cu unele conținuturi argumentate și incitante pentru respondenți;
- Implicarea constructivă a educatorului/învățătorului-experimentator, punctele de vedere ale căruia sunt personalizate astfel ca să asigure interpretarea acțiunii operaționale a copilului/elevului;
- Evitarea impunerii opiniilor personale, a unor atitudini comportamentale duplicitare.

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. Precizăm că monitorizarea nivelului de includere și manifestare a subiecților în rezolvarea sarcinilor s-a produs în baza Fișei de evaluare inițială și a Fișei de observare a activității copiilor (activitatea ludică/de învățare).

Criteriile și indicatorii de evaluare au fost selectați în funcție de particularitățile stadial-funcționale ale copiilor de vârstă preșcolară și ale elevilor de vârstă școlară mică (Tabelul 5.1).

Tabelul 5.1. Referențial 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 înțelege 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 referință: 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 față 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 față de sarcină; în anumite cazuri gândește independent; manifestă flexibilitate în rezolvarea unei sarcinii parțial; cu dificultate acționează creativ cu obiectele/informația; răspunsul este mai jos de mediu în raport cu corectitudinea, consistența, relevanța 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 puțin corect, consistent, relevant și original.	Relevanța răspunsului
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

Precizăm că o analiză generală a răspunsurilor oferite de către copii/elevi la etapa de constatare sunt apropiate ca nivel atât la eșantionul experimental cât și cele de control, cu mici diferențe, după cum am constatat (Figurile 5.1, 5.2, 5.3), fapt care nu influențează în nici un fel obiectivitatea rezultatelor prezentate pe parcurs.

Dacă extindem analiza și asupra altor aspecte din eșantionul experimental și de control care au fost puse în valoare în timpul evaluării, atunci constatăm că subiecții înțelegeau și se adaptau mai ușor la sarcina din cadrul jocului. Aceste rezultate au fost constatate și la subiecții din lotul anterior (copiii de 6-7 ani).

În funcție 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 și pe crearea contextelor de învățare, prin integrarea activităților de joc cu activitățile de învățare. În felul acesta, orientarea spre o preocupare mai intensă pentru reflecție 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 învățare. Prin urmare, constatările făcute în baza evaluării inițiale a copiilor/elevilor ilustrează veridicitatea supoziției de necesitate a reorientării acțiunilor educaționale 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 (6-9 ani).

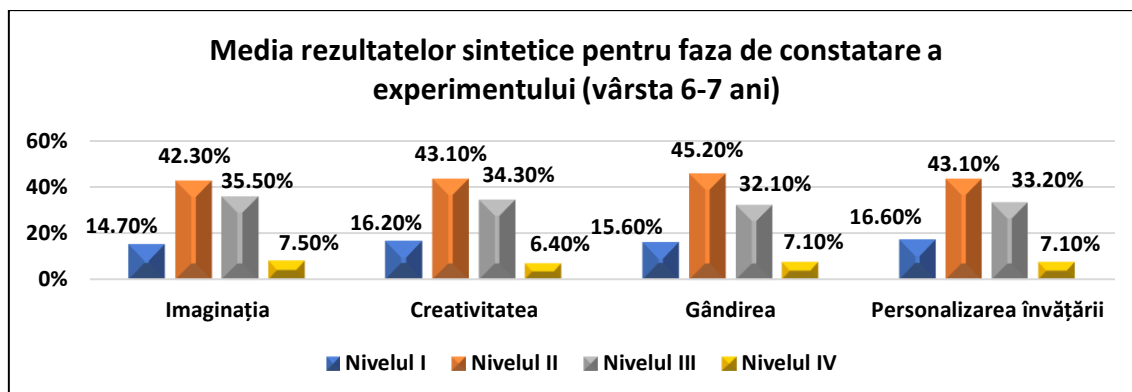


Figura 5.1. Valori medii la etapa de constatare (copiii de 6-7 ani, Blocul 1 și 2)

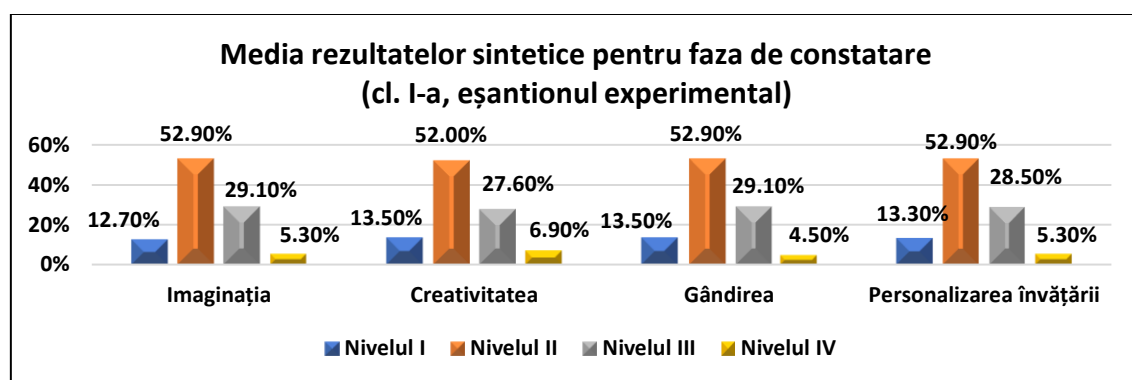


Figura 5.2. Valori medii la etapa de constatare, eșantionul experimental (elevi clasa I-a, Blocul 1 și 2)

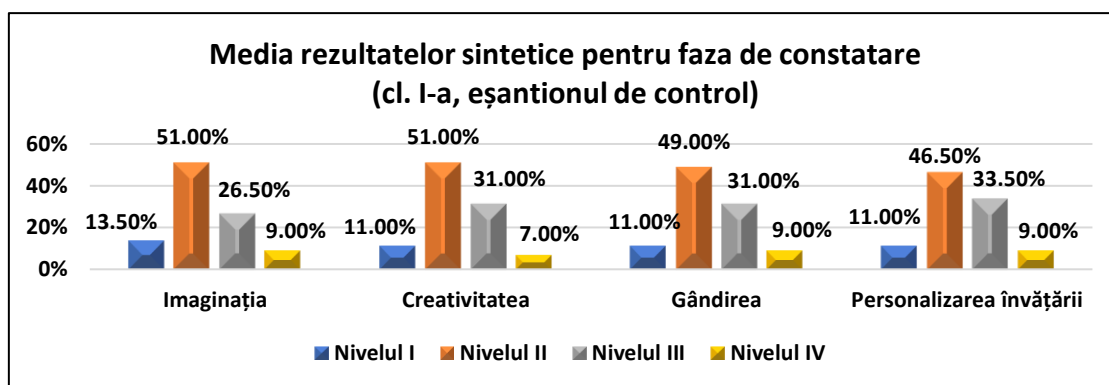


Figura 5.3. Valori medii la etapa de constatare, eșantionul de control (elevi clasa I-a, Blocul 1 și 2)

Proba de constatare II (chestionar trihotomic)

De asemenea, la etapa de constatare a fost realizat un *chestionar oral* cu două categorii de subiecți: copii din grupa de pregătire pentru școală (6-7 ani), elevi din clasa I-a. La elaborarea chestionarului respectiv, de rând cu cerințele privind conținutul întrebărilor, am ținut seama și 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 știu/nu). S-a pledat pentru acest tip de întrebări pentru a observa și atitudinea generală a subiecților, dar și a accesibiliza întrebările formulate pentru copii/elevi.

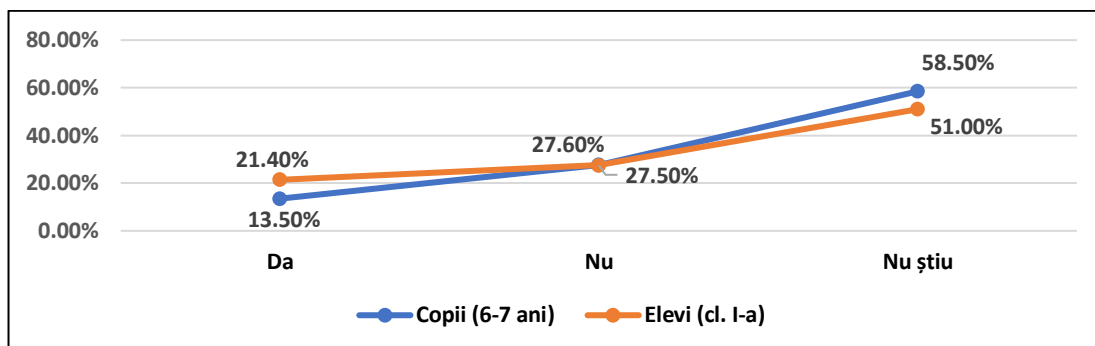


Figura 5.4. Medii comparate privind răspunsurile subiecților (copii 6-7 ani, elevi cl. I-a)

Ilustrarea datelor în Figura 5.4 a indicat faptul că nu au fost înregistrate diferențe considerabile în toate aspectele. În acest sens, datele ilustrează că ponderea dominantă o dețin subiecții 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 reflecție. În viziunea noastră, fără a absolutiza însă aceste date, considerăm că avem o bună bază pentru conceperea și valorificarea ulterioară a activităților 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 Științe ale Educației și Universitatea de Stat din Tiraspol), prin care s-a urmărit nivelul de competențe în problema vizată; cunoașterea reperelor conceptual-metodologice ale funcționalității integralității și continuității la nivel de preșcolaritate - școală primară; de a determina nevoile reale la problematica dată, conștientizarea gradului de competențe profesionale și a necesității de implicare în realizarea acestui proces. Întrebările din chestionar au fost variate, directe și indirecte, factuale, de opinie, de cunoștințe, de control.

Întrebările din chestionar au fost identice pentru ambele categorii de subiecți, cu excepția uneia, care a fost propusă doar pentru învățători: *Cum apreciați nivelul de pregătire 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 față de specificul integralității și continuității între aceste două trepte ale sistemului de învățământ, înțelegerea 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.

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 diferențe 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 sporește incertitudinea și îi atribuie procesului un caracter haotic, incidental, lipsit de o direcție clară pentru cadrele didactice;

➤ Se constată opinii contradictorii la educatori și învățători 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 supoziției de necesitate a reorientării acțiunilor educaționale 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).

Experimentul formativ s-a desfășurat pe coordonatele cheie în adaptarea copiilor la activitatea de învățare din școală: *imaginație, creativitate, gândire, personalizarea învățării*.

Probele experimentale au fost fondate pe *Ansamblul tehnologic de funcționalitate a integralității-continuității*. Scopul a presupus inventarierea prin observare a efectelor intermediare și 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 5.3).

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.

Este de menționat că activitățile respective au fost realizate succesiv pe parcursul anului de studii respectiv, dar în alt lot de subiecți din clasa I-a. Semnificația acestor activități, parțial, ține 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.

**Tabelul 5.3. Etapele experimentului de formare
(subiecți - elevii 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
	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 ETAPA III.	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 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

Prima ședință a vizat examinarea și conștientizarea *Complexului educațional preșcolaritate – școală primară incipientă* în care mecanismul integralității declanșează diverse activități dezvoltative, imaginația, ca „generator” al creativității și formarea poziției interne conduc spre interiorizarea activităților obiectuale și formarea **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.

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 așa 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 ale elevilor în cadrul lecției (erau distrași, oboseală, lipsă de interes, indiferență față de ceea ce vorbește pedagogul, stare emoțională scăzută etc.). Totodată, condițiile experimentale au fost identice pentru toți subiecții din experiment, în diferiți ani de studii, având o durată de 15 minute.

Constatăm că valorificarea *Ansamblului tehnologic de funcționalitate a integralității – continuități* generează rezultate bune, deoarece abordează direct problema formulată. Putem să menționăm că în toate acțiunile întreprinse s-a urmărit ca copiii să se implice activ în ceea ce realizează, să-și 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-și responsabilitatea. În baza observărilor întreprinse, am putut vedea cum implicarea 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 soluțiilor, au motivat învățarea, acceptarea ideilor promovate, în așa fel, acestea demonstrându-și eficiența.

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.

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). Subiecții au fost incluși într-o activitate integrată din trei jocuri plus trei activități de învățare, conform structurilor alternative ale funcțiogenezei. Activitățile din cadrul experimentului de formare au avut esențialmente caracter euristic, elevii demonstrându-și capacitățile prin prisma nevoii de cunoaștere și gândire.

Interpretarea datelor fazei finale din experimentul de formare s-a făcut conform criteriilor esențiale ale *formațiunilor cognitive ale 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 – continuități*, a rezultatelor experimentului de dezvoltare a formațiunilor cognitive ale copiilor, a fost elaborată grila de evaluare a probelor experimentului de validare, expusă în Tabelul 5.4.

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 „ieșirile” sale practice în procesul educațional (*Ansamblul tehnologic*) și-a confirmat valabilitatea pedagogică prin creșterea evidentă a rezultativității învățării.

Tabelul 5.4. Grila de evaluare a probelor (experimentul de validare)

Niveluri	Caracteristici ale nivelurilor	Descriptori de evaluare	Operaționalizări
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
II (mai jos de mediu)	- înțelege selectiv sensul lucrurilor; - manifestată atitudine nesigură 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	Deosebește
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	Descoperă
IV (înt)	- 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	Întreabă-răspunde
			Cercetează
			Totalizează
			Rezolvă
			Dezvoltă
			Realizează
			Organizează
			Describe

Astfel, elevii au fost plasați într-un cadru formativ care a contribuit în mare măsură la soluționarea sistemică a sarcinilor procesului educațional, corelate capacităților lor cognitive, prin transformarea și operaționalizarea elementelor active, creatoare în procesul învățării. Rezultatele obținute 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 educaționale ale elevilor (cl. I-a) vizavi de formațiunile cognitive, printre care se înscriu și 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 perspectiva creării *mediului integrator*, cât și din perspectiva integrării activității ludice (reprezintă logica proprie a copilului) cu cea cognitivă.

Demersul formativ a demonstrat o creștere semnificativă a numărului de elevi (lotul experimental) a căror formațiuni cognitive au fost valorificate plenar, pe măsura implementării *Ansamblului 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. Astfel, reprezentative pentru scopul cercetării sunt datele experimentale ale *eșantionului experimental* de validare, ilustrate în Figura 5.5., care 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 constată 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.

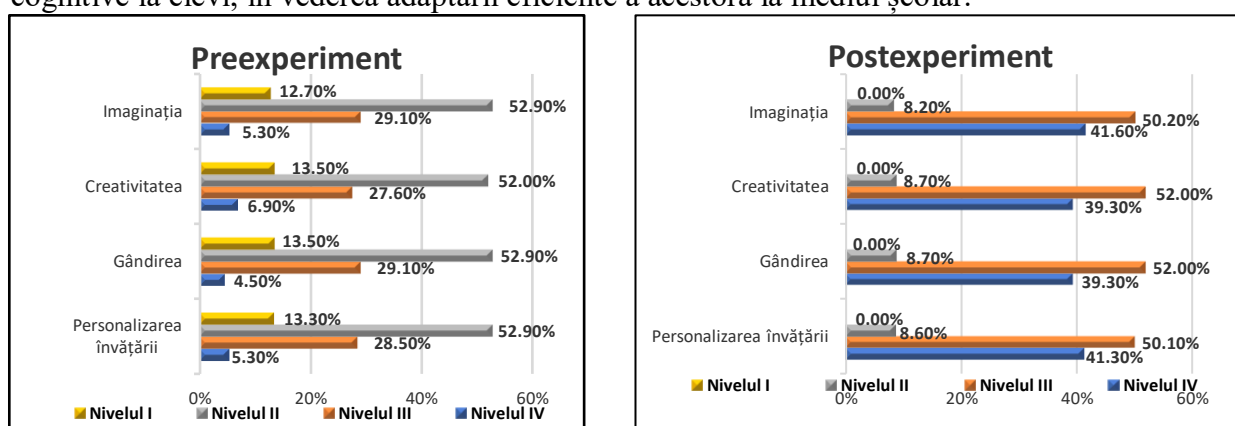


Figura 5.5. Rezultate comparative înregistrate de elevii cl. I-a (eșantionul experimental)

Datele finale scot în evidență creșterea nivelului de dezvoltare a formațiunilor cognitive în clasele de formare (Figura 5.6), în raport cu subiecții din clasele a II-a, Figura 5.7 (eșantion de constatare, cu funcție de validare).

Astfel din aceste figuri 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 dezvolte 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 din eșantionul experimental (40,7%), pe când la elevii din cl. a II-a sunt de 17,3%, diferența fiind de 23,4%.

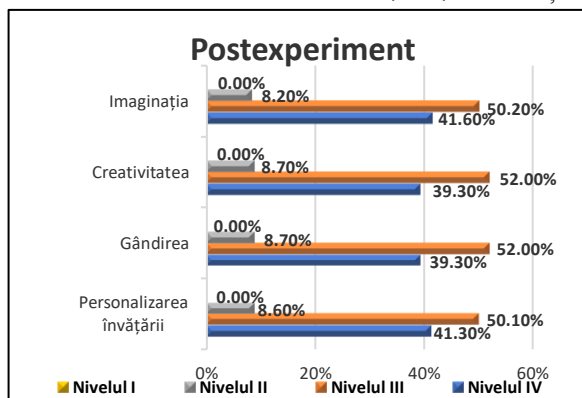


Figura 5.6. Distribuția rezultatelor finale (elevii cl. I-a, eșantionul experimental)

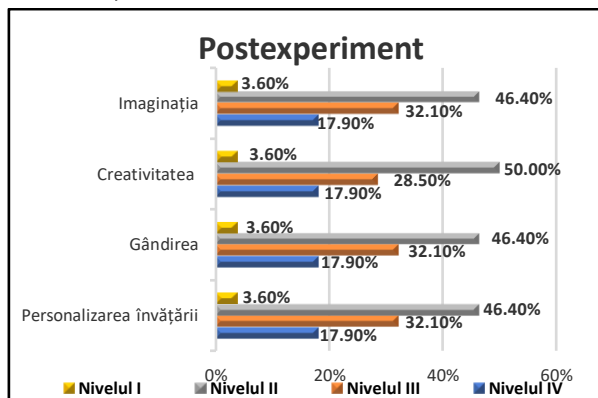


Figura 5.7. Distribuția rezultatelor finale (elevii cl. a II-a, eșantionul de control)

Cercetarea aplicativ-experimentală, cu toate componentele sale, a confirmat ipoteza de la care am pornit inițial, *identificarea și determinarea efectului, gradului de influență 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.*

Așadar, realizarea integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani 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* direcționează formarea elevilor și ilustrează cum se lucrează, de la conștientizarea sarcinii de învățare la cea exploratorie (planificarea acțiunilor de realizare) și la cea finală, arată cum se rezolvă sarcinile în procesului de învățare și cum se depășesc unele dificultăți.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea problemei funcționalității integralității și continuității în educație a pus în evidență complexitatea ei teoretico-practică, antrenarea unor repere adecvate de validare experimentală, elaborarea unor repere teoretico-metodologice relevante acestui domeniu. Astfel, concluziile formulate asupra elaborării cadrului conceptual al integralității și continuității educației

preșcolară – învățământ primar 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 și 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 educație 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**, și, ca urmare, crearea unui sistem de condiții care pot favoriza trecerea mai facilă a copiilor de la o treaptă a procesului de învățare și dezvoltare la alta (Capitolul 1, subcapitolul 1.1.; subcapitolul 1.2.).

2. Au fost formulate dovezi științifice 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 **nodului educațional** educație preșcolară-învățământ 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 (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 educație, s-a dedus că una din orientările de bază ale organizării procesului educațional în preșcolaritate și învățământul primar devine necesitatea *organizării mediului integrator*. 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 între 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 preșcolare și învățământ primar. S-a fundamentat și 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 educațional*, în aspect *funcțional*, imaginația se integrează în structura gândirii abstracte, iar gândirea abstractă are drept suport imaginarul. Așadar, imaginația este un *mediator* al diferitelor activități ale gândirii (conceptualizarea, înțelegerea, rezolvarea problemelor, creația). 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 educațional* (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 – continuității 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 și fundamentat științific ***Modelul funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani (MFICEC)***, care indică calea spre un demers educațional cât mai eficient, care reproduce elementele principale ale valorificării integralității și continuității educație preșcolare – învățământ primar: Componenta 1 – ***Sistemul funcțional*** (centrifug/centripet); Componenta 2 – ***Integralitatea ca totalitate***, care implică interacțiunea 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 formarea *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 obținute 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 și 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 și 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 și metodologică specifică învățământului și dezvoltând semnificativ conținutul pedagogiei generale.

Cercetarea realizată teoretic și 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: **Teoria nodurilor educaționale**, care indică faptul că integralizarea și armonizarea **unor elemente** într-un tot întreg se produce la *intersecții*, intersecția presupunând **o mulțime de elemente comune** a acestor niveluri de educație, ca fiind determinante în sistemul educațional în ansamblu. Următoarele *noduri educaționale* sunt învățământ primar-învățământ gimnazial; învățământ gimnazial - învățământ liceal 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 noțiunile funcționalitate, integralitate, continuitate, mediu integrator, dezvoltare, sistem funcțional centrifug și centriped; au fost definite unele concepte noi: nod educațional prim, funcțiogeneză, complex funcțional unic, formațiune cognitivă, poziție internă, gândire mentală; nod educațional**. De asemenea, teoria educației *observă* 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, structurat 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 educațional. 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, pârgii 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 acestuia cu procesul de dezvoltare curriculară.

2. Conceptualizarea **fenomenului de învățare afectivă** pentru fiecare nod educațional 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. Studiarea **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. ANDRIȚCHI, V. Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ. Chișinău: PRINT- Caro SRL, 2012. 288 p. ISBN 978-9975-56-054-2.
2. BADIOU, A. Artă și filosofie. Disponibil:
<http://idea.ro/revista/ro/article/XIgXxxAAACcAwYN1/arta-si-filosofie>
3. BOBOC, A. Filosofia contemporană: Orientări și stiluri de gândire semnificative. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 239 p. ISBN 973-30-4004-5.
4. BOLBOCEANU, A., VRÂNCEANU, M. Preșcolarul: Ghid psihologic. Chișinău: Lumina, 1996. 158 p. ISBN 5-372-01435-0.
5. BUZĂRNESCU, ȘT. Introducere în sociologia organizațională și a conducerii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 238 p. ISBN 973-30-4831-3.
6. 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.
7. CALLO, T. Valoarea integralității prin prisma hermeneutică. Repere filosofice și pedagogice. În: Revista Univers pedagogic, nr. 2, 2011, pp. 10-18. ISBN 1 811-5470.
8. CEMORTAN, S. Aspecte metodologice de pregătire a copiilor pentru școală prin formarea competențelor elementare de învățare și a atitudinilor. În: Studia Universitatis (Seria Științe ale Educației), nr. 5 (25), 2009, pp. 47-49. ISBN 1857-2103/ISSN 073-4.
9. CLAPAREDE, ED. Educația funcțională, București: E. D. P., 1973. 128 p.
10. COJOCARU-BOROZAN, M. Metodologia cercetării culturii emoționale. Chișinău, Tipografia „Ion Creangă”, 2012. 208 p. ISBN 978-9975-46-119-1.
11. COJOCARU, V. GH. Calitatea educației. Managementul calității. Chișinău: Tipografia Centrală, 2007. 268 p. ISBN 978-9975-78-524-2.
12. 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.
13. 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.
14. CRISTEA, S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 398 p. ISBN 973-30-5130-6.
15. CUCOȘ, C. Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale. Iași: Polirom, 2001. 288 p. ISBN: 973-683-642-8.
16. CULIC, I. Metode avansate în cercetarea socială. Analiza multivariată de interdependență. Iași: Editura Polirom. 2004. 232 p. ISBN: 973-681-607-9.
17. DAFINOIU, I. Elemente de psihoterapie integrativă. Iași: Editura Polirom, 2001. 232 p. ISBN: 973-683-471-9.
18. 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.
19. DEWEY, J. Fundamente pentru o știință a educației/ Selecția textelor, trad. V. Nicolescu, București: EDP, 1992. 366 p. ISBN 973-30-1125-5.
20. FARCAȘ, M. Premisele psihologice ale integrării copilului în clasa I-a. În: B. Zorgo, (coord.), Studii de psihologie socială, București: EDP, 1999. 448 p.
21. GOLU, F. Pregătirea psihologică a copilului pentru școală. Iași: Polirom, 2009. 212 p. ISBN 978-973-46-1351-9.
22. GOLU, P. Psihologia învățării și a dezvoltării. București: Editura Fundației Humanitas, 2001. 373 p.
23. GUȚU, 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.

24. HEGEL, G. W. F. *Știința Logicii*. (trad. de D. D. Roșca). București: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1966. 860 p.
25. HOLLINS, P. *Modele mentale. 30 de instrumente de gândire ce separă mediocrul de excepțional*. București: Creator, 2021. 198 p. ISBN 978-606-029-4191.
<http://idea.ro/revista/ro/article/XIgXxxAAACcAwYN1/arta-si-filosofie>
26. JAMES, W. Concepția pragmatismului asupra adevărului. În *Filosofia americană*, A. Marga (ed.), vol. I. București: Editura All, 2000, pp. 170-189. ISBN 973-684-232-0.
27. JELESCU, P. Negația: abordare, geneză, dezvoltare, mecanisme, formare. În: *Prolegomene din istoria psihologiei în Republica Moldova* / direct.: I. Galben; coord.: G. Mohammadifard, S. Rusnac. Iași: Pan Europe, 2018. 192 p. ISBN 978-973-8483-84-2.
28. KANT, Im. *Critica rațiunii pure*. București: IRI, 1998. 286 p. ISBN: 973-96348-4-2.
29. MINDER, M. *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Editura Cartier Educațional, 2003. 412 p. ISBN 9975-79-39-16.
30. NEACȘU, I. *Instruire și învățare: Teorii. Modele. Strategii*. București: Editura Științifică, 1990, 344 p. ISBN 973-29-0070-9.
31. NECULAU, A. *Psihologie socială. Aspecte contemporane*. Iași: Colecție: COLLEGIUM, 1996. 488 p. ISBN: 973-9248-07-1.
32. OSTERRIETH, P. *Introducere în psihologia copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică. 1976. 150 p.
33. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactica si Pedagogica, 1996. 485 p. ISBN: 9733046833.
34. 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.
35. PAVELCU, V. *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982. 380 p.
36. 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.
37. PETROVSCHI, N. Integrarea – o nouă abordare a perspectivelor cunoașterii în procesul educațional. În: *Revista Univers Pedagogic*, nr. 1 (65) 2020, pp. 3-6. ISSN 1 811-5470.
38. PIAGET, J. *Psihologia copilului*. Ediția a II-a. București: Cartier, 2011. 160 p. ISBN 9789975797 191.
39. PIAGET, J. *Structuralismul*. București: Editura Științifică, 1973. 166 p.
40. RACU, IG. *Creativitatea la vârsta școlară mică*. În: *Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. 2012, nr. 2 (27), pp. 37- 46. ISSN 1857-0224.
41. RACU, J. *Aspectele psihologice a comunicării ca latură a maturității școlare*. În: *Revista Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*, nr 1, 2005, pp. 37-44. ISSN: 1857-0224; ISSN: 1857-4432.
42. ROCO, M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Polirom, 2004. 248 p. ISBN 9789736816307.
43. SILLAMY, N. *Dicționar de psihologie*. București: Univers Enciclopedic, 1998. 347 p. ISBN 973-9243-25-8.
44. STANCIU, GH. *O istorie a pedagogiei universale și românești până la 1900*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 396 p.
45. 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.
46. ȘCHIOPU, U. *Psihologia copilului*. București: România Press, 2009. 414 p. ISBN 978-973-8236-98-1.
47. ȘCHIOPU, U. *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*, Ediția a III-a revăzută, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 508 p. ISBN 973-30-5798- 3.
48. ȘTEFAN, M. *Lexicon Pedagogic*. București: Editura Aramis, 2007. 384 p. ISBN 9789736793036.
49. STANCIU, GH. *O istorie a pedagogiei universale și românești până la 1900*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 396 p.
50. VÎGOTSKI, L. S. *Opere psihologice alese*. E. D. P., București. 1972. 309 p.

51. WALLON, H. Evoluția psihologică a copilului. București: Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975. 156 p.
52. ZLATE, M. Psihologia mecanismelor cognitive. Iași: Editura Polirom, 1999. 528 p. ISBN: 973-683-278-3.
53. 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.
54. BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educ. Psychol. 28, 1993, pp. 117–148. Doi: 10.1207/s15326985ep2802-3.
55. 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. Available at: <http://www.paidagogos.net/issues/2016/2/article.php?id=13>.
56. 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.
57. 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.
58. ERIKSON, E. H. The life cycle completed. New York.: Norton. 1982. 144 p.
59. GIDDENS, A. Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age, Polity Press, Cambridge, 1991. 264 p. ISBN: 9780804719445.
http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
60. 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.
61. JUNG, C. Memories, dreams, reflections. Recorded and edited by Aniela 1aJfe (translated from the 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.
62. KNUDSEN, E. Sensitive periods in the development of the brain and behavior. J. Cogn. Neurosci. 16, 2004, pp. 1412-1425. Doi: 10.1162/0898929042304796.
63. 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>.
64. 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>].
65. 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.
66. PHILIPS, L. Human adaptation and his failures. Academic Press. N-Y, 1968. 288 p. ISBN 978-1 4-83-26-3496.
67. 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.
68. 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.
69. SIEMENS, G. Connectivism: A learning theory for the digital age, International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2, 2005.
70. SPENCER, H. The Principles of Sociology, Vol 1 Part 2 & 3. The University of California: Transaction, 2010. 512 p. ISSN: 0765807505, 9780765807502.
71. SZTOMPKA, P. The Sociology of Social Change, Blackwell, Cambridge, 1993, 368 p. ISBN: 978-0-631-18206-1.
72. TAUBER, R. T. Classroom management: sound theory and effective practice. _Edition statement: 4th ed. Westport, Conn.: Praeger Publishers, 2007. 398 p. ISBN 9780275996680.

73. WERNER, H. Comparative psychology of mental development. NY: Percheron Press, 2004. 604 p. ISBN10 0971958718.
74. 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.
75. ZAZZO, R. La genèse de la conscience de soi. La reconnaissance 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.
76. 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.
77. АНОХИН, П. К. Избранные труды: Кибернетика функциональных систем. М., Медицина, 1998. 400 с. ISBN 5-225-04399-2.
78. БАЛЛЕР, Э. А. Преемственность в развитии культуры. Москва: Наука, 1969. 294 с.
79. 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.
80. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте /Л. С. Выготский. Санкт-Петербург: Союз, 1997. 96 с. ISBN 5-87852-042.
81. ДАВЫДОВ, В. В. Теория развивающего обучения: монография. Москва: ОПЦ ИНТОР, 1996. 544 с. ISBN 5-89404-001-9.
82. ДАНИЛОВА, Н. Н. Психофизиологическая диагностика функциональных состояний: Учеб. пособие. М.: Изд-во МГУ, 1992. 192 с. ISBN 5-211-02150-9.
83. ДУБРОВИНСКАЯ, Н. В., ФАРБЕР, Д. А., БЕЗРУКИХ, М. М. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии. М.: Изд. центр ВЛАДОС, 2000. 144 с.
84. 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.
85. ЛЕВИН, К. Теория поля в современных науках (перев. Сурпина Е.). Издательство: Академический проект, 2019. 313 с. ISBN: 978-5-8291-2060-3.
86. ЛЕОНТЬЕВ, А. Н. Избранные психологические произведения, В 2-х т., т. I. Москва: Педагогика, 1983. 392 с.
87. 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.
88. 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.
89. 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.
90. ПОДДЬЯКОВ, Н. Н. Доминирование процессов интеграции в развитии детей дошкольного возраста // Психологический журнал, № 5, 1997, с. 103-112.
91. РУБИНШТЕЙН, С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2010. 713 с. ISBN 978-5-314-00016-8.
92. СЛОБОДЧИКОВ, В. И. Антропологический смысл кризисов перехода в развитии и образовании // Психология обучения, № 1. 2008, с. 4-25.
93. СУДАКОВ, К. В. Теория функциональных систем и ее применение в физиологии и медицине // Новости медико-биол. Наук, №4. Минск, 2004, с. 109-133.
94. ТЮННИКОВ, Ю. С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательном процессе средних ПТУ. Москва. 2008. 222 с.
95. УСОВА, А. П. Обучение в детском саду // под ред. А. В. Запорожца. 3-е изд., М.: Просвещение, 1981. 175 с.

96. 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.

97. ШАДРИКОВ, В. Д. Философия образования и образовательная политика. Москва: Высшая школа, 1993. 98 с.

98. ЭЛЬКОНИН, Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М: Знание, 1994. 64 с.

99. ЭНГЕЛЬГАРД, В. А. Интегрализм – путь от простого к сложному в познании явлений жизни // Вопросы философии, № 11, 1970, с. 103-115.

LISTA LUCRĂRILOR ȘTIINȚIFICE 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 continuității și integralității 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. Psychological context of preparing children for school educational activity. Journal Plus Education, Editura Universității „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 Universității „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 funcțional al conștiinței copiilor de vârstă preșcolară mare și a școlarului 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 științe 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 științifice

- 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 „Problematika 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 образовании”, Пенза, 2019, 15 декабря, с. 146-149. ISBN 978-5-00159-183-2.

- în lucrările conferințelor științifice internaționale (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. , ISBN 978-9975-48-156-4.
2. PASCARI V. Dimensiuni valorice ale interesului cognitiv la vârsta preșcolară. În: Materialele Simpozionului internațional „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 vârsta 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 competențelor de învățare 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. 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 educațional: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, competitivitate, 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, ISBN 978-9975-4315-1-4.

- **în lucrările conferințelor științifice naționale cu participare internațională**

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 inherentă a educației copiilor de 6-9 ani. În: Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională „Învățământ superior: tradiții, valori, perspective. Vol. II., Chișinău: UST, 29-30 septembrie, 2020, p. 237-242 ISBN 978-9975-76-311-0.

- **în lucrările conferințelor științifice naționale**

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 preuniversitar (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

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, 266 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 dinre educația preșcolară-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 și 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 direcții 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 *intersecții*, intersecția presupunând o *mulțime de elemente comune* a acestor niveluri de educație, ca fiind determinante în sistemul educațional în ansamblu.

Semnificația teoretică. Au fost esențializate un șir 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 respectiv 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, 266 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, psychopedagogical 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 complex preschool-primary school as a process towards mental thinking*) 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).

PASCARI VALENTINA

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

Rezumatul tezei de doctor habilitat în științe ale educației 531.01.

Teoria generală a educației