

SPECIFICUL ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE A COPIILOR DE 6-9 ANI ÎN CONTEXTUL INTEGRALITĂȚII

Valentina PASCARI, conf. univ., dr.

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat. Materialul expune o viziune asupra dezvoltării funcționale a organismului. Sunt indicate hotarele dezvoltării copilului și faptul că dezvoltarea decurge în mod inegal în diferite perioade de vârstă, ceea ce se răsfrânge asupra formării activității de învățare. Traversarea științifică a caracteristicilor activității de învățare în psihopedagogie generează abordări care să cuprindă cât mai multe particularități pentru fiecare perioadă de vârstă. Sunt examinate condițiile interne și externe de manifestare a activității de învățare. Prin analiza intercorelației dintre particularitățile activității de învățare la copiii de 6-9 ani dorim să arătăm de ce trebuie să revenim la această problemă, care, de fapt, nu este una nouă. Se pare că ea trebuie extinsă, pentru a include perspectiva dialectică asupra acestei perioade de vârste, pe care încercăm să o abordăm integralizat, în cadrul primului nod educațional.

Cuvinte-cheie: activitate de învățare, integralitate, nod educațional, context integrativ, mediu integrativ, întreg, zona proximală a dezvoltării, poziția internă a copilului, conștiință de sine, autocontrol, autoapreciere, imaginea de sine, conștientizarea acțiunilor.

THE SPECIFICIS OF THE LEARNING ACTIVITY OF THE CHILDREN AGED BETWEEN 6-9 YEARS IN THE CONTEXT OF INTEGRALITY

Abstract. The article sets out a vision of the functional development of the body that points the boundaries of the development of the child and goes differently at different age levels in the sense of forming the learning activity. Crossing scientific activity characteristics of learning pedagogy, generate approaches that include as many features applicable to each age period. There are examined the internal and external learning conditions of the learning activity. By analyzing intercorrelations between specific features of learning at children of 6-9 years, we want to show why we should return to this issue, which really is not a new one. It seems that it should be extended, for including dialectical perspective on this age, which we are trying to approach in the first educational node.

Key-words: Learning activity, integrity, educational node, integrative context, integrative environment, whole, the proximity of development, internal position of the child, self-awareness, self-control, self-esteem, self-image, awareness of actions.

Actualmente există mai mulți indicatori care demonstrează interesul sporit față de integralitate în pedagogie, generat de inadecvarea teoriilor existente, care sunt în special de natură exclusivă: mediul socio-cultural, succesul educației centrate pe subiect și pe problemă, nu pe conținuturi disciplinare; manifestarea unei serii de trăsături comune tuturor științelor educației și noilor orientări în pedagogie, nu pe treptele sistemului de învățământ; manifestarea unor caracteristici comune de integralizare, care contribuie la eficientizarea rezultatelor obținute.

Etapa de intersecție a două trepte de învățământ se desemnează, de obicei, prin *continuitate, adaptare, includere, trecere la* etc. Ca urmare, se produce un *nod educațional*, care presupune integralizarea, ca armonizare a *unor elemente* într-un tot întreg, și al locului de *intersecție a două căi*. Această intersecție reclamă *o mulțime de*

elemente comune pentru două niveluri de educație: în cazul dat, preșcolară și învățământ primar, ca primele în sistemul educațional [2]. În analiza operată în continuare, aceste elemente comune sunt reprezentate de activitatea de învățare la treapta *educație preșcolară și învățământul primar*.

Cercetările realizate în pedagogie au contribuit la conturarea unor repere teoretice privitor la problema integralității ca fenomen pedagogic [I. Dafinoiu, W. Dancă, S. Cristea, E. Verza, Șt. Buzănescu, T. Callo, Vl. Guțu, Л. Выготский, Г. Смирнов, Л. Василевский etc.].

În studiul realizat de către cercetătoarea T. Callo, consacrat problemei integralității, cu ample deschideri pentru elaborări teoretice și practice în vederea funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani, se formulează răspunsuri la preocupările respective. În acest sens, integralitatea este asigurată, în opinia autoarei, de corelarea componentelor, circumscrisă obiectivelor educaționale moderne și principiilor sale, având un caracter complex. Prin referințele de valorizare, integralitatea presupune starea a ceea ce este *întreg, complet*, însușirea de a construi un întreg, un anumit sistem, o unitate. În măsura în care integralitatea are drept criteriu o structură unitară, autoarea identifică ca acceptabile mai multe caracteristici: *completarea* – caracterul de a fi complet, de a conține tot ce trebuie; *reconstituirea* – posibilitatea de a se reconstrui din nou; *elasticitatea (adaptabilitatea)* – capacitatea de a-l face potrivit unor anumite circumstanțe; *totalitatea* – capacitatea de a construi un întreg, un tot unitar, rezultat din unirea elementelor; *reglementarea* – capacitatea de a stabili raporturi și a le aranja într-o anumită ordine; *ierarhizarea (organizarea)* – caracterul de a acționa organizat, reprezentând elemente în baza unei anumite structuri; *funcționalitatea* – capacitatea de a realiza o anumită funcție; *coerența* – caracterul de a nu se contrazice/anula reciproc; *omogenitatea* – capacitatea de a avea o structură unitară; *coeziunea* – proprietatea de a se menține unitar în pofida unor acțiuni exterioare; *desăvârșirea* – proprietatea de a constitui o formă dezvoltată [3, p.18-19]. Prin urmare, integralitatea este examinată, în temei, prin prisma unui proces, ca model de relații între componente în baza unor norme de coerență, consistență și ierarhizare și ca modelare a libertății de acțiune, presupunând perceperea contextului cu toate componentele sale; prin prisma unei rețele de relații între elementele unei totalități complexe, o asamblare a diverselor entități; prin prisma unui instrument de cooperare a unor elemente diferite din cadrul unui ansamblu; a unui produs al totalității integrale, care este o compoziție reală, indivizibilă a unor părți integrante esențiale și care are rezonanță în producerea remanierilor.

Plecând de la complexitatea acestui fenomen, T. Callo susține că integralitatea trebuie abordată prin prisma contextului, deoarece, în primul rând, se produce o localizare printr-un anumit nivel de generalizare, în baza diadelor conceptuale concrete [ibidem, p.19]. În cazul propus analizei este vorba de activitatea de învățare la copiii de 6-9 ani, contextul fiind utilizat în sensul ansamblului de circumstanțe și condiții, care influențează

un fenomen într-un moment dat, situație specifică, stare de lucruri într-un anumit moment, în care se încadrează un lucru, un fapt [4, p.205]. Operația contextualizării este, în acest caz, imperativă în determinarea integralității. Contextul, precizează, *în primul rând*, caracterul elementelor integralității, specifică perimetrul în găsirea soluțiilor constructive, a permanentizării lor și în lărgirea orizontului de relaționare; *în al doilea rând*, părțile integrante, în cazul nostru în baza ideilor esențiale, care desemnează activitatea de învățare la treapta educației preșcolare (ca primul component) și activitatea de învățare la etapa învățământului primar (al doilea component) din cadrul sistemului de învățământ, prin definirea acestora; *în al treilea rând*, ambele componente își păstrează statutul autonom, însă prin integralitate pot produce un efect mai bun, manifestat printr-o entitate pe care autoarea o definește ca „sistem de referință”; *în al patrulea rând*, această integralitate trebuie să fie abordată prin prisma *mediului integrator*. Prin urmare, integralitatea contextuală este un fenomen pedagogic, care desemnează starea de a fi o totalitate a acestor componente în sistemul integrator, concretizată, în baza factorilor comuni, într-un sistem integrativ, divizibilă în părțile componente autonome, dar superioară componentelor și dependentă de mediul integrator, care produce efecte mai bune [3, p.19-20]. Aceste două părți componente – etapa preșcolară și învățământul primar – trebuie să corespundă următoarelor criterii logice: (1) să se completeze reciproc; (2) să nu se contrazică; (3) să nu se anuleze; (4) să fie corespondente; (5) să rezulte în baza acelorași principii; (6) să poată fi perfecționate; (7) să aibă forță. Deci *sistemul integrator* presupune continuitatea în formarea activității de învățare la copiii de 6-9 ani.

Bazându-ne pe faptul că pedagogia are, după mulți parametri, puncte de tangență cu filozofia, atunci putem să observăm eventual cumularea unor elemente în cadrul ei. Cu referire la problematica în discuție, acest fapt ar însemna: (a) noile concepții și sisteme (în cazul nostru, învățământul primar) le completează, le dezvoltă pe cele anterioare (treapta preșcolară), fără a le devaloriza, de exemplu: examinarea integrării ca legitate de bază a învățământului nu poate servi drept scop de a *anula* spațiul de învățământ, mediul de învățământ, instrumentele de organizare a procesului didactic în perioada de adaptare a copilului la noile condiții din școală, la activitatea de învățare; (b) transformarea *componentelor care cooperează*, realizându-se ca un proces de *excludere* a caracteristicilor devenite inactuale; (c) componentii servesc doar pentru a păstra legătura dintre însușirile *vechi* și cele *noi*, păstrându-le pe cele pozitive, care contribuie la funcționarea cu succes în condițiile de formare a *întregului*.

Prin urmare, sinteza experienței anterioare și cea nouă conduc la un nivel mai înalt de organizare a activității de învățare. Cu alte cuvinte, o parte din experiența activității de învățare anterioară a copilului este *negată*, iar elementele benefice pentru etapa următoare trebuie să fuzioneze cu etapa nouă (ciclul primar).

Întru-un studiu de psihologie efectuat de P. Popescu-Neveanu, învățarea este definită prin termenul *activitate*, care este complexă și prin care se dobândesc noi

cunoștințe și se elaborează structuri psihice corespunzătoare fiecărui stadiu de dezvoltare [9].

Prin prisma aceleiași logici, cercetătorii R. Hilgard și H. Bower susțin că activitatea de învățare reprezintă un proces de achiziții în funcție de experiență, datorită căruia anumite activități psihice sau conduite se formează ori se modifică sub influența condițiilor *repetitive* și *variabile* ale mediului [6]. Privită din acest unghi de vedere, activitatea de învățare presupune *asimilarea* și *integrarea* noilor achiziții în contextul celor anterioare.

În acest cadru de referință, J.Piaget și J.S.Bruner constată caracterul dinamic al activității de învățare. Astfel, învățarea, consideră J.Bruner, trebuie să faciliteze trecerea elevului dintr-o etapă în alta de cunoaștere [1].

În aria examinării învățării la vârsta de 6-9 ani ca o formă de activitate specifică și *progresiv* organizată se înscrie și teoria socioculturală a lui L. Vâgotskii. Conform acestei teorii, învățarea implică dezvoltarea psihică. L. Vâgotskii definește *zona proximală* a dezvoltării ca fiind distanța dintre nivelul actual al dezvoltării, manifestat prin capacitatea copilului de a rezolva o situație problemă în mod independent, respectiv, nivelul potențial al performanței intelectuale reprezentat de realizările sub îndrumarea unui adult. Zona proximei dezvoltări, interacționând cu zona dezvoltării actuale, este valorificată de către copil treptat, acesta ridicându-se pe o nouă treaptă a dezvoltării actuale și condiționând apariția unei noi zone a dezvoltării proxime [11].

Deci învățarea care se sprijină pe un ciclu de dezvoltare încheiat nu poate conta pe succese deosebite. Evoluția în procesul învățării se produce în cazul când această învățare depășește nivelul actual și solicită forțele din zona dezvoltării proxime. Esențialmente, în formarea activității de învățare la copiii de 6-9 ani, este important de a stabili just nivelul dezvoltării actuale și al celei proxime, în vederea *integralizării elementelor* într-un tot întreg, rezultat din unirea elementelor întregului.

Pe linia unei filiații vâgotskiene, R.Tharp și R.Galimore propun o descriere a procesului de interiorizare a acțiunii de învățare, rămânând mai mult la consemnarea aspectului extern al procesului. Conform modelului stadial al zonei proxime a dezvoltării, pe parcursul *primului stadiu* are loc activitatea de învățare a copilului în cooperare și sub îndrumarea unui adult. Se produce limitarea treptată a monitorizării copilului în efectuarea corectă a sarcinii de învățare și, concomitent, preluarea gradată a informațiilor privind realizarea unei sarcini cognitive. În stadiul interiorizării, copilul, care era considerat un „spectator”, devine „participant” activ în însușirea unor scheme cognitive de rezolvare a sarcinilor specifice pentru o activitate de învățare. Cantitatea și natura ajutoarelor utilizate de copil în acest stadiu depind în mare măsură de natura cunoștințelor care trebuie însușite, respectiv, de nivelul competențelor deja formate, aparținând zonei actuale a dezvoltării. Acest stadiu este considerat încheiat atunci când subiectul care *învață* preia în întregime sarcinile cognitive ce țin de transferul cunoștințelor acumulate și de aplicarea independentă a acestora într-o situație-problemă concretă [10, p.54-56].

Pe parcursul celui de al *doilea stadiu* de accesare a zonei proxime a dezvoltării se realizează trecerea de la activitatea de învățare supervizată de un agent competent la cea de *autocontrol*. Subiectul efectuează rezolvarea problemelor în mod independent, dar are posibilitatea revenirii la monitorizarea activității caracteristice stadiului anterior.

Al *treilea stadiu* de dezvoltare a activității de învățare se caracterizează prin *interiorizarea* completă a cunoștințelor acumulate și *automatizarea* schemelor de rezolvare a unor probleme specifice. Cunoștințele și deprinderile intelectuale aparținând acestui stadiu se caracterizează prin stabilitate și nivel funcțional ridicat. În cadrul ultimului stadiu se pot realiza remodelări și transformări ale cunoștințelor acumulate anterior [ibidem, p.56-57]. Totodată, se produce adaptarea continuă a strategiilor metacognitive la condițiile impuse de dinamismul contextelor specifice ale situațiilor de învățare.

În această optică, investigațiile efectuate de către J. Piaget, B. Inhelder, L. Vâgotski, H. Poddiakov, U. Șchiopu, etc. demonstrează că la vârsta de 6-7 ani cresc semnificativ posibilitățile activității de învățare a copilului. Dezvoltarea operațiilor gândirii prin acțiuni practice asigură nemijlocit interiorizarea acestor operații, impulsionând trecerea de la gândirea preoperatorie la gândirea operatorie concret-intuitivă. Apar elemente simple de gândire logică orientată spre sistematizarea și generalizarea fenomenelor și evenimentelor, capacitatea de a acționa cu imagini generalizatoare, schematice. Totodată, neoformațiunile psihice din perioada vizată se deosebesc printr-o dezvoltare insuficientă, fapt care demonstrează că aceste procese sunt în formare și nu-și îndeplinesc pe deplin funcția reglatoare în activitatea independentă de învățare a copilului. Manifestarea lor este posibilă în colaborare cu pedagogul. În același timp, la vârsta de 6-7 ani își ia începutul o formațiune nouă, la un nivel nou de reglare a activității de învățare. Este vorba de *organizarea conștientă a activității în baza unui plan structurat* [8]. Prin urmare, respectarea de către educator/învățător a specificului dezvoltării psihice a copiilor de 6-9 ani reprezintă unul din factorii apariției și formării activității de învățare din perspectiva integralității și continuității.

Cu toate acestea, sistemul educației preșcolare nu poate și nici nu trebuie să-și asume activitatea de învățare. Deși, la nivel de preșcolaritate se utilizează conceptul de „activitate de învățare”, care a fost introdus în circulația științifică de către A. Usova [18, p. 118]. În opinia noastră, practicarea acestui fenomen în mod tranșant este greu de justificat, deoarece scopul educației preșcolare constă nu în a forma la copii unele elemente specifice activității de învățare din școală, ci în formarea *premiselor* generale ale acestei activități. Totodată, dezvoltarea gândirii teoretice la școlarul mic nu poate să se producă „pe loc gol”, lucru dificil sau chiar imposibil. La baza atitudinii teoretice a omului față de lumea înconjurătoare, susține Immanuel Kant, stă dezvoltarea capacității lui de imaginație creativă (productivă) [7, p. 447].

Sporind perspectiva experienței individuale, putem constata că în cadrul primului *nod educațional*, spre sfârșitul perioadei preșcolare, *imaginația* parcă ar „apropia” copilul

de hotarul unui domeniu deosebit de discipline. Acest domeniu necesită astfel de sarcini, care pot fi realizate doar prin *procedee teoretice* [15, p.113-120]. Experiența problematizării mediului prin puterea imaginației copilul o acumulează la vârsta preșcolară, în același timp, îmbogățește posibilitățile gândirii teoretice în cursul însușirii de către școlarul mic a domeniilor noi de discipline. Prin urmare, *funcția* cheie a imaginației și a gândirii teoretice se îmbină cu redarea integrală a conținutului activității copilului (la treapta preșcolară și școlară mică). *Integralitatea* de acest gen reprezintă o *formațiune supraempirică*. Însăși forma acestei integralități asupra obiectelor culturii, pe care o deține copilul, nu este „scrisă”. De exemplu: copilul, alcătuind o povestire în baza unei imagini, descrie mai mult sau mai puțin exact ceea ce este redat și o face în mod rațional, păstrând în câmpul conștiinței contextul redat. Acest fapt nu înseamnă însă că el construiește o imagine integrală a obiectului. În acest caz, integralitatea este prezentată într-o formă simplificată, simplu, ca suma părților sale constitutive, reductibilă la un numitor comun, deja cunoscută pentru copil. Adevărata integritate nu este un „dat”, este întotdeauna o sarcină. Înțelegerea ei în context teoretic sau senzorial se produce ca o *descoperire creativă* a unui *principiu* ascuns, care are o semnificație formativă în raport cu acest domeniu al realității umane. Acest principiu nu este dat copilului pur și simplu. El este dat acestuia în forma sa ideală. Aname forma ideală devine pentru copil un obiect deosebit pentru descoperiri creative și transformări [ibidem, p.113-120].

În felul acesta, plecând de la specificul teoriei formării pe etape a formațiunilor mintale, ca trambulină în activitatea de învățare, deducem manifestarea următoarelor caracteristici ale integralității 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.

La vârsta preșcolară mare copilul începe să conștientizeze locul său printre adulți și semenii, este posibilă formarea poziției sociale interne a acestuia. Această particularitate se manifestă ca urmare a influențelor externe, reflectându-se asupra structurii particularităților psihologice, stabilite anterior la copil, fiind întrunite într-o formațiune nouă ce caracterizează personalitatea copilului la general. *Poziția internă* definește comportamentul și activitatea copilului, precum și întregul sistem al relației sale cu realitatea, cu el însuși și cu oamenii din jur. Cercetările arată că poziția internă, care apare ca o formațiune personală nouă la vârsta preșcolară mare, nu dispare la etapa următoare, ci se integrează, modificându-se conținutul. Interpretarea poziției interne de către L. Bojovici ne dă temeiul să abordăm poziția internă a școlarului mic ca o variantă a conceptului „poziție internă”, specifică copiilor de 6-7 ani. În accepția autorului, poziția internă a școlarului presupune

atitudinea activă față de două ipostaze ale realității: activitatea de învățare și relațiile sociale [12, p. 347]. Deci, *poziția internă a școlarului mic reclamă formarea la copil a activității de învățare și a relațiilor sociale.*

Pe de o parte, este vorba de direcționarea atitudinii față de conținut și însușirea unei anumite poziții în cadrul activității. Fiind direcționată, activitatea de învățare a copilului capătă caracter independent stimulat. Pe de altă parte, se are în vedere dorința conștientizată a copilului de a ocupa o poziție socială, structurarea relațiilor cu membrii diferitor circumstanțe. Manifestările de conștientizare a motivelor cu caracter social, în opinia lui L. Bojovici, îl face pe copil subiect al relațiilor sociale [13, p.89]. În acest sens, copilul tinde să stabilească relații cu alți participanți în cadrul acestor situații. Deci motivația socială se completează cu tendința conștientă de a acționa „cum trebuie”, ca să corespundă cu exigențele adultului. Conștientizarea motivelor începe să devină, spre sfârșitul vârstei preșcolare, o forță motrice independentă nu numai în relațiile cu adulții apropiați (părinții), ci și cu adulții „îndepărtați” (învățătorul) [ibidem, p. 90].

Diferența dintre preșcolar și școlarul mic (clasa I), pe care L. Vengher o sesizează nu în exterior, ci în interior, se manifestă printr-o neformațiune psihologică de conștientizare a Eu-lui social. Acesta tinde să ocupe o nouă poziție socială în sistemul de relații (adulți, semenii), tinde spre o nouă activitate, cea de învățare [14, p.37-41]. Activitatea de învățare doar stabilește, însă nu epuizează specificitatea acesteia. Poziția de școlar pe care urmează să o ocupe copilul nu reglementează pregătirea operațional-tehnic și chiar cea motivațională de însușire a disciplinelor. În acest sens, activitatea de învățare în școală presupune perceperea Eu-lui în calitate de subiect al schimbărilor ce se produc.

Trebuie să subliniem că schimbarea poziției sociale a copilului nu este suficientă pentru schimbarea direcției și a conținutului dezvoltării acestuia. Deci este necesar ca noua poziție să fie adoptată și conștientizată de către copil, trebuie să se reflecte asupra acumulării sensurilor noi în *activitatea de învățare* și sistemului nou de relații școlare. Din acest punct de vedere, poziția internă acționează în calitate de componentă importantă în pregătirea copilului pentru școală, condiționând *integralitatea și continuitatea* educației copiilor de 6-9 ani.

Potrivit cercetătoarei O. Karabanova, poziția internă a școlarului permite copilului să efectueze adoptarea și rezolvarea sarcinilor de învățare, stabilirea relațiilor cu învățătorul și colegii. Datorită formării poziției interne, în prag de debut școlar, se schimbă profilul psihologic al copilului, cum ar fi orientarea spre un anumit scop și tendința de a-l realiza, reglarea voluntară a activității, stabilitate în *acordarea priorității activității de învățare în raport cu jocul*. Poziția internă asigură crearea vectorului motivațional de orientare a copilului pentru a însuși noi forme de activitate și colaborare prin autoafirmare în cadrul noului statut social [16].

Din cele expuse mai sus, este evident faptul că integrarea favorizează dorința conștientizată a copilului de a ocupa o poziție socială, adaptarea la normele și

comportamentele specifice mediului integrator (din școală). În acest sens, copilul tinde să ocupe o poziție în multitudinea de relații sociale, construind relațiile cu alți participanți în cadrul acestor situații, își restructurează o mare parte a câmpului de experiență anterioară, preluând elementele utile. Manifestările de conștientizare a motivelor cu caracter social îl face pe copil subiect al relațiilor sociale din școală. Deci motivația socială se integrează tendinței conștiente de a acționa „cum trebuie”, ca să corespundă cu exigențele adultului. Copilul realizează nu doar ceea ce i se cere, dar și înțelege, „ce”, „cum” și „de ce face”.

Autoaprecierea reprezintă nucleul formării autoconștiinței personalității, care include un sistem de aprecieri și imagini despre sine, despre calitățile și posibilitățile sale, despre locul său în ansamblul de relații cu alte persoane. V. Muhina identifică mai mulți componenți structurali ai autoconștiinței: profilul fizic, numele, genul, dezvoltarea reflexiei, învățarea priceperilor de comunicare pozitivă [17, p. 108].

Este important ca din preșcolaritate să formăm la copil nu numai viziunea despre calitățile și posibilitățile sale inerente (imaginea reală a Eu-lui „cum sunt eu”), ci și imaginea despre aceea cum trebuie să fie el, cum ar vrea cei din jur să fie el (imaginea Eu-lui ideal „cum aș vrea eu să fiu”). Prin urmare, *interacțiunea* dintre imaginea reală a Eu-lui și cea ideală este considerată ca un indicator important al stării emoționale benefice a copilului în cadrul activității de învățare în școală. Deci, formarea autoaprecierii pozitive (priceperea valorii Eu-lui personal), dar și a atitudinii pozitive față de cei din jur (ceea ce se încadrează în imaginea de sine) poate contribui la promovarea eficientă a *evaluării criteriale* în învățământul primar.

La vârsta de 6-7 ani există premise pentru dezvoltarea activității reflexive, care presupune capacitatea copilului de a analiza activitatea sa și corelarea părerii personale, a emoțiilor și a acțiunilor cu opinia și aprecierea celor din jur. Ca urmare, acțiunile de autoapreciere ale copiilor devin mai realiste, fiind adecvate diferitor situații. Prin urmare, formarea activității reflexive la vârsta preșcolară reclamă autoaprecierea acțiunilor proprii, reflectarea asupra a ceea ce trebuie să schimbe în comportamentul său, la ce trebuie să acorde atenție, ce este mai important într-o activitate.

Copiii de vârstă preșcolară mare asimilează mai conștient cunoștințele, care au un caracter mai stabil. În această perioadă opiniile și judecățile celor din jur se reflectă prin prisma experienței individuale a copilului și sunt acceptate numai în cazul în care nu există diferențe semnificative cu imaginea de sine. Cu toate acestea, judecățile despre sine la copiii de 6-7 ani sunt deseori greșite, din motiv că aceștia încă nu dispun de o experiență suficientă, ca urmare, capacitatea de autoanaliză este limitată.

Activitatea de învățare la vârsta de 6-7 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 spre adult, care formulează sarcina de a pricepe și de a ține cont de totalitatea condițiilor înaintate, fără a omite ceva [18, p. 129]. 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.

Primele elemente de autocontrol pot fi formate deja la vârsta preșcolară mare. Copilul corelează acțiunile și vorbirea sa cu acțiunile și instrucțiunea adultului. Autocontrolul reprezintă baza pentru dezvoltarea la copii a concentrării atenției față de procesul de lucru, condiționează schimbări esențiale în procedeele de acțiune. Formarea competenței de autocontrol reprezintă unul din factorii importanți care influențează schimbările ce se produc în conștiința și comportamentul copilului sub influența *instruirii*, asigură dezvoltarea independenței și elimină imitățile mecanice [ibidem, p.130-131]. Acest fapt contribuie eficient la formarea *abilității de autoreglare*, care reprezintă una din cele mai importante pre/rechizite ale învățării individuale în școală. *Autoreglarea*, pe de o parte, vizează dezvoltarea uneia dintre cele mai importante calități ale elevului, respectiv, *capacitatea de gestionare și control a învățării*, a motivelor învățării, a experienței emoționale și comportamente. Pe de altă parte, reprezintă cel mai important set de pre/rechizite necesare *ajustării comportamentului la solicitările cadrului didactic* în timpul procesului de predare-învățare, aflat într-o perpetuă dinamică. Posibilitatea de realizare cu succes a oricărei activități, inclusiv și cea de învățare, va fi minimă, dacă copilul se va orienta slab în finalitatea acesteia. Cunoașterea rezultatului acțiunilor și priceperea de *autocontrol* sunt dovada succesului sau insuccesului activității, demonstrează abilitate în realizarea ei.

Cercetările realizate de noi denotă că *autocontrolul* determină creșterea calității activității de învățare a copilului, reprezintă una din premisele importante în formarea activității de învățare la școlarul mic (competențe de a analiza acțiunile proprii, de a le modifica conștient, reorganizându-le în funcție de finalitatea obținută). Copiii de 6-7 ani pot nu doar să observe discordanța dintre rezultatul obținut și cel preconizat, dar și să opereze cu succes anumite remedieri necesare în acțiunile proprii.

Așadar, pentru a obține un tablou cât mai apropiat de ceea ce este elevul clasei I, semnele trebuie căutate pe traseul evoluției lui până la debutul școlar. 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.

Pornind de la reflecțiile expuse în acest demers, putem extrage ***următoarele constatări:***

- Etapa de intersecție a două trepte de învățământ se desemnează, de obicei, prin *continuitate, adaptare, includere, trecere la etc.*, care reclamă *o mulțime de elemente comune* celor două niveluri de educație, în cazul dat, preșcolară și învățământ primar, ca

primele în sistemul educațional în ansamblu. Acest ansamblu constituie ca o integralitate în anumite circumstanțe, numite mediu integrator. Integralitatea, la rândul ei, este una contextuală, deoarece desemnează starea de a fi o totalitate a acestor componente în sistemul integrator, este concretizată, în baza factorilor comuni (învățarea pe etape, poziția internă a copilului, autoreglarea etc.), într-un sistem integrativ, divizibilă în părțile componente autonome, dar superioară componentelor și dependentă de mediul integrator, care produce efecte mai bune.

- Conceperea *nodului educațional educație preșcolară-învățământ primar* vizează activitatea de învățare ce presupune *asimilarea și integrarea* noilor achiziții în contextul celor anterioare. Procesul de dezvoltare a activității de învățare implică, în acest caz, o trecere succesivă, continuă a schimbărilor cantitative în calitative, cu reinterpretarea inevitabilă a experienței acumulate anterior.

- Schimbările cantitative asigură la fiecare etapă *integrarea și continuitatea elementelor activității de învățare*, declanșând, astfel, schimbările calitative.

- Pentru fiecare treaptă se poate indica o măsură corespunzătoare ce ar caracteriza nivelul de formare a activității de învățare, asigurând posibilitatea trecerii, fără impedimente, a copiilor la etapa următoare de învățare, la un nivel calitativ nou prin elaborarea strategiilor adecvate, prin respectarea particularităților de vârstă.

Bibliografie

1. Bruner J. S. Pentru o teorie a instruirii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970. 193 p.
2. Callo T., Pascari V. Interacțiunea creativitate - imaginație la vârsta preșcolară/școlară mică. În: Revista Univers pedagogic, nr. 1, 2017. p. 22-31.
3. Callo T. O pedagogie a integralității. Teorie și practică. Chișinău: CEP, 2007. p.18-19.
4. Dicționar enciclopedic. București: Cartier, 1999. p. 205.
5. Galperin P., Talâzina N., Salmina N. Studii de psihologie a învățării. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975. p.10-70.
6. Hilgard R., Bower G. Teorii ale învățării. București: E. D. P., 1974. 323 p.
7. Kant Imm. Critica ratiunii pure. București: Editura Științifică, 1969. p. 447.
8. Piaget J., Inhelder B. Psihologia copilului. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970. 116 p.
9. Popescu-Noveanu P. Psihologia școlară. București: Tipografia Universității, 1987. 252 p.
10. Tharp R., Galimore R. A theory of teaching as assiss performance. In: Light P., Sheldon S., Woodhead L. Learning to think: A reader: Routledge. 1991. p.54-56.
11. Vâgotski L. Problema învățării și a dezvoltării intelectuale la vârsta școlară. Opere psihologice alese. Vol. I. București: E. D. P., 1971. 432 p.

12. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе (II) В: Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008, (3). с. 347.
13. Божович Л. И. Избранные психологические труды. М., 1995, (4). с. 89.
14. Венгер Л. А. Старший дошкольник. Дошкольное воспитание, nr. 1. Москва, 1991. с. 37-41.
15. Кудрявцев В. Т. Творческая природа психики человека В: Вопр. психол. nr. 3, 1990. с. 113-120.
16. Карабанова О. А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции. Автореф. ... д-ра психол. наук. М., 2002. 38 с.(11).
17. Мухина В. Психология дошкольника. В: В.С. Мухина. М., 2005. с. 108.
18. Усова А. П. Обучение в детском саду. М.: Просвещение, 1981. с. 118.