

CZU: 37.015

DOI: 10.36120/2587-3636.v22i4.159-169

INTEGRALITATEA CA PROCESUALITATE PEDAGOGICĂ ÎN EDUCAȚIA COPILOR

Valentina PASCARI, conf. univ. dr.

<https://orcid.org/0000-0003-4802-5568>

Centrul de Formare Profesională Continuă, Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Traversarea științifică a integralității în pedagogie, în căutarea esenței sale aplicative, generează o viziune care să cuprindă cât mai mult din spațiul fenomenului respectiv. În articol este abordat conceptul de integralitate din diverse perspective: filosofic, sociologic, psihologic și pedagogic. Este evidențiată natura integralității ca un tot întreg, *relaționarea* dintre părți. În baza acestor abordări sunt punctate unele tendințe în constituirea sistemului comun (educație preșcolară-învățământ primar), pornind de la *punctele comune* și *asemănările* fundamentale ale acestor două trepte de învățământ.

Cuvinte-cheie: procesualitate pedagogică, integralitate, totalitate, sistem comun, continuitate, „noduri”, mediu integrativ, diferențiere sistemică.

INTEGRITY AS A PEDAGOGICAL PROCESSUALITY IN CHILDREN'S EDUCATION

Summary. The scientific crossing of integrality in pedagogy in search of its applicative essence, generates a vision that encompasses as much of the space of the respective phenomenon. In the article there is approached the concept of integrity from various perspectives: philosophical, sociological, psychological and pedagogical. The nature of integrality as a whole is highlighted, *the networking* between parts. Based on these approaches, some tendencies are pointed out in the establishment of the common system (preschool education-primary education), starting from the *common points* and the fundamental *similarities* of these two levels of education.

Keywords: pedagogical processuality, integrality, totality, common system, continuity, “nodes”, integrative environment, systemic differentiation.

Abordarea științifică a integralității în învățământ se concentrează pe mai multe elemente, nu numai pentru a oferi o reprezentare corectă a funcționării mecanismelor integralității, ci și pentru a formula dovezi științifice și a obține adeziunea factorilor de decizie, antrenați în acțiuni educaționale concrete. În acest sens, menționează T. Callo, o nouă viziune asupra educației integrale urmărește obținerea unui consens din partea actorilor educației, care vor trebui să valideze o idee sau anumite acțiuni, cărora să le dea ulterior curs. Deci *scopul* este unul practic și imediat în consens cu noile orientări în educație. Dar, după cum menționează autoarea, acest lucru se poate obține numai printr-o oarecare „presiune” asupra discursului pedagogic existent în spațiul actual al educației [6, p.12].

Aparatul categorial al *filosofiei educației* este permanent în proces de dezvoltare. Pentru cea mai mare parte filosofia educației folosește conceptele din pedagogie și psihologie și le interpretează în aspect filosofic. În calitate de categorii ale filosofiei educației cercetătorii examinează cele mai însemnate, din punct de vedere ontologic,

axiologic și praxiologic, caracteristici ale învățământului și ale proceselor de bază din sistemul de învățământ: „spațiu de învățământ”, „întreg”, „totalitate”, „integrare”, „integralitate”, „spațiu integrativ”, „subiectul spațiului integrativ”, „mediul de învățământ”, „universal” etc.

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

Teoria integralității s-a constituit datorită dezvoltării teoriei întregului și teoriei sistemice. Principiul sistemic a apărut ca o abordare integrală față de obiectele cercetării. La început s-a găsit reflectare în înțelegerea întregului (integritate), apoi a fost dezvoltat și concretizat în conceptul sistemului și organizare. Dintre aceste categorii conceptul de *întreg* este mai abstract. Acest fapt a fost constatat de F. Hegel, care susține că interacțiunea dintre întreg și părți reprezintă „un mecanism, este un agregat mecanic care, deși dispune de anumite forme, datorită cărora diversitatea materiei independente a lui corelează într-un anumit întreg, totuși o stăpânește în așa fel, încât acest întreg rămâne la exterior pentru varietate” [7, p. 621].

În baza unui proces complex de sinteză a literaturii teoretice în domeniu, cercetătoarea T. Callo constată că integralitatea este orientată spre realizarea politicilor de stat în domeniul științelor educației în corespundere cu cerințele și obiectivele modernizării învățământului și este elaborat *în baza* [6, p.13]:

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

Integralitatea este recunoscută de către cercetători ca principalul *factor de formare a personalității*. În acest sens, prezintă interes pentru cercetarea noastră dimensiunile de bază ale integralității, care sunt descrise în lucrările lui J. Piaget, M.V. Klarin, M.L. Weinstein etc.:

- Prin integralitate apar formațiuni psihologice și structuri noi ale activității. Procesul de dezvoltare a copilului nu este sumativ, dar integrativ, care necesită schimbări calitative în componenții ce cooperează: cunoștințele noi se formează nu printr-o adăugare a informației noi la cea asimilată, dar prin restructurarea cunoștințelor anterioare, înaintarea întrebărilor noi [14].

- În cadrul integrării se produce transformarea componentelor care cooperează. Mecanismele acestei transformări sunt: *asimilarea*, care reprezintă un proces de adaptare a elementelor străine care cooperează cu condițiile existente ale bazei integraționiste; *adaptarea* implică modificarea bazei care alcătuiește procesul de integralitate incluzând componenții străini; *echilibrarea* este procesul de atingere a unui anumit nivel de stabilitate și armonie între toți participanții în relațiile integrative [9].
- Neoformațiunile integratoare nu pot fi reduse la părțile sale. Totalitatea acțiunilor procesului de asimilare, disimilare și adaptare conduc spre apariția neoformațiunilor integratoare. Nucleul acestor formațiuni noi îl constituie calitățile integratoare absolut noi ale fenomenelor sau procesului.
- Relația și interdependența proceselor de integrare și diferențiere. În acest sens, integralitatea este un proces de mișcare și dezvoltare a unui anumit sistem în care crește numărul și intensitatea elementelor de interacțiune, scade independența relativă în raport unul cu altul; dezintegrarea – procesul de reducere a numărului și a intensității interacțiunilor, degradarea, distrugerea, separarea, izolarea; diferențierea – mișcarea sistemului spre neuniformitate și indiferențierea – procesul de mișcare a sistemului până la uniformizare.

În aria examinării de mai sus, se încadrează și unele cercetări care vin să completeze lista trăsăturilor integralității cu încă doi componenți: *universalitatea* și *polimorfismul integralității*; unitatea organică a întregului și a părților [22, p. 68]. *Universalitatea integralității* se manifestă în faptul că ea este un fenomen general și universal. În lume nu există obiecte sau fenomene care nu s-ar afla în relații de integrare. Această constatare a autorului se referă în egală măsură atât la realitatea ontogenetică, cât și la cea gnoseologică, la toate domeniile naturii vii și naturii nevii, la toate sferile activității umane și de cunoaștere, inclusiv cele pedagogice, unde integrarea „cuprinde” toate laturile procesului educațional, activității cadrului didactic și a elevilor, funcționarea scopului, principiilor, conținuturilor, strategiilor didactice, a formelor și resurselor pedagogice. Cu referire la *polimorfism*, autorul consideră că integralitatea poate să se manifeste în diverse calități, poate avea diferite forme, poate să se exprime în diferite domenii ale activității de cunoaștere și a activității umane.

Cele mai răspândite forme de manifestare a integralității sunt *integrarea teoretică*, *factorii comuni* și *eclectismul tehnic* [3, p. 29]. *Integrarea teoretică* este o formă de sinteză în care sunt incluse multe idei, având ca obiectiv de a introduce rezultate superioare celor ale utilizării separate a ideilor inițiale. Această acțiune obligă la depășirea simplului amestec de idei și presupune de a crea un cadru conceptual care sintetizează cele mai bune elemente care aparțin la cel puțin două abordări pedagogice și

care sunt mai mult decât suma părților, deoarece pot deschide noi posibilități pentru practica pedagogică și cea de cercetare.

În dicționarul de Filosofie și bioetică *integrarea* este interpretată ca o latură a *procesului de dezvoltare* legată cu unirea în *întreg* a diverselor părți și *elemente* anterior dispersate. Procesele de integrare pot să aibă loc atât în cazul unui *sistem* deja format, cât și în cazul apariției unui nou sistem. Unele părți ale *sistemului integrat* pot să posedă autonomie de diferit grad. Integrarea în sistem permite creșterea volumului și intensității *interconexiunilor* și interacțiunilor între elemente, în speță se suprastructurează *noi nivele* de dirijare. Integrarea socială semnifică existența unor relații reglementate între indivizi, grupuri, organizații etc. În cadrul analizei integrării se distinge nivelul sistemelor de integrare abordate (integrarea personalității, grupului, statului etc.). *Integralitatea* este calitatea generalizată a unui sistem de a avea proprietăți specifice conferite de interacțiunea părților lui componente posedând o structură internă complexă [11]. Prin urmare, pentru caracterizarea conceptului „integrare“, filosofii folosesc termenii „proces de dezvoltare“, „sistem“, „elemente“, „sistem de integrare“, „întreg“, „nivel nou“.

În *sociologie* conceptul „integrare“ a fost introdus pentru prima dată de savantul britanic G. Spencer, reprezentantul teoriei evoluționismului, care afirma că dezvoltarea societății echivalează cu dezvoltarea organismelor vii. Potrivit lui G. Spencer, atât organismul viu, cât și societatea în dezvoltare traversează două etape: *integrarea* și *diferențierea*. Procesul de transformare într-un întreg a unor indivizi aparte are loc „folosind semnele, care simbolic exprimă sentimentele și gândurile, și le transmit de la o personalitate la alta, de la început într-o manieră foarte vagă (pe o distanță scurtă), și apoi într-o formă mai determinată (pe o distanță considerabilă) [10, p. 84].

G. Spencer folosește conceptul de „integrare“ ca un termen general pentru diverse procese, care *domină* apariția *întregului din elemente* separate; *dezintegrarea* este acceptată ca termen pentru diferite procese, în care predomină apariția *elementelor separate din întreg*. Esența proceselor „dezintegrare“ și „diferențiere“ este identică, deși primul încadrează toate tipurile de tranziții, de la existență *singulară* la *multiplă*, în timp ce al doilea este un caz special de dezintegrare: dezintegrarea întregului omogen în unități noi, care au unele proprietăți speciale [ibidem, p. 92]. Astfel, pe lângă faptul că a introdus în circulația științifică conceptul de „integrare“, autorul identifică și trei tipuri de integrare care există nu numai în organismele individuale, ci și în organismele sociale.

Conceptul de „integrare socială“ a fost introdus de E. Durkheim, care menționa că *sentimentele* individului să află într-o *dependență* puternică de societate; el învață să se autoevalueze în funcție de valoarea reală, adică să se *perceapă pe sine ca parte a întregului, ca organ al organismului*. [5, p. 156]. La rândul său, societatea învață să trateze membrii ei nu ca pe niște obiecte, asupra cărora dețin dreptul, ci ca pe niște colaboratori, fără de care nu se poate descurca și față de care are anumite obligațiuni.

Conform autorului, „integrarea socială” are caracter forțat pentru personalitate, deși societatea, la rândul ei, este obligată să țină cont de interesele individului, deoarece are față de acesta o anumită responsabilitate. În concepția sa, E. Durkheim identifică și examinează faptele care „forțează” individul să acționeze în interes public, deoarece acesta face parte din societatea care include, între altele: reprezentările colective, tendințele sociale, convingerile, aspirațiile, obiceiurile de grup. Tot aici, autorul susține că noțiunea de „integrare socială” se construiește pe componenta culturală [ibidem, p. 201].

Integralitatea, în *psihologia genetică*, este abordată ca *proprietate a stadiilor* constând în faptul că structurile caracteristice unui anumit stadiu sunt integrate cu titlu de elemente constitutive, simple, în stadiul următor. Integralitatea stadiilor explică astfel secvențialitatea lor: un stadiu nu poate urma decât după cel ale cărui structuri le integrează în structurile proprii [8].

Plecând de la analiza dezvoltării psihice a preșcolarilor în ontogeneză, N.N. Poddiakov afirmă că ar trebui să vorbim nu despre *echilibru*, ci despre *procesele dominante* de integrare asupra *diferențelor* la vârsta preșcolară. Perioada preșcolară se caracterizează prin apariția unor importante *formațiuni psihice noi* – funcțiile psihice superioare (vorbirea, gândirea, comportamentul voluntar etc.), care își subordonează, reglează și domină, reglementează și coordonează funcționarea și dezvoltarea [17]. În același timp, are loc intensificarea și diferențierea formațiunilor apărute anterior în cadrul etapelor precedente. Direcția acestei diferențieri, în mare parte, se subordonează formațiunilor apărute în cadrul nivelurilor mai înalte. N.N. Poddiakov evidențiază forme de *căutare-încercare de integrare*. Și anume, mai multe structuri difuze apărute pot să se unească în diverse combinații „palpând” o legitate sau alta, variante optime de structură, funcționare, dezvoltare. Aceste *processe integrative* constituie schimbarea „orizonturilor dezvoltării” copilului pe mai multe direcții de bază. Conceptul de „orizonturi de dezvoltare” diferă de zona de dezvoltare proximă, teorie elaborată de către L.S. Vâgotski [18, p. 27].

De altă părere este G. Filippova, care propune examinarea *fazelor de trecere dintre stadiile de dezvoltare psihică* ca „*zonă evolutivă a dezvoltării proxime*”, având drept reper de pornire concepția despre etapele ciclului de diferențiere-integrare și a legii „*Etape-niveluri-trepte*” (I. Ponamarev), concepția despre echilibrul stabil și dinamic (J. Piaget), și legitățile dezvoltării psihice (L.S. Vâgotski) [19, p.16]. În faza de tranziție apar noi formațiuni psihice, care contribuie, implicit, la construirea unor relații noi cu mediul la următoarea etapă de dezvoltare. Potrivit legii „*Etape-niveluri-trepte*” (I. Ponamarev), la această *etapă se formează nivelul* de dezvoltare, după care trece în treaptă structurală a următorului nivel al sistemului. În filogeneză, de asemenea apare la faza de tranziție între etapele de dezvoltare psihică, diferențierea sistemică a formațiunilor

psihice, care reprezintă realmente un potențial pentru a accede la următorul nivel evolutiv, la care reprezentanții acestui nivel nu vor ajunge niciodată. În acest stadiu, formațiunile noi progresează pe cont propriu, dar nu permit formarea unui nou sistem, tipic pentru următoarea etapă de dezvoltare, deoarece, conform legii diferențial-integratoare, ele se află la etapa de diferențiere sistemică, iar obiectivele de integrare sistemică nu presupun la acest stadiu *dezvoltarea*. Prin urmare, anume *în zona evolutivă de dezvoltare proximă* ar trebui să căutăm, *în echilibrul stabil*, acele formațiuni psihice, care vor forma treapta sistemului nou, la următorul stadiu.

Esența *teoriei sistemelor* rezidă în căutarea *întregului*, naturii formării lui și a factorilor de păstrare a stabilității și autodezvoltării. Potrivit lui N. Kondakov, noțiunea de integrare face parte din teoria sistemelor. În această situație, integrarea semnifică „starea de relaționare a unor componente a sistemului și a procesului, care condiționează această stare” [15]. În teoria sistemelor, susține V. Bezrukova, integrarea funcționează ca niște cunoștințe logice, nu are conținutul specific al ei. În acest aspect, „iese“ din filosofie și „intră“ în pedagogie [12, p.5].

Șt. Buzărnescu definește integralitatea ca un proces de asimilare progresivă a comportamentelor și conduitelor mediului integrator în scopul formării unor modele comportamentale individuale similare grupului. Integralitatea implică în mod obligatoriu un *mediu integrator* – un sistem organizat și structurat operațional. Integralitatea presupune, în opinia cercetătorului, însușirea și cultivarea eficientă a relațiilor, normelor și valorilor mediului integrator, descifrarea legăturilor reciproce și multilaterale la nivel global și reflectarea lor în mediul în care se produc [1, p. 30].

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

Plecând de la complexitatea fenomenului „integralitate”, T. Callo susține că integralitatea trebuie abordată prin prisma contextului, deoarece se produce o localizare printr-un anumit nivel de generalizare, în baza diadelor conceptuale concrete [2, 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]. Prin urmare, integralitatea contextuală este un fenomen pedagogic, ce desemnează starea de a fi o totalitate a acestor componente în sistemul integrator, concretizată, în baza factorilor comuni, într-un sistem

integrativ, divizibilă în părțile componente autonome, dar superioară componentelor și dependentă de mediul integrator, care produce efecte mai bune [2, p. 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.

Baza conținutal-logică a procesului integrativ determină logica și conținutul acesteia. Într-un anumit fel, baza conținutal-logică este un program care se concentrează, în principal, pe ceea ce trebuie să fie reprodus în procesul educațional și dacă se produce în conformitate cu procesele reale, care determină obiectiv crearea unuia sau altui întreg didactic.

(4) Procesul integrativ are *structura sa proprie*.

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

(5) *Direcționarea pedagogică și independența relativă* a procesului integrativ.

Desfășurarea interacțiunii elementelor eterogene ale învățării bazate pe un conținut logic unic impulsionează apariția unei anumite *integralități*, ce îndeplinește în procesul pedagogic o funcție relativ autonomă. De rând cu acest proces integrator se creează o bază pentru relaționarea noilor elemente și crearea sistemelor noi.

Aderăm totalmente la ideea lui V. Engelgardt care, în rezultatul examinării naturii apariției unei *integralități* (unui tot întreg), numește trei trepte de integrare a părților: (a) apariția *sistemului de relaționare* între părți; (b) pierderea de către părți a *calităților inițiale*, în timp ce se încorporează în întreg; (c) manifestarea la întregul apărut a unor *însușiri noi*, generate atât de calitățile părților, cât și de apariția noului sistem de relaționare. [24]

Integrarea în pedagogie este un proces firesc, continuu de schimbări succesive de formare și dezvoltare holistică a învățământului, care rezultă dintr-o varietate de componente, anterior disparate [13, p.32]. Prin urmare, procesul de integrare în

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

1. *Legea unității și diversității lumii*. Lumea obiectivă apare sub diverse forme de materie și legi dominante. Această diversitate există obiectiv. Conștiința noastră descoperă un *întreg* în această diversitate; acest întreg există, de asemenea, în mod obiectiv. Examinarea ulterioară a naturii conduce la stabilirea de noi diversități și, ca urmare, la descoperirea unui nou întreg” [16]. După cum se poate observa din cele de mai sus, *întregul* este consolidat prin diversitate. Prin urmare, *funcția* de bază a acestei legi în contextul integrării în pedagogie este de a prezenta realitatea pedagogică ca o formațiune *integrativ - holistică*, în care unitatea se leagă nu cu omogenitatea acestei părți conținutale și nici cu identitatea între ele, dar cu co-existența, cooperarea dintre calități diferite, deseori opuse [22, 92].

În acest context, funcționarea sistemului ca un tot întreg al părților sale conduce la *armonizarea* acestui sistem. Armonia reprezintă *unitatea diversității*, iar integritatea – *unitatea varietăților* [20, p.45]. Deci putem constata că *legea dialectică a unității și a diversității* mediului înconjurător condiționează *integritatea* percepției lui, care este posibilă numai în baza integrării atât a informației omogene, cât și a informației diverse cu privire la interacțiunea disciplinelor componente.

2. *Legea unității și a luptei contrariilor*, care dezvăluie mecanismele generale de dezvoltare a lumii ca varietate a unității. În formula „unitatea și lupta contrariilor” se exprimă caracteristica definitorie a contradicției dialectice ca relație în cadrul căreia se produce mișcarea ce presupune *reciprocitate* („unitate”) și, în același timp, *excluderea reciprocă* („lupta”) părților, tendințelor, fenomenelor și proceselor lumii obiective și a conștiinței [21, p. 50].

În baza considerațiilor precedente, la care am făcut referire, putem afirma că legea dialectică a unității și a luptei contrariilor condiționează nu numai dezvoltarea materiei în baza soluționării contradicțiilor dintre formele apărute anterior și cele recente, dar și dezvoltarea omului, care cunoaște aceste forme în diferite aspecte de manifestare a lor.

3. *Legea trecerii schimbărilor cantitative în schimbări calitative*. Această lege îndeplinește două *funcții* cu referire la integrarea pedagogică. În primul rând, face posibilă prezentarea integrării ca un *proces specific de schimbări cantitative*, care ne permite să vorbim despre densitatea, greutatea, dinamismul legăturilor ce formează

integrarea pedagogică, nefiind, totodată, reglementată doar de acest proces. Mai mult decât atât, *transformările calitative sunt prioritare* în procesul integrării. În al doilea rând, această legitate permite „unitatea” celor mai diverse componente, menținând, în același timp, anumite limite.

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

4. *Legea „negării negației”*. Cu referire la integrare, această legitate contribuie la conștientizarea continuității, ca factor ce contribuie la *educația și instruirea sistemică a omului*. Aceasta se manifestă prin faptul că fiecare concepție nouă (idee, concept, sistem etc.), se juxtapune, în cursul dezvoltării sale, la conceptele anterior formate, amplificând varietatea de posibile sisteme despre lume [23, p. 96]. Bazându-ne pe faptul că pedagogia are, după mulți parametri, puncte de tangență cu filosofia, putem să observăm eventualitatea de cumulare a unor elemente în cadrul ei. În contextul aspectelor analizate, acest fapt ar însemna: (a) noile concepții și sisteme (în cazul nostru, învățământul primar) le completează, le dezvoltă pe cele anterioare, fără a le devaloriza. De exemplu: examinarea integrării ca legitate de bază a învățământului nu poate servi drept scop de a „anula” spațiul de învățământ, mediul de învățământ, instrumentele de organizare a procesului didactic în perioada de adaptare a copilului la noile condiții din școală și la activitatea de învățare; (b) transformarea „componentilor care cooperează” se realizează ca un proces de „excludere” a caracteristicilor inactuale; 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, fiecare component nou atât cu caracter educativ, cât și instructiv apare în baza experienței deja existente. În acest fel, sinteza experienței anterioare și cea nouă conduce la un nivel avansat de organizare a procesului educațional. Cu alte cuvinte, o parte din experiența anterioară este „negată”, este benefică pentru etapa următoare și trebuie să fuzioneze cu etapa nouă. Aceasta este esența integrării pedagogice generate de punerea în aplicare a legii dialectice de „negare a negației”.

Pornind de la interpretările din acest demers, putem formula următoarele **concluzii**:

- Integralitatea reprezintă o *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), pornind de la *punctele comune* și *asemănările* fundamentale ale acestor două trepte de învățământ;
- Legitatea obiectivă de manifestare a integralității în învățământ este condiționată de abordările științifice contemporane și s-a consolidat prin principiul integralizării, care argumentează *unitatea* și *continuitatea* tuturor *componentelor* oricărui sistem de învățământ.
- În cadrul procesului integrativ se evidențiază „*noduri*” relative, care se subordonează. Trecerea dă naștere la o evoluție calitativă și cantitativă în conținut (extinderea cunoștințelor, concentrarea diferitelor moduri de acțiune etc.). În acest sens, caracteristicile formațiunilor psihologice ale copiilor la debutul școlar servesc drept repere în activitatea de învățare;
- La faza de tranziții între etapele de dezvoltare psihică apare *diferențierea sistemică* a formațiunilor psihice, care reprezintă realmente o potențialitate pentru a accede la următorul nivel evolutiv. Prin urmare, *în zona evolutivă de dezvoltare proximă*, ar trebui să căutăm *în echilibrul stabil* acele formațiuni psihice, care vor forma o treaptă în sistemul nou, la următorul stadiu de dezvoltare a copilului.

Bibliografie

1. Buzărnescu Șt. Introducere în sociologia organizațională și a conducerii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 237 p.
2. Callo T. O pedagogie a integralității. Teorie și practică. Chișinău: CEP, 2007. 171 p.
3. Dafinoiu I. Elemente de psihoterapie integrativă. Iași: Editura Polirom, 2001. 232 p.
4. Dicționar enciclopedic. București: Cartier, 1999. 1808 p.
5. Durkheim E. Les règles de la méthode sociologique. Paris: Flammarion, coll. "Champs", rééd. 1988. 254 p.
6. Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative. Callo T., Cuznețov L., Hadârcă M. [et. al.]; coord. șt. Hadârcă M., Chișinău: Tipografia Cavaioli, 2015. 248 p.
7. Hegel G.W.F. Știința logicii (trad. de D. Roșca). București: Edit. Academiei, 1966. 860 p.
8. Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1987. 280 p.
9. Piaget J. Structuralismul. București: Editura Științifică, 1973. 167 p.
10. Spencer H. The Principles of Sociology. in Three Volumes. New Brunswick: Transaction, 2010. 345 p.
11. Țirdea T., Berlinschi P., Eșanu A., Nistoreanu D., V. Ojovanu. Dicționar de Filosofie și Bioetică. Chișinău, 2003. 324 p.

12. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизм реализации. В.С.Безрукова «Интеграционные процессы в педагогической теории и практике»: Сб. научных тр. Свердловск, 1990. с. 5-26.
13. Глущенко Н. А. Основы интеграции науки, образования и производства. Н. А. Глущенко Успехи современного естествознания. 2009. № 5, с. 32–33.
14. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994. 135 с.
15. Кондаков Н.И. Логический словарь–справочник. М.: Наука,1975. 721 с.
16. Маркова С. М. Проектирование учебных заведений интегрированного типа. С. М. Маркова. Вестник Минского университета, 2013, № 2. с. 80–84.
17. Поддьяков Н.Н. Доминирование процессов интеграции в развитии детей дошкольного возраста. Психологический журнал, 1997, № 5. с. 103-112.
18. Поддьяков Н.Н. Закономерности психического развития ребенка. Краснодар: Ун-т "МЭГУ - Краснодар", 1997. 55 р.
19. Филиппова Г. Г. Эволюционная зона ближайшего развития с позиции дифференционно-интеграционного подхода. Тезисы докладов Второй научно-практической конференции. 4 марта 2013 г., Москва. Под редакцией Н. И. Чуприковой, Е. В. Волковой. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 45 с.
20. Федорец Г. Ф. Проблемы интеграции в теории и практике обучения. Науч. ред. З. И. Васильева. Г. Ф. Федорец. Л.: ЛГПИ. А. И. Герцена, 1989. 93 с.
21. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА-М, 2001. 576 с.
22. Чапаев Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология. Н.К.Чапаев. Екатеринбург: РГППУ, 2004. 283 с.
23. Шадриков В. Д. Философия образования и образовательная политика. М.: Высшая школа, 1981. 183 с.
24. Энгельгардт В.А. Интегратизм – путь от простого к сложному в познании явлений жизни. Вопросы философии, 1970. № 11.