

DELIMITĂRI CONCEPTUALE ALE FENOMENULUI CONTINUITĂȚII: EDUCAȚIE PREȘCOLARĂ ȘI ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR

Valentina PASCARI

Institutul de Științe ale Educației

Dans cet article, on examine la spécificité du phénomène de la continuité avec à la base une synthèse des idées formulées par des spécialistes dans divers domaines: psychologie, physiologie, pédagogie, dans la perspective de l'éducation préscolaire et primaire. On relève des repères scientifiques – pédagogiques qui constituent le fondement pour l'examen de la continuité au niveau de la préscolarité et de l'enseignement primaire.

Având prin natura sa multiaspectuală una dintre cele mai pregnante amprente de valoare formativă, conceptul de continuitate implică domenii variate de valorificare, generând numeroase idei de reflecție, fapt care favorizează și un demers epistemologic, variat și dinamic, în fructificarea legăturilor de esență ale procesului educațional structurat în baza continuității.

În „Dicționarul enciclopedic” *continuitatea* este calificată drept o condiție a procesului de dezvoltare. La rândul ei, dezvoltarea este un proces obiectiv, universal și necesar, care se realizează ca mișcare ascendentă, de la simplu la complex, de la inferior la superior, prin trecerea de la o stare calitativă veche la alta nouă, superioară. Procesul dezvoltării implică progresul, continua reinnoire, înlocuirea legică a vechiului prin nou, în opoziție cu regresul [6, p.208].

Examinând problema dezvoltării, С.Ковалев afirmă că dezvoltarea este indisolubil legată de conceptul *schimbare*. Prin schimbare autorul subînțelege cele mai diverse procese ce se întâmplă cu lucrurile, în urma cărora starea lor se modifică: ele pierd sau obțin unele însușiri, în alte cazuri se transformă în cu totul alte lucruri. Din acest punct de vedere, С.Ковалев subliniază că schimbarea se produce doar în cazul când fazele ulterioare ale procesului nu numai că includ unele laturi, elemente în forma modificată din fazele ulterioare, ci au tendința de a păstra conținutul pozitiv al acestora [19, p.85].

În opinia cercetătorilor И.Панцхава și И.Пахомова, “dezvoltării îi sunt caracteristice mișcarea continuă și schimbarea, însă nu este vorba de schimbări separate, dar de un complex, de un sistem de mișcare a elementelor de structură. Caracterul sistemic semnifică schimbarea calității. Autorii pun în evidență schimbarea calitativă, însă nu ca schimbări separate, ci în complex. Fenomenul examinat nu este altceva decât raporturile transformărilor calitative ale sistemului, pentru care definitiv este ireversibilitatea. Prin schimbări ireversibile se subînțelege existența unor posibilități noi, care n-au existat anterior și care conduc înainte [25, p.170-172].

În formula lui Э.Юдин, dezvoltarea este prezentată ca schimbarea circumstanțelor de manifestare a obiectului, însă, cu toate acestea, conținutul de bază al procesului generează suficiente schimbări esențiale în structura obiectului și a formelor de existență a lui. Din punct de vedere praxiologic, autorul constată că funcționarea este mișcarea în ipostaza aceluiași nivel, legată doar de redistribuirea elementelor, funcțiilor și relațiilor. Dezvoltarea însă nu este o simplă autodescoperire a obiectului, o actualizare a potențelor originare, ci este o schimbare a situației, la baza căreia stă imposibilitatea de a păstra dintr-un motiv sau altul formele existente de funcționare. Prin urmare, obiectul evoluează la un nivel nou de funcționare, inițial inaccesibil și imposibil în aparență pentru el, dar condițiile de evoluare dezvăluie treptat schimbările produse în structura obiectului [27, p.189–190].

Dezvoltarea presupune manifestarea continuității în schimbările calitative la nivel de sistem al legăturilor cumulative dintre ulterior și anterior și, în acest temei, apariția unor noi posibilități în cadrul sistemului. Cu alte cuvinte, dezvoltarea corelează transformări direcționate. În felul acesta, se identifică direcționarea ca fiind a treia caracteristică definitivă a dezvoltării [17, p.201].

Așadar, în aspect filosofic, particularitățile de bază ale dezvoltării sunt: caracterul calitativ al schimbării, ireversibilitatea, direcționarea elementelor, care numai în totalitatea lor definesc dezvoltarea.

Potrivit interpretării dialectice a procesului dezvoltării, nici unul dintre stadiile anterioare nu se repetă integral în cele ulterioare, deși se mențin unele trăsături, însă modificate substanțial. Orice dezvoltare se caracterizează nu prin revenirea ciclică la punctul inițial, nu prin mișcarea pe circumferință, nu prin mișcarea rec-

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

Filosoful german F.Hegel face un studiu profund asupra procesului continuității. Elaborând legea negării negației, el sublinia necesitatea obiectivă a continuității în procesul dezvoltării. Autorul avansează ideea că înțelegerea dialectică a negației presupune nu numai schimbarea, dar și păstrarea, conservarea și dezvoltarea elementului rațional, ce a fost deja obținut în stadiile precedente. Realizarea acestui proces se produce prin păstrarea unor elemente din sistemul negat, asigurându-se o armonie în structura nivelurilor noi de organizare [18, p.307- 308].

Valoarea științifică a legii sintezei dialectice rezidă nu numai în faptul că ne sugerează să apreciem fenomenele într-o dezvoltare evolutivă, progresivă, ci și să vedem în fiecare situație concretă legăturile dintre actual și anterior, să conștientizăm de ce noul apare și se dezvoltă în baza a ceea ce a fost; de ce este inevitabilă corelația dintre nou și anterior în procesul de cunoaștere, în cadrul activității de dezvoltare.

În filosofie, continuitatea este definită și ca o manifestare importantă și indispensabilă a legii negării negației. Astfel, în Dicționarul de filosofie se specifică următoarele caracteristici ale continuității: este “o legătură obiectivă necesară între nou și vechi în procesul dezvoltării”. Fiecare formă superioară de mișcare fiind în legătură de continuitate cu cele inferioare, nu le anulează pe acestea, ci și le include și le supune, plasând dezvoltarea la o treaptă calitativ nouă. Negarea presupune nu numai lichidarea vechiului, dar păstrarea și dezvoltarea în continuare a acelor elemente raționale, realizate în etapele precedente, fără de care este imposibilă mișcarea înainte atât în existență, cât și în cunoaștere” [5, p.158]. Prin urmare, continuitatea nu poate să se manifeste în plan evolutiv în afara mișcării.

Cercetările filosofice ale lui А.Баллер, Г.Исаенко, Ю.Исмаилов etc. sunt centrate pe problemele esenței și legităților continuității.

În viziunea filosofului A.Boboc, negația se referă la procesul complex prin care, înlăturându-se anumite elemente, dar și preluându-se altele din interiorul unei calități date, se asigură mișcarea ei pe o treaptă superioară, prin apariția unei noi calități [2, p.95]. Negația, consideră savantul, dezvăluie nu numai existența dezvoltării ca determinare obiectivă a naturii, societății și gândirii, ci și caracterul complex al acesteia, care este rezultatul interacțiunii unor momente opuse, contradictorii: înlăturare și menținere, înaintare și revenire, repetare și evoluare pe o treaptă superioară [2, p.96].

Semnificativă este definirea continuității dată de filosoful А.Баллер, care susține că 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, în opinia autorului, condiționează și stabilitatea întregului [15, p.7].

Prin prisma acestei logici, continuitatea, fiind un factor obligatoriu al dezvoltării, este un principiu indispensabil al procesului de învățare, iar caracterul manifestării continuității în procesul de învățare este determinat de specificul acestui proces.

O opinie similară împărtășește Ю.Исмаилов, afirmând că anume continuitatea este legătura dintre diferite trepte ale mișcării, dar și dintre diverse elemente, care asigură menținerea elementelor necesare pentru conținutul și structura fenomenului negat. Elementul necesar în situația dată este *ceea ce a fost* fără de care n-ar fi în stare să existe procesul vizat în condiții noi, ca o formă a mișcării [22, p.24].

O altă mențiune a autorului vine să confirme că în majoritatea cazurilor continuitatea se manifestă plener acolo unde are loc procesul de dezvoltare și interacțiune. Prin urmare, continuitatea este o legitate obiectivă a procesului dezvoltării, fiind condiționată de caracterul dialectic al negației, este o trăsătură caracteristică procesului dezvoltării generale, susține Ю.Исмаилов, părere la care aderăm completamente [22, p.26].

Deși continuitatea și negarea se află într-o unitate și se condiționează reciproc, în același rând se deosebesc între ele, susține Г.Исаенко, deoarece reflectă laturi diferite ale realității obiective. În cadrul negării dialectice este prezent elementul de continuitate. În același timp, și procesul de continuitate include în sine momentul negației, respingerea a ceva, astfel deosebindu-se de repetare. Dacă negarea la modul general fixează momentul de eliminare, apoi continuitatea subliniază momentul de împrumut, de păstrare. Într-un cadru mai larg, autorul definește continuitatea drept o categorie filosofică care jalonează ceea ce se întâmplă în orice proces de dezvoltare, modifică ceva în funcție de trăsăturile pozitive ale laturilor din stadiile precedente ale fenomenului care se află într-un stadiu nou, anulează particularitățile negative și învechite, ce nu corespund situației noi [21, p.5].

Conform opiniei cercetătorilor în materie de filosofie, putem afirma că continuitatea se caracterizează prin corelația dintre existent în trecut și noul actual în procesul dezvoltării; dezvoltarea anterioară provoacă evoluarea pe o treaptă superioară și esențial modificată; continuitatea asigură dezvoltarea neîntreruptă, având la bază cele mai valoroase elemente existente, însă tratate printr-o viziune nouă, la un nivel avansat, în scopul dezvoltării ulterioare.

Ideile filosofice de mai sus ale conceptului continuității constituie baza epistemologică în formarea personalității din perspectiva educație preșcolară și învățământ primar. În acest context, menționăm necesitatea abordării problemei continuității ca un proces integru de dezvoltare a personalității, având în vedere faptul că tot ce a acumulat copilul la vârsta preșcolară trebuie să servească drept suport în dezvoltarea ulterioară, la vârsta școlară incipientă. Pentru procesul de învățare este caracteristică unitatea dintre continuu și discontinuu: pe de o parte, creșterea cantitativă în dezvoltarea celui ce învață (copilul), iar pe de altă parte – transformările calitative.

Afirmațiile autorilor permit să constatăm ca importantă abordarea continuității la nivel de preșcolaritate și învățământ primar în contextul procesului integru de dezvoltare a personalității copilului; stabilirea la debutul școlar a elementelor raționale în organizarea activității de învățare și transferul lor din educația preșcolară în învățământ primar; respectarea particularităților psihofiziologice și, în acest context, elaborarea strategiilor educaționale.

Prin urmare, fiecare etapă a procesului de învățare are caracteristicile sale. În opinia noastră, procesul de învățare presupune o trecere succesivă, continuă a schimbărilor cantitative în calitative, cu reinterpretarea inevitabilă a experienței acumulate anterior. Schimbările cantitative la fiecare etapă asigură trecerea la următoarea etapă, care declanșează schimbările calitative. Evident, pentru fiecare treaptă se poate indica o măsură corespunzătoare ce ar caracteriza nivelul copiilor, asigurând astfel 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.

Un rol important în investigarea problemei continuității au teoriile despre activitatea superioară nervoasă, elaborate de către: P.Anohin, E.Guthrie, E.Thorndike, B.Skinner, E.Spencer, J.Watson, Gh.Zapan etc. Deși variate ca aspecte de conținut, aceste teorii conțin o idee fundamentală comună – învățarea se realizează progresiv prin întărirea conexiunilor ce se stabilesc între stimul și reacțiile organismului.

În accepția lui I.Pavlov, în creier se formează un stereotip dinamic, care este un sistem relativ constant de reacții la un sistem de stimuli. Corespondentul psihologic al stereotipurilor îl constituie deprinderile care necesită efort pentru a fi formate. Însă odată constituite, acțiunile se desfășoară cu ușurință [24, p.34-35]. De aici și afirmația după care învățarea n-ar constitui altceva decât un șir lung de reflexe condiționate [4, p.78-79]. În același timp, sesizăm că autorul a pierdut din vedere complexitatea actului de învățare, fiindcă reflexele condiționate clarifică pe deplin un singur tip de învățare: substituirea de stimuli, înlocuirea celui necondiționat cu unul indiferent. Deci, învățarea nu poate fi privită ca un proces simplu, elementar, așa cum credea I.Pavlov, deși trebuie să semnalăm că pentru examinarea continuității este necesar a lua în considerare și interacțiunea dintre stereotipul format și construirea sistemului nou de reflexe condiționate. Fiecare legătură nou-formată se include în sistemul de legături ce deja s-a format. Prin urmare, legăturile noi modifică calitativ stereotipurile existente.

Aceleași idei le împărtășește și P.Anohin în cercetările sale fiziologice, numai că autorul explică fazele formării deprinderilor prin exerciții, care la început sunt globale și puțin diferențiate, iar ulterior, prin control cortical, prin aferență inversă se diferențiază treptat, se echilibrează și se structurează stereotipic. Prin urmare, schema reflexului condiționat elaborată de cercetător pune în evidență complexitatea actului de învățare, care este în continuă organizare și progres [1, p.23-28].

O ipoteză exprimată de Gh.Zapan scoate în evidență rolul stimulilor situaționali în învățare. În actul învățării se actualizează nu numai obiectul învățării, ci și organizarea câmpului somatic respectiv. Învățarea, în viziunea autorului, înseamnă construcția subiectivă a structurii obiectului de învățat, iar repetiția sau exercițiul înseamnă consolidarea structurii subiective a obiectului învățat prin creșterea fluenței în interiorul structurii și automatizarea trecerii de la o secvență la alta a structurii [12, p.43-45].

Demersurile științifice ale fiziologilor vizați sugerează ideea necesității de a examina condițiile de realizare a continuității în formarea competențelor de învățare la copiii de 6–8 ani: dozarea treptată a influențelor asupra copiilor în procesul de învățare și elaborarea unui sistem de relații dintre educator și învățător, care să servească drept bază pentru formarea competențelor de învățare la copii; elaborarea strategiilor educaționale

adevrate procesului continuității dintre educația perșcolară și învățământul primar, menținerea unor condiții în realizarea procesului de învățare la etapa următoare, neadmiterea unor schimbări inopinate.

În aspect psihologic, conceptul continuității este abordat de către savanți în baza teoriilor dezvoltării stadiale a personalității. Dezvoltarea stadială a personalității este confirmată de psihologi ca având caracter legic, obiectiv (I.Piaget, H.Wallon, Л.Выготский, U.Șchiopu, P.Golu etc.).

Urmărind dinamica cercetătorilor în psihologie, menționăm meritul lui J.Piaget care a avansat conceptul dezvoltării stadiale a personalității, punând accentul pe dezvoltarea intrastadială și interstadială. Fiecare stadiu de dezvoltare psihică, consideră savantul, se caracterizează printr-o structură de ansamblu în care diversele componente psihice se află într-o strânsă corelație, explicarea și înțelegerea lor sau a diverselor manifestări comportamentale având loc prin intermediul *totului*, al structurii de ansamblu a stadiului respectiv [10 p.25].

Pe de altă parte, J.Piaget afirmă că “trecerea de la o perioadă de vârstă la alta este marcată de schimbarea relațiilor interfuncționale specifice proceselor psihice”. Fiecare etapă își are rădăcinile în etapa anterioară, pregătind-o pe cea care urmează. Noul stadiu, susține autorul, nu se subordonează stadiului anterior, ci se naște din el și-l subordonează [10, p.25-26].

J.Piaget mai sesizează că dinamica dezvoltării interstadiale a proceselor psihice depinde și de particularitățile individuale [10, p.27]. Prin urmare, modul de pricepere de a învăța nu este identic la toți copiii de aceeași vârstă.

U.Șchiopu definește *stadialitatea* dezvoltării psihice ca o “totalitate de modificări ce se produc în cadrul diferitelor componente psihice și a relațiilor dintre ele”. Fiecare stadiu, susține autorul, se delimitează printr-un nivel de organizare a capacităților intelectuale, voliționale, a particularităților conștiinței și personalității copilului [11, p.38-39].

Modificările însă, în opinia lui A.Cosmovici, nu se adaugă în mod mecanic sistemului, ele au drept urmare reorganizarea întregului. Deci, îmbogățindu-și experiența continuu, copilul capătă noi date, noi puncte de vedere și imaginea Eului evoluează [4, p.28].

P.Golu compară procesul dezvoltării psihice cu o „mișcare dialectică în urma căreia se formează la copii noi seturi de procese, însușiri și dimensiuni psihice, se produce restructurarea continuă a lor” [8, p.81].

Prin urmare, atât educatorii din grădinițe, cât și învățătorii trebuie să cunoască acele schimbări care se produc în procesele dezvoltării psihice la copiii preșcolari din grupele pregătitoare și cei din cl.I, după care vor fi în măsură să realizeze acțiunile educaționale adecvate perioadelor respective, inclusiv formarea competențelor de învățare. Or, cunoașterea caracteristicilor proprii unei perioade de vârstă (în cazul nostru 6–8 ani) și a schimbărilor care se produc la trecerea de la o etapă la alta de dezvoltare a copilului reprezintă o condiție a procesului continuității.

Unele idei valoroase în raport cu procesul dezvoltării personalității în contextul fazelor de vârstă se degajă din studiile semnate de mai mulți psihologi ruși. Astfel, în contextul supus reflecției, А.Леонтьев, Л.Выготский, С.Рубенштейн, Л.Божовичь etc. susțin că pentru o înțelegere mai bună a structurii tendințelor și a necesităților personalității trebuie să reieșim dintr-o situație concretă de dezvoltare specifică unei perioade de vârstă.

În aceeași problematică se înscrie și conceptul psihologului Л.Божовичь despre particularitățile integrității structurale a personalității și prezența la fiecare stadiu de vârstă a tendințelor specifice în dezvoltare [16, p.23].

Acest lucru îl demonstrează А.Леонтьев, menționând că fiecare perioadă de dezvoltare psihică a copilului se caracterizează nu numai printr-un conținut specific al activității dominante, ci și prin consecutivitatea în timp a acestei activități [23, p.286], ceea ce ne îndreptățește afirmația noastră că continuitatea presupune conturarea și valorificarea optimală a posibilităților de vârstă ale copiilor.

Cosubstanțială procesului de continuitate este ideea rolului perioadelor de vârstă în dezvoltarea personalității pe care o exprimă Л.Выготский și С.Рубенштейн. Astfel, Л. Выготский afirmă că “fiecare pas nou în dezvoltare este condiționat de cel anterior, de ceea ce deja a fost format în rezultatul dezvoltării” [17, p.385]. Totodată, С.Рубенштейн subliniază că nu este vorba de o mișcare simplă a omului, ci de o mișcare ascendentă, spre o formă desăvârșită, spre o manifestare a esenței umane în atingerea unei perfecțiuni individuale [26, p.190].

Știința pedagogică are un interes constant pentru fenomenul de continuitate, datorită caracterului de modificare permanentă a obiectului investigației – copilul, precum și a procesului de învățare în care este antrenat. În aria preocupărilor directe privind problema continuității dintre educația preșcolară și învățământul primar incipient se înscriu în investigațiile din pedagogie (B.Bloom, L.Hainaut, C.Cucoș, I.Bontaș, A.Nicolau, L.Kuznetov, Ю.Бабанский etc.).

În Dicționarul de pedagogie [7, p.89] prin continuitate sunt desemnate următoarele particularități:

- a) o succesiune sistemică în distribuirea materiei de studiu;
- b) legătura și concordanța dintre treptele și etapele activității educaționale;
- c) interpretarea celor învățate la un nivel nou, avansat;
- d) consolidarea cunoștințelor deja acumulate prin descoperirea unor raporturi noi.

Din definierea dată rezultă că aplicațiile conceptului de continuitate se află în perimetrul activității de învățare, care, după cum se știe, se realizează și în scopul de distribuire a materiei de studiu. Distribuția succesivă generează legătura și concordanța dintre treptele și etapele procesului educațional. Interpretarea celor asimilate la un nivel nou, avansat, ține de procesul de dezvoltare care condiționează continuitatea și evoluarea copilului pe o treaptă mai înaltă.

Abordarea conceptului de continuitate în știința pedagogică relevă o gamă bogată de semnificații. Astfel, la ora actuală, nu există o părere unanim acceptabilă asupra definirii și interpretării esenței pedagogice a continuității.

Б.Ананьев interpretează continuitatea ca un sistem logic de formare a cunoștințelor și competențelor, însă consideră insuficient a aborda continuitatea ca o succesiune în expunerea conținuturilor educaționale. Important este a urmări procesul de achiziționare a cunoștințelor de către elev. Autorul susține că, de altfel, continuitatea în procesul de învățare constituie nu numai una dintre condițiile principale ale dezvoltării elevului, dar și legătura reciprocă dintre cunoștințele acumulate de către aceștia și utilizarea lor în diverse situații noi de învățare, cât și cotidiene [13, p.23-29]. Ю.Бабанский, de asemenea, definește continuitatea ca un sistem logic al materiei de studiu, un sistem de formare a cunoștințelor, deprinderilor și priceperilor, afirmând, totodată, că toate cunoștințele noi se includ în sistemul de legături deja formate, constituind un sistem integrat [14, p.168].

O cerință cu caracter de principiu pentru învățare ca proces este desfășurarea lui sistematică și continuă. Prin sistematizare, A.Nicolau și T.Coza, pe de o parte, înțeleg ordinea temelor, a ideilor, a tipurilor de cunoștințe, a datelor, a abilităților etc., pe de altă parte, utilizarea metodelor, procedeele și a mijloacelor învățării, a tehnicilor de lucru. [9, p.51]. La fel și I.Bontaș consideră continuitatea ca o orientare spre sistematizarea cunoștințelor. Succesiunea și continuitatea, în viziunea autorului, se află în corelație cu logica expunerii materiei, adică decurge în mod firesc una din alta, se completează pe un plan superior una pe alta. I.Bontaș atribuie continuității un domeniu larg de funcționalitate: structurarea sistemului de învățământ, a documentelor, conținutului învățământului, a activității didactice [3, p.105-106].

Л.Зеленин abordează continuitatea ca principiu al organizării și funcționării învățământului continuu. În aspectul examinat, cercetătorul definește continuitatea ca o reflectare la fiecare nivel al învățământului a cerințelor în perspectiva fazelor următoare ale învățământului, studierea fiecărei trepte ca pe un moment de trecere de la cea anterioară la cea ulterioară [20, p.49-53].

În baza abordării conceptului continuității în aspect de definire putem formula următoarele *concluzii*:

1. Continuitatea reflectă legătura dintre diferite trepte ale procesului dezvoltării, care asigură mișcarea continuă. Fiecare formă superioară de mișcare, fiind în relație de continuitate cu cele inferioare, nu le anulează pe acestea, ci și le include și le supune, ridicându-le la o treaptă calitativ nouă, iar fiecare legătură nou-formată se include în sistemul de legături ce deja s-au constituit, modificându-le calitativ.

2. Schimbarea condițiilor de educație conduce la modificarea stereotipului dinamic, fapt care condiționează continuitatea în activitatea de învățare a copiilor, deoarece se produce nu numai trecerea de la o funcție psihică inferioară la una superioară, dar și o trecere cantitativ-calitativă în cadrul unuia și aceluiași fenomen sau proces de cunoaștere generată de caracteristicile învățării la o anumită perioadă de vârstă, inclusiv vârsta preșcolară și școlară mică.

3. Semnificația pedagogică a continuității vizează interdependența dintre treptele de învățământ, inclusiv educația preșcolară și învățământul primar incipient, presupunând acumularea succesivă a competențelor de învățare și păstrare a potențialului realizat de copil (grupa pregătitoare) în faza următoare (clasa I).

4. Continuitatea reflectă dialectica conținuturilor și strategiilor didactice, respectând caracteristicile de învățare ale copiilor și rigorile înaintate pentru fiecare fază a învățării.

Referințe:

1. Anohin P.K. Fiziologia și cibernetica//Revista Voprosi Filozofii. - București. - 1960. - № 2. - P.23-28.
2. Boboc A. Noțiuni de istorie a filozofiei de materialism dialectic și istoric. - București: Editura Univers Enciclopedic, 1985, p.95-96.

3. Bontaș I. Pedagogie. - București: ALL Educational, 1996. - 315 p.
4. Cosmovici A. Psihologie generală. - București: Polirom, 1996. - 253 p.
5. Dicționar de filozofie. - Chișinău, 1985, p.158.
6. Dicționar enciclopedic. - Chișinău: Cartier, 2000, p.153, 217.
7. Dicționar de pedagogie contemporană. - București: Editura Enciclopedică, 1969. - 257 p.
8. Golu P. Învățare și dezvoltare. - București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1985. - 304 p.
9. Nicolau A., Cozma T. Psihopedagogie. - Iași: Spiru Haret, 1994, p.51, 150-151.
10. Piaget J., Inhelder B. Psihologia copilului. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970. -116 p.
11. Șchiopu U. Psihologia copilului. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1969. - 227 p.
12. Zapan Gh. Stereotipul dinamic la om // Analele României, seria Pedagogie, Psihologie. - București. - 1957. - №1. - 427 p.
13. Ананьев Б. Г. О преемственности в обучении//Советская педагогика. - Москва. - 1953. - № 2. - С.23-29.
14. Бабанский Ю. К. Педагогика. - Москва: Просвещение, 1983. - 608 с.
15. Баллер А. Преемственность в развитии культуры.- Москва: Наука, 1960. - 294 с.
16. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - Москва: Просвещение, 1968. - 464 p.
17. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах, т. 4. (под ред. А. В. Запорожца). - Москва: Педагогика, 1984. - 400 с.
18. Гегель Г. Ф. Наука логики. Сочинение, т. 6. - Москва: Госполитиздат, 1939. - 388 с.
19. Диалектический и исторический материализм (под ред. С. М. Ковалева). - Москва: Политиздат, 1970. - 113 с.
20. Зеленин Л. М. Принципы организации целостной дидактической системы непрерывного образования: Материалы конференции, ч. I. - Москва: Академия Педагогических Наук, 1989, с.49-53.
21. Исаенко Г. Н. Роль исторической преемственности в развитии наук. - Москва: Знание, 1969. - 254 с.
22. Исмаилов Ю. Преемственность в историческом процессе (под ред. Т. Туленова). - Ташкент, Узбекистан, 1989. - 395 с.
23. Леонтьев А. Избранные психологические произведения, в 2-х томах, т. I. - Москва: Педагогика, 1983. - 292 с.
24. Павлов И.П. Полное собрание трудов. Т. 3. - Москва, Ленинград: Изд-во Академии Наук, 1949. - 607 с.
25. Панцхава И.Д., Пахомова Б.Я. Диалектический материализм в свете современной науке. - Москва: Знание, 1971. - 193 с.
26. Рубенштейн С. Основы общей психологии, в 2-х томах, т. I. - Москва: Педагогика, 1989. - 480 с.
27. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. - Москва: Наука, 1978. - 391 с.

Prezentat la 07.05.2007