



**UNIVERSITATEA
BABEŞ-BOLYAI**

CLUJ – NAPOCA

**FACULTATEA DE PSIHLOGIE SI
STINTE ALE EDUCATIEI**

**Intervenția Multiplă ca Strategie de Promovare a
Dezvoltării Copiilor Preșcolari**

CONDUCĂTOR DE DOCTORAT

PROF. UNIV. DR. DOREL UNGUREANU

STUDENT DOCTORAND

YESHAYAU (YISHY) BICK

2015

Contents

Introducere	3
Motivația pentru cercetare.....	3
Cuvinte/concepte cheie:	4
I. Fundamentul teoretic – teorii principale	4
I.1.1 Jean Piaget	4
I.1.2. Vygotsky	5
I.1.3. Feurestein	6
I.2. Teoria inteligenței multiple.....	6
I.2.1. Gardner	7
I.2.2. Sternberg	8
I.2.3. Spearman.....	8
I.2.4. Thurston	8
I.2.5. Cattell	8
I.3. Combinațiile de inteligență	8
I.4. Importanța creativității.....	9
I.4.1. Testul de creativitate	10
I.5. Inteligențe Multiple – Un drum lung înainte	10
I.6. Sintetizarea argumentelor principale	10
II. Metodologia de cercetare.....	11
II.1. Cercetarea rațională	11
II.1.1 Decalajul de cunoștințe	11
II.1.2. Contribuția la cunoaștere	11
II.1.3 Întrebare legată de cercetare	12
II.1.4.Prezumții – Acest studiu pornește de la următoarele prezumții:	12
II.1.5. Obiectivele cercetării	12
II.1.7 Populația	13
II.3 Variabile dependente și independente	13
II.6. Instrumente de cercetare	13
II.7. Planul de acțiune – Cercetarea acțiunii.....	16
II.8 Comparație între Grădinița Pisgan și Drorit	16
III. CONSTATĂRI.....	17
III.4. Analiza rezultatelor testului - cantitativă	17
III.5 Nivelul de studii al părinților	19
III.6. Rezultate statistice – cantitativ	19
III.7 – Interviu amănunțit cu educatorii – metodă calitativă	23
III.8. Temele cuprinse de interviuri.....	23
IV. Dezbateri	26
Bibliografie.....	41

Introducere

Această cercetare se adresează intervenției pedagogice orientate spre promovarea potențialului copilului. Intervenția are la bază Teoria Inteligențelor Multiple a lui Gardner (Gardner 1996), (Gardner 1983) precum și teoriile de învățare a lui Piaget (Piaget 1966), Vygotsky (Vygotsky 1978) și Feurstein (Feurstein et al. 1991). Piaget, Vygotsky și Feurstein abordează un singur tip de inteligență (mai precis, inteligența cognitivă). În acest studiu, teoriile menționate anterior sunt adaptate tuturor tipurilor de inteligență.

Această cercetare vizează numai două grupe de vârstă (4-5 ani și 5-6 ani) și numai două tipuri de inteligență: cognitivă și emoțională. Creativitatea a fost adăugată ca non-inteligență. Pentru fiecare grupă de vârstă, a fost elaborat un plan de lucru precum și testele adecvate adresate fiecărui tip de inteligență. Concluziile desprinse din acest studiu impun necesitatea pregătirii unei lucrări pedagogice pentru **fiecare grup de vârstă și pentru fiecare tip de inteligență**.

Cercetarea are la bază activitatea practică desfășurată în grădinițele Pisgan pe care le dețin. Cunoștințele și experiența vastă acumulată pe parcursul anilor de activitate au adăugat un plus valoare acestui studiu inovator.

Rezultatele așteptate ale cercetării constă în dovedirea faptului că intervenția pedagogică îmbunătățește nivelul celor două tipuri de inteligență și creativitatea.

Motivația pentru cercetare

Următoarele circumstanțe ne-au motivat în descrierea abordării pedagogice:

1. copiii de grădiniță sunt curioși, plini de energie și dorință de acțiune (Bijou, 1976)
2. capacitățile de asimilare și învățare sunt imense la vârsta preșcolară (sunt asemănători unui burete) (Robinson, 2008).
3. copiii evrei de pretutindeni sunt trimiși să asimileze cunoștințe despre Vechiul Testament la vârsta de trei ani; deci este posibil (Lifshitz, 1920).
4. Gardner a extins Teoria Inteligențelor Multiple, care a modificat definiția inteligenței (Gardner 1983).

Premisele teoretice bazate pe afirmațiile fondatorilor pedagogiei, susțin în continuare decizia cercetătorului de a dezvolta o nouă abordare pedagogică pentru copiii de nivel preșcolar.

Următoarele citate asociază cercetarea cu diferite teorii:

Orice informație asimilată de copii este preluată și ulterior adaptată cunoștințelor și abilităților copilului (Piaget 1966).

Dacă dezvoltarea cognitivă apare într-adevăr prin interacțiune (Vygotsky, 2004), **atunci putem să presupunem că orice tip de inteligență se poate dezvolta prin interacțiune.**

„Interacțiunea intensă la o vârstă fragedă poate duce la un număr mai mare de copii talentați” (Gardner, 1983).

Expertul este mediator și ghid (Vigotsky, 1978).

Învățarea mediată (Feurstein, et al. 1991)

„Realizăm educația pentru a răspunde unor necesități viitoare, sau potrivit unor necesități existente în trecut”. (Robinson, 2008)

Cele menționate anterior descriu scopul important pe care această abordare pedagogică trebuie să îl îndeplinească. Copiii reprezintă generația viitoare, astfel încât un fundament corepunzător îi va pregăti pentru generațiile ce vor veni. Robinson (Robinson, 2008) susține cu tărie că noi pregătim generațiile viitoare, implementând instrumentele folosite de generațiile trecute. „trebuie să executăm și să stabilim instrumente actualizate și o bază adecvată pentru a satisface nevoile educației viitoare” (Robinson, 2008).

(Robinson, n.d.) Robinson afirmă că școala omoară creativitatea.

Cuvinte/concepte cheie:

Inteligențe multiple, combinații de tipuri de inteligență, mediere, intervenție multiplă, emoționalitate, logică – matematică, creativitate

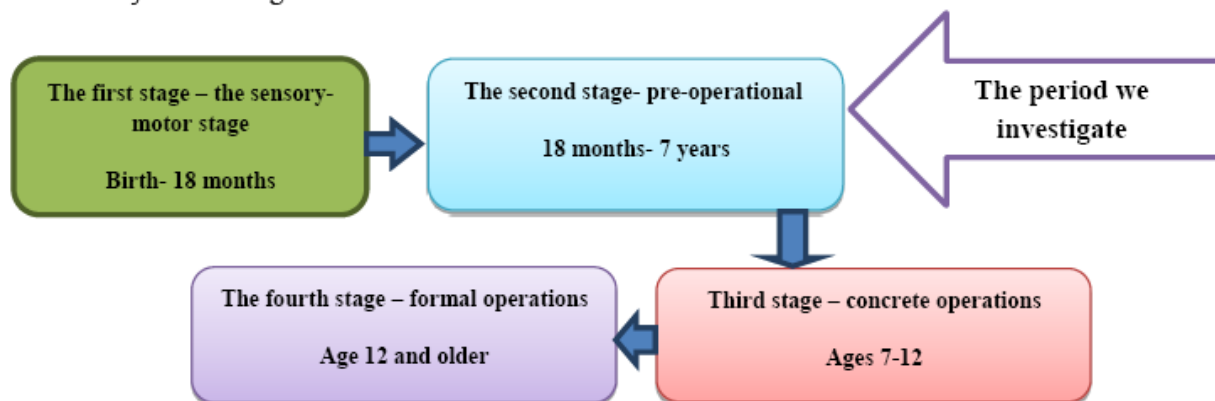
I. Fundamentul teoretic – teorii principale

I.1.1 Jean Piaget

Piaget afirma că procesul de bază al dezvoltării cognitive este **echilibrul**, care este întrerupt în orice moment de către stimulii externi care declanșează răspunsul copilului (Piaget, 1966). Orice răspuns la pierderea de echilibru provine din gândirea cognitivă, având ca rezultat imediat îmbunătățirea sau îmbogățirea inteligenței cognitive și tinde spre echilibrul dintre cunoștințele asimilate cognitiv și stimulii de mediu (Piaget, 1966).

Dezvoltarea cognitivă apare prin intermediul celor două procese de **asimilare și acomodare**.

Teoria celor patru etape



Prima etapă – etapa senzorio-motorie
de la naștere – 18 luni

A doua etapă – preoperațională - **Perioada pe care o examinăm**
18 luni – 7 ani

A treia etapă – operații concrete
7-12 ani

A patra etapă – operații formale
12 ani și peste

I.1.2. Vygotsky

Principala temă de interes a fost dezvoltarea minții precum și a funcțiilor mentale complexe, inclusiv capacitatea de rezolvare a problemelor, de tragere a concluziilor, depășirea obstacolelor și stabilirea și atingerea obiectivelor. (Vygotsky, 2003) (Vygotsky,1978).

În opinia lui Vygotsky, ființa umană nu răspunde spontan, ci prima dată va executa un proces intern de *mediere* al stimulilor mentali și de conștientizare, caracteristică proprie numai oamenilor. (Vygotsky, 2004). De asemenea acel **limbaj nu este** doar o funcție comunicativă, ci și **o funcție intelectuală**. (Vygotsky, 1989).

Vygotsky își bazează afirmațiile pe **două capacități de inteligență: cea cognitivă și cea verbală**. Vygotsky pretinde că dezvoltarea cognitivă apare mai repede la vârste fragede. Deoarece **este posibil să îmbunătățim capacitățile de inteligență**, atunci **intervenția** și influențarea dezvoltării au o importanță crucială (Vygotsky, 1978), iar **studierea** unei anumite discipline influențează dezvoltarea performanței intelectuale dincolo de disciplina în sine, și anume **dezvoltarea prin încurajarea procesului de învățare**.

Următoarele premise de bază, asociate exclusiv copiilor reprezintă premisele cheie ale acestui studiu (Vygotsky, 1978): 1. *Interacțiunea adult – copil este necesară pentru a determina dezvoltarea.* 2. *Acțiunile semnificative, prin interacțiune, construiesc și dezvoltă inteligența nativă.* 2. *Limbajul este un instrument cultural. Un limbaj bogat dezvoltă inteligența nativă.*

I.1.3. Feurstein

Dezvoltarea gândirii vizuale ca și componentă dominantă a comportamentului uman și al modului de funcționare al acestuia. Acest tip de gândire nu este doar un rezultat al dezvoltării biologice, ci și un rezultat al învățării.

Principiul cheie al doctrinei lui Feurstein pune accentul pe abilitatea fiecărui individ de a evolua la orice vârstă și stare mentală, ca răspuns la noi stimuli, care provoacă o anumită schimbare.

Teoria experienței învățării mediate a lui Feuerstein, arată rolul important al educației în formarea inteligenței (Feurstein, 2003).

Teoria Modificabilității Cognitive Structurale (SCM).

Teoria Experienței Învățării Mediate (MLE) (Feurstein, et al., 1991)

Programul Feurstein de Îmbogățire Instrumentală (FIE)

Capacitatea de învățare nu va fi evaluată folosind cunoștințele actuale (de ex. teste de inteligență).

Capacitatea de învățare va fi evaluată pe baza observării potențialului de învățare, după cum urmează:

1. Abilitatea de rezolvare a problemelor curente. 2. Îndrumare și încurajare spre procesul de învățare. 3. Examinarea abilității de rezolvare a unei noi probleme care face parte dintr-o categorie de probleme similare celor anterioare. 4. Examinarea abilității de a rezolva probleme noi și diferite.

În opinia lui Feurstein: *inteligența, abilitatea unui organism de a se adapta; capacitatea de adaptare este un indicator de inteligență.* (Feurstein, et al. 1991)

I.2. Teoria inteligențelor multiple

Thurstone afirmă: „Inteligența, considerată ca și caracteristică mentală, reprezintă capacitatea de a conștinetiza pe deplin impulsurile în faza incipientă, înainte de finalizarea formării lor. Din acest motiv, inteligența reprezintă capacitatea de abstractizare, care este un proces inhibitor” (Thurstone 1924/1973).

Gardner extinde conceptul de inteligență pe care îl caracterizează ca fiind “abilitatea de a rezolva probleme sau de a produce efecte de importanță culturală”, (Gardner 1983), (Gardner, Aprilie 2009)

Potrivit lui Gardner, fiecare persoană, **inclusiv copiii**, posedă **cele nouă tipuri de inteligență**. Iar Robinson adaugă că ”fiecare s-a născut un o anumită cantitate de inteligență...” (Robinson, 2008).

În opinia lui Christison: elevii noștrii, ca majoritatea semenilor lor, pot avea unul sau două tipuri de inteligență foarte dezvoltate, unul sau două dezvoltate moderat, iar celelalte tipuri nedezvoltate. Fiecare inteligență funcționează într-un mod unic la fiecare persoană; nicio persoană nu este identică celeilalte (Christison, 1995).

I.2.1. Gardner

Gardner propune șapte tipuri diferite de inteligență (Gardner, 1983). **Inteligență muzicală, inteligență chinestezică, inteligența logico-matematică, inteligența verbală (lingvistică), inteligența spațială, inteligența emoțională interpersonală, inteligența emoțională intrapersonală.** Ulterior Gardner a mai adăugat încă două tipuri **inteligența naturalistă și inteligența existențială.**

Gardner a conceput câteva ”teste” de bază pe care fiecare tip de inteligență trebuie să le treacă pentru a fi recunoscută ca și inteligență recunoscută, nu doar un simplu talent. (Armstrong, 2008).

Deoarece toate inteligențele reprezintă o **moștenire genetică umană**, o inteligență se va manifesta la o persoană, indiferent de educația acestuia. **Toți oamenii**, cu excepția persoanelor excepționale, **posedă o abilitate de bază din aceste tipuri de inteligențe.** (Gardner, 1983)

Gardner (Gardner, 1983) a descoperit că persoanele supradotate, geniile sau copiii minune sunt extrem de inteligenți într-un domeniu, în timp ce înregistrează un nivel scăzut de alte tipuri de inteligență Gardner.

Gardner recomandă **participarea la activități culturale, deoarece acestea ajută la dezvoltarea inteligenței.** În copilărie, fiecare copil are timp pentru dezvoltare (începutul vorbirii, sau al mersului, cea mai evidentă fiind inteligența muzicală).

La un interviu în ”Hed-Hachinuch” (Gardner apud Harpaz Yoram, 2014) Gardner declara:

”După părerea mea, la începutul vieții, merită să dezvoltăm toate tipurile de inteligență. La maturitate merită să ne concentrăm numai pe inteligențele dominante”

I.2.2. Sternberg

O altă teorie importantă o reprezintă teoria lui Sternberg (Sternberg 2003). Sternberg împarte inteligența în trei categorii, care sunt punctele centrale în teoria sa, **Teoria triarhică a inteligenței** (scrisă la aproximativ o decadă după ce Gardner a propus teoria sa): **Inteligența analitică, Inteligența creativă sau sintetică, Inteligența practică.**

Oamenii inteligenți practic sunt pricepuți la culegerea informațiilor tacite și utilizarea acestora. Aceștia tind să șlefuiască mediul lor înconjurător. (Sternberg, 2003).

I.2.3. Spearman

Factorul g- a lui Spearman (teoria bifuncțională) este un concept ce aparține studiului inteligenței, ce încearcă să clarifice, corelația strânsă din două în două teste de inteligență (Spearman, 1904) (Spearman, 1925).

I.2.4. Thurston

Teoria a fost etichetată drept **Teoria Factorului – Inteligențe Multiple**. Această teorie a reprezentat o extindere a Teoriei Bifuncționale a lui Spearman, definind șapte factori. Thurston a formulat și definit Teoria celor Șapte Tipuri de Inteligență, care le-au precedat pe cele ale lui Gardner. (Thurstone, 1924/1973)

1.2.5. Cattell

În 1940, Raymond Cattell a publicat teoria sa referitoare la structura inteligenței (Cattell, 1963). Abilitățile inteligenței sunt împărțite în următoarele două categorii:

A. Inteligența cristalizată – abilități care se cristalizează pe parcursul vieții, prin creștere, educație, practică. Etc.

B. Inteligența fluidă – nativă, abilități constante, **care nu mai pot fi modificate după perioada copilăriei timpurii**;abilitatea de a înțelege legăturile și de a trage concluziile legate de modul de conectare și asociere al lucrurilor.

I.3. Combinațiile de inteligențe

Tipurile de inteligență au fost dezbătute și amintite ca și abilități independente. În practică **tipurile de inteligență sunt combinate** (Gardner, 1983).

Inteligențele acționează mai degrabă simultan, decât deconectate unele de altele. Am putea să le denumim **inteligență mixtă.** ”Inteligențele acționează împreună în moduri complexe, deoarece

nicio inteligență nu poate exista de sine stătătoare” (Christison, 1995). Inteligențele nu funcționează independent una de cealaltă, ci mai degrabă în colaborare. Orice rol complex în viața unui individ, va implica contopirea unor tipuri de inteligență. (Armstrong, 2008). Nouă tipuri de inteligență sunt considerate ca inteligențe de bază, iar acestea pot crea în combinație noi inteligențe, precum cele trei culori de bază crează toate culorile.

I.4. Importanța creativității

Creativitatea reprezintă cerința viitorului. Ar trebui să reprezinte destinul lumii de mâine, deoarece lumea trece prin foarte multe schimbări, unele din ele extreme, motiv pentru care trebuie să regândim modul în care generațiile viitoare sunt pregătite pentru viață, ceea ce înseamnă o modificare conceptuală a metodelor de educație (Robinson 2008).

În sensul cel mai simplu ”creativ” înseamnă a produce ceva ce înainte nu exista. Totuși, în momentul în care la această definiție adăugăm termenii ”neașteptat” sau ”schimbare”, atunci conceptul de creativitate este extins. (Robinson, 2008).

De-Bono afirmă: ”După părerea mea, în cel mai larg sens ar trebui să îndrume esența gândirii și a acțiunilor noastre în cadrul practicii educaționale” (De-Bono, 1995).

Iar Guilford, argumentează că putem defini arbitrar gândirea creativă ca și gândire divergentă, deși ultima nu include toate componentele intelectuale din care este format rezultatul final. Acesta susține că cele mai importante abilități legate de gândirea creativă sunt măsurabile (Guilford, 1975).

Și De-Bono prezintă o viziune specifică optimistă: ”Învățarea creativității nu se deosebește cu nimic de învățarea matematicii sau a unui sport. Dacă talentul nativ este prezent, acesta va fi îmbogățit prin practică și prin diferite tehnici” (De-Bono, 1995).

Robinson a conceput o definiție: ”Creativitatea este mai degrabă **abilitatea de a ridica întrebări**, decât de **a da răspunsuri**” (Robinson, 2001 revizuit 2011, ediția în limba ebraică 2013).

Fiecare copil intră în sistemul școlar cu deschidere spre imaginație și creativitate, dar sistemul școlar le înăbușește. „Realizăm educația pentru a răspunde unor necesități viitoare, sau potrivit unor necesități existau în trecut”. (Robinson, 2008). Demonstrează faptul că elevii învață în funcție de grupele de vârstă (sunt clasificați după anul nașterii) și nu în funcție de abilitățile lor. Până și testele sunt standardizate, măsurând numai realizările (Robinson, 2001 revizuit 2011, ediția în limba ebraică 2013).

Utilizăm instrumente de gândire învechite!! Toți am fost educați potrivit nevoilor din trecut (Robinson, 2001 revizuit 2011, ediția în limba ebraică 2013).

Fără creativitate, lumea nu ar putea susține ritmul de schimbare, iar mai devreme sau mai târziu s-ar prăbuși (vă aduceți aminte de iepurele din "Alice în Țara Minunilor" care fugea și se grăbea pentru a ține ritmul cu progresul?) (Caroll, 1865).

Robinson demonstrează că fiecare **persoană posedă talente creative individuale, dare are nevoie de ajutor pentru a le identifica**. Robinson indică trei faze: Faza de încurajare, faza de identificare, faza de dezvoltare (Robinson, 2001 revizuit 2011, ediția în limba ebraică 2013).

Acestea ar trebui să înceapă devreme, în copilărie. Ulterior, Robinson stabilește obiectivele planului de învățământ, după cum consideră el: 1. Îmbunătățirea și dezvoltarea disciplinelor studiate. 2. Recrutarea unui personal didactic compatibil și alocarea unui buget pentru finanțarea activității. 3. Stabilirea unui program de implementare. 4. Păstrarea echilibrului dintre științe și artă.

Credem că un plan de învățământ este necesar la vârste foarte fragede. **Aceste obiective și programe sunt potrivite și pentru copii de vârste preșcolare**, care reprezintă obiectul de studiu al acestei cercetări.

I.4.1. Testul de creativitate

Renumitele teste de creativitate ale lui Torrance au fost acceptate până în prezent ca fiind singurele teste care au o anumită capacitate de predicție dovedită (Torrance, 1966).

Testele măsoară *gândirea divergentă* pe parcursul a patru sub-categorii: **fluență** – câte utilizări poate atribui o persoană, **originalitate** – cât de neobișnuite sunt aceste utilizări, **flexibilitate** – câte domenii acoperă soluția dată, **elaborare** – nivelul de detaliu al răspunsurilor”.

Figura incompletă (un tip de test utilizat în Pisgan). Dezvoltat în anii 60, Testul Gândirii Creative Torrance (TTCT) căuta să identifice o alternativă orientată spre creativitate pentru testul de inteligență. Unul din cele mai emblematice elemente ale TTCT a fost testul Figurii Incomplete, o provocare de desenare asemnătoare jocului cadavrul fermecător (Torrance, 1966).

I.5. Inteligențe Multiple – Un drum lung înainte

Mai avem un drum lung de parcurs. Nu toate domeniile de educație au fost examinate; testele capabile să identifice diferitele tipuri de inteligențe nu au fost încă elaborate. Fără îndoială că mulți suportă consecințele, mai ales cei talentați care nu au posibilitatea să se exprime. Societatea noastră subestimează talentele și posibilitățile care au trecut neobservate.

I.6. Sintetizarea argumentelor principale

Această cercetare afirmă că teoria Inteligențelor Multiple a lui Gardner trebuie implementată în grădinițe.

Teoria pedagogică a lui Piaget, Vygotsky și Feuerstein adresată copiilor, trebuie implementată pentru fiecare tip de inteligență.

Implementarea în grădinițe a unui program de intervenție pentru inteligențele multiple va contribui la remarcarea copiilor în grădinițe și va ajuta la descoperirea mai multor copii talentați.

II. Metodologia de cercetare

II.1. Raționalitatea cercetării

II.1.1 Completarea cunoașterii vizate

1. Deși Teoria Inteligențelor Multiple este bine cunoscută, aceasta nu a fost aplicată în nicio structură **preșcolară formată**, deși Gardner afirmă că ”Intervenția intensivă la o vârstă fragedă poate avea ca rezultat descoperirea unui număr mai mare de copii talentați!” (Gardner, 1983).

Literatura de specialitate nu include niciun fel de cercetare care să apeleze la învățarea metodică pentru inteligențe multiple, la vârsta preșcolară.

2. Abordarea dominantă implică încă teoriile pedagogice a lui Piaget, Vygotsky și Feuerstein, punând accentul numai pe inteligența cognitivă. Este neapărat necesar să **confirmăm valabilitatea teoriilor pedagogice pentru fiecare tip de inteligență**.

3. Un test de inteligență necesită numai un test IQ. Până în prezent nu s-au elaborat sub formă standardizată teste de inteligență care să poată identifica alte tipuri de inteligență.

4. Până acum nu există niciun mod de îmbogățire instrumentală adresat multi-inteligențelor, în special adecvat perioadei preșcolare sau structurat pe categorii de vârstă. S-a constatat cu certitudine că pe parcursul perioadei preșcolare, expunerea copiilor la diferitele inteligențe este necesară pentru dezvoltarea tuturor tipurilor de inteligențe ale copilului și pentru a identifica atracția sa naturală față de inteligența sa dominantă.

În rețeaua de grădinițe ”Pisgan”, copiii beneficiază de multe programe de îmbogățire instrumentală care fac apel la diferite abilități de inteligență. Programele de îmbogățire expun copiii la interacțiunea cu un ”expert” în acest domeniu (Vygotsky, 1978) (Feuerstein, et al., 1991) oferindu-le astfel posibilitatea de a descoperi înclinațiile și abilitățile ce zac în interiorul lor.

II.1.2. Contribuția la cunoaștere

Cercetătorul va netezi calea spre o abordare educațională diferită a copiilor de vârstă preșcolară.

În primul rând, acesta va dovedi capacitatea copiilor de a învăța și de a se dezvolta în toate

tipurile de inteligență definite până în prezent. În al doilea rând, modul de abordare al copiilor ale căror abilități cognitive sunt scăzute va evolua, în timp ce celelalte abilități de inteligență și legitimitatea lor va fi recunoscută. În al treilea rând, în acest mod se vor elimina frustrările copilului și stima scăzută față de propria persoană datorită concepției greșite referitoare la importanța exclusivă a inteligenței cognitive. De la vârsta de 18 luni și până la 7 ani, mai precis **etapa a doua a teoriei lui Piaget**, diferitele abilități pot fi îmbogățite prin angajarea lor în diferite activități de îmbogățire.

II.1.3 Întrebarea aferentă cercetării

Această teză dezbate ca aspect principal **nevoia de a expune copiii la diferite tipuri de inteligență, pentru a le facilita identificarea inteligenței lor proprii**. Expunerea este pusă în practică prin programe de stimulare și îmbogățire destinate tuturor domeniilor de inteligență.

Întrebare: Pot fi dezvoltate diferitele tipuri de inteligență de la o vârstă timpurie prin programe educaționale și de îmbogățire specifice aplicate în grădiniță?

II.1.4. Prezumții – Acest studiu pornește de la următoarele prezumții:

1. Teoria Inteligențelor Multiple a lui Gardner este într-adevăr corectă, se poate aplica și poate încuraja un progres individual semnificativ.
2. Majoritatea persoanelor posedă unul sau două tipuri de așa numită ”intelență dominantă”, în care excelează.
3. Intervenția și practica pot îmbogăți orice tip de inteligență și în special pe cel dominant.
4. Toate teoriile pedagogice pot fi aplicate oricărui tip de inteligență.

II.1.5. Obiectivele cercetării

1. Pentru a demonstra că predarea îmbogățirii la copiii de vârstă preșcolară este posibilă și necesară.
2. Pentru a dovedi că tipurile de inteligență pot fi îmbunătățite prin aceste programe de îmbogățire.
3. Pentru a dovedi că cu cât mai repede vor fi copiii expuși îmbogățirii, cu atât mai bine își vor îmbunătăți abilitățile.
4. pentru a dovedi că toate teoriile pedagogice se aplică tuturor tipurilor de inteligență.

II.1.6. Ipotezele cercetării

1. Inteligența poate fi îmbunătățită prin îmbogățire.
2. Fiecare tip de inteligență poate fi îmbunătățit fie că este inteligență dominantă sau obișnuită.

3. Copiii ar trebui să înceapă procesul de îmbogățire foarte timpuriu.
4. Toate teoriile pedagogice care oferă recunoașterea unei inteligențe multiple în perioada timpurie a copilăriei, pot fi aplicate fiecărei inteligențe.

II.1.7 Eșantioane

Pentru această cercetare eșantionul este format dintr-un număr de 129 de copii proveniți din 3 grădinițe diferite. 68.2% dintre participanți au reprezentat grupul de cercetare. "Pisgan" (din care 47.3% au provenit de la grădinița "Keren Kaymet" iar 20.9% au provenit de la grădinița "Bney Efraim"). Grupul de control, la care nu s-a implementat niciun fel de intervenție a inclus 41 de copii de la grădinița "Drorit", reprezentând un număr de 31.8% participanți. 55.8% au fost fete iar 44.2%, băieți. Copiii cu vârste între 4 și 5 ani au reprezentat 49.6% iar 50.4% au fost peste 5-6 ani. Ambele grădinițe sunt situate în aceeași zonă, în nordul Tel-Aviv, având același context socio-economic.

II.2.5 Metode cantitative și calitative mixte

Metodele cantitative de cercetare se aplică în principal științelor naturale, dar pot fi utilizate și în științele sociale. Metoda se bazează în principal pe fapte, statistici și pe acumularea cunoștințelor științifice.

Instrumentele de cercetare cantitative permit dezvoltarea abordărilor și teoriilor în scopul înțelegerii situațiilor sau fenomenele entităților holistice (Smith, 1983).

În domeniul educației, ambele abordări pot fi interpolate. Această cercetare este împărțită în două părți și constituie de fapt baza pentru ambele metode de cercetare (Guba & Lincoln, 1989) (Smith, 1983).

II.3 Variabile dependente și independente

În scopul cercetării s-a administrat planul de îmbogățire și mediere. Programul de îmbogățire este **o variabilă care nu prezintă încredere.**

II.6. Instrumente de cercetare

II.6.1. Culegerea de date

II.6.2.1. Culegerea de date în cercetarea calitativă

Există două etape principale de culegere de date. În prima etapă cercetătorul asimilează informațiile în mediul de cercetare prin intermediul ascultării, observației și chiar al intervenției. Orice tip de informație este asimilată și înregistrată cu un grad ridicat de onestitate (Marx, 1980).

În această cercetare comentariile au fost culese din interviurile susținute de mine, notate cu « I » în anexe.

II.6.2.2. Instrumente de culegere de date în cercetarea calitativă

Principalele mijloace de culegere de date sunt observația, în care ochii și urechile sunt mijloacele principale, iar celelalte simțuri devin implicate în funcție de nevoi. (Marx 1980).

În cadrul acestei cercetări educatorii din cadrul grădiniței au condus procedura de observare (vezi capitolul « D » din anexe) au menționat observațiile făcute legate de copii în timpul testării acestora. Următoarele instrumente reprezintă mijloace externe, precum aparat de fotografiat, reportofon, sau camera video. Acestea reprezintă instrumentele obiective de documentare, lipsite de orice notă personală (Flick, 1998). **Această cercetare** include și documentare înregistrată video sau fotografiată a activității elevilor.

Alte instrumente precum chestionare, interviuri, protocoale, jurnale, scrisori, memorii, povești și mituri (Arksey&Knigh, 1999). **Această cercetare**, a diverselor opțiuni, interviuri personale, care au servit drept teste, au fost selectate numai pentru testarea inteligenței emoționale.

“Multitudinea de date” potrivit lui (Geertz, 1973) sunt descrieri ce includ conversații. **Pe parcursul acestei cercetări, cercetarea calitativă a fost implementată în cadrul testului emoțional.**

Observația va începe prin procedurile de introducere informale, pentru a atrage o deschidere maximă (Marx, 1980). **În acest studiu**, cercetătorul primește rezultatul în așa cum a fost acesta înregistrat de educator.

II.6.9.1. Testul Nr.1: Testul formelor

La testul cognitiv, copiilor li s-au prezentat desene din care lipsea o parte. Aceste teste au fost dezvoltate de numeroși autori de teste, precum Raven (Raven, 2008) (Raven, 2001)

În acest moment, Abordarea Învățării a lui Feurstein (Feuerstein at all.) este implementată prin următoarele etape: 1. La test se examinează abilitatea de a rezolva probleme curente. 2.

Persoanele testate sunt îndrumate și încurajate mental să învețe. 3. Este examinată abilitatea de rezolvare a noilor probleme a persoanei testate este examinată observând modul de rezolvare a problemelor similare celor pe care anterior nu au putut să le rezolve. 4. Este examinată abilitatea persoanei de a aplica noile cunoștințe la rezolvarea unor probleme diferite de cele pe care a învățat să le rezolve.

Pe baza acestei abordări, copiilor li se dă un test cu zece forme, fără niciun fel de instrucțiuni- Testele sunt culese, iar fiecare copil este evaluat în funcție de realizările sale. În următoarea fază, instructorul revizuieste minuțios fiecare desen al copiilor, explicându-le linia de gândire pentru fiecare desen, așa cum este aceasta specificată în această lucrare. În faza de final, copiilor li se

solicită să mai susțină odată testul. După repetarea testului, rezultatele sunt examinate pentru a identifica îmbunătățiri ale rezultatelor testului. Aproape toți copiii și-au îmbunătățit rezultatele.

II.6.9.2 Testul nr. 2 : Testul emoțional

Acest test a fost aplicat prin prezentarea a cinci desene (din zece), înfățișând diferite situații în funcție de vârstă. Testul se bazează pe D.U.S.O (Dezvoltarea și Înțelegerea Individuală precum și a celorlalți) (Dinkmeyer & Dinkmeyer, 1982) precum și pe surse similare. Toate desenele au fost modificate pentru a se potrivi testelor noastre, astfel încât sunt **protejate conform drepturilor de autor deținute de noi.**

După ce le-am dat copiilor o idee, li s-a cerut acestora să explice instructorului ceea ce au văzut și ce le inspiră desenele. La cele mai multe desene, li s-au oferit două variante din care copilul testat trebuia să aleagă una.



În figura de mai sus, se observă cum un copil mai mare lovește un copil mai mic; doi copii care se joacă cu mingea îi urmăresc pe cei doi.

II.6.9.3. Testul Nr. 3: Testare exclusivă pentru creativitate

Acest test a constat în figuri geometrice simple, cu care copiii erau familiarizați. Copiilor testați li s-a cerut să adauge un desen la propria alegere la formele prezentate, astfel încât să formeze o figură. CREATIVITATE



II.7. Planul de acțiune. Cercetare - acțiune

Această cercetare utilizează **strategia de cercetare – acțiune** (Shkedi, 2011). Există câteva definiții pentru cercetarea acțiunii. Una din definiții (enunțată de Zeichner, 1993) se referă la cercetare - acțiune ca fiind o “investigație metodică executată de profesioniști, care se focalizează pe activitatea lor proprie”. O definiție mai restrânsă menține că aceasta “implică auto-reflecție circulară reprezentată de diverse faze precum planificarea, acțiunea, observația și din nou reflecția”. (Carr&Kemmis, 1986). Dezvoltatorul metodei a fost Kurt Levine, un sociopsiholog care a configurat structura circulantă recurentă așa cum este definită în cartea scrisă de (Kemmis&McTaggart, 2005).

Cercetarea - acțiune începe întotdeauna cu **prezumții preliminare**. De fapt, perspectiva teoretică este experiența personală de viață a individului, materialele și cercetările studiate înainte și chiar ideologia personală (Charmaz, 1995) (Strauss & Corbin, 1990).

Această cercetare satisface criteriile cercetării - acțiune.

La modul general, **planul de acțiune se va potrivi practic tuturor tipurilor de inteligență.**

Mai mult, planul de acțiune un reprezintă un proces care are loc o singură dată, ci un proces continuu de îmbogățire.

În prima fază, copii vor fi inițiați separat în fiecare tip de inteligență prin intermediul testului.

Acesta este testul de început al anului școlar. În faza a doua, se va continua practicarea deprinderilor. Copiii nu au aceleași inteligențele (Christison, 1995). Așa cum afirma Gardner, fiecare copil excelează în alt tip de inteligență (Armstrong, 2008) (Grandin&Johnson, 2005). Cel de-a treia fază se va desfășura pe perioada nedeterminată. **Copiii li se poate da un test de poziționare pentru a stabili nivelul performanțelor lor și a rezultatelor practice.** Cercetătorii au ales să testeze copiii, la trecerea dintr-un an școlar în următorul.

II.8 Comparatie între Grădinița Pisgan și Drorit

Testele desfășurate în anul 2015 la grădinița Drorit, au avut drept scop comparația dintre rezultatele cercetării Pisgan cu rezultatele obținute într-o grădiniță obișnuită, așa cum s-a menționat anterior. În general, rezultatele obținute la Drorit au fost relativ mai slabe decât cele obținute la grădinițele Pisgan. Aceste consecințe se potrivesc teoriei lui Feuerstein ”Gândirea este rezultatul educației” (Feuerstein et. al. 1991).

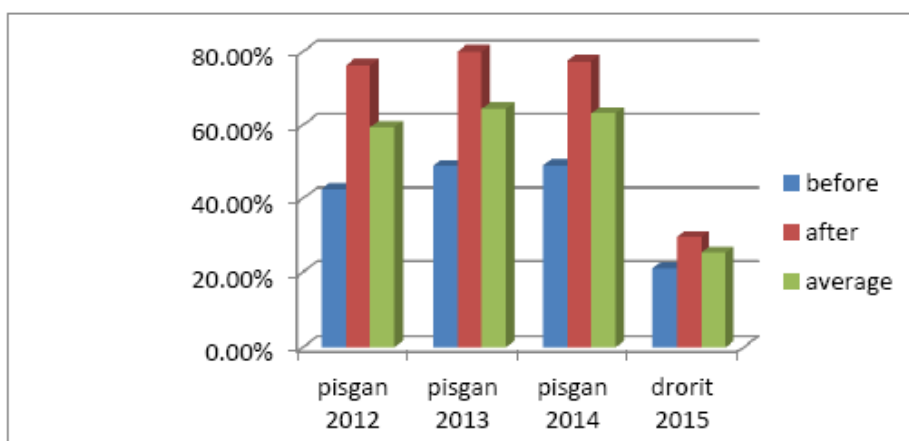
III. CONSTATĂRI

III.4. Analiza rezultatelor testului - cantitativă

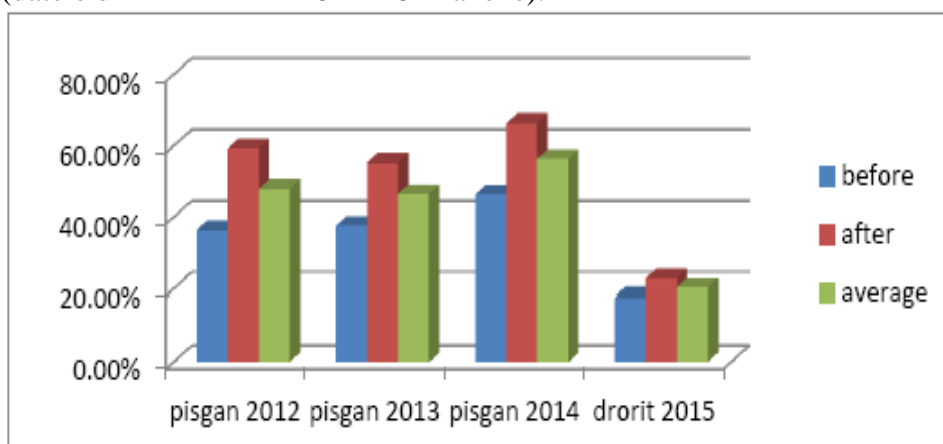
III.4.1. Rezultatele analizei formelor (teste logico – matematice (cognitive))

Testul cu figuri geometrice evaluează inteligențele **logico-matematice** (cognitive) ale copilului. Un număr mai mare de răspunsuri corecte indică o inteligență crescută. S-a observat că după explicarea modului de rezolvare, rezultatele tuturor copiilor obținute la testul cu figuri geometrice s-au îmbunătățit.

Graficul nr. E25- Pisgan + Drorit 2015 – logică matematică (cognitiv) – (2012 – 2015) – (5-6 ani) – (datele din D1 + D3 + D5 +D27 în anexe).

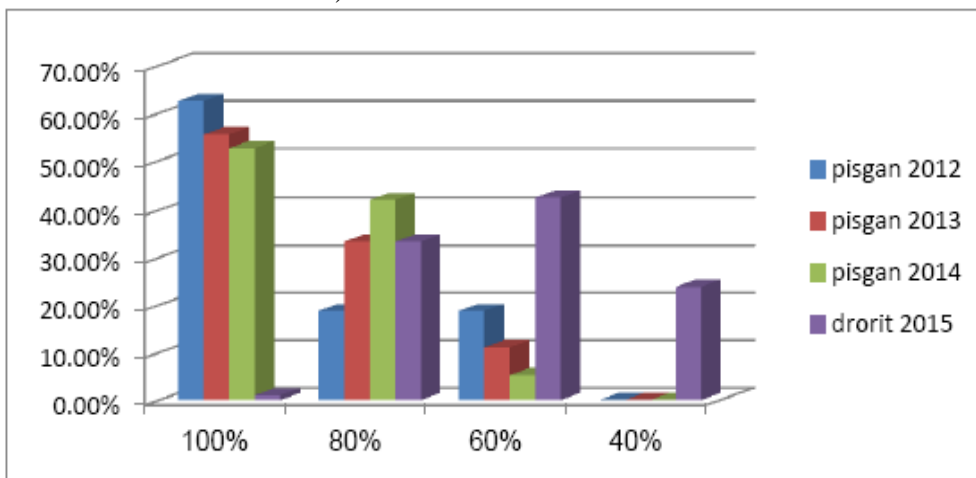


Graficul nr. E26 - Pisgan + Drorit 2015 – logică matematică (cognitiv) – (2012 – 2015) – (4 - 5 ani) – (datele din D2 + D4 + D6 +D28 în anexe).

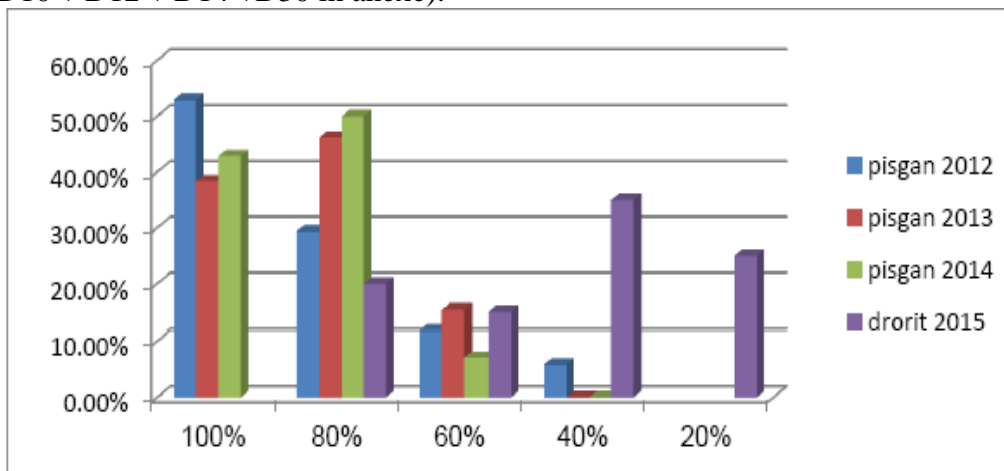


III.4.2. Analizele rezultatelor testelor emoționale

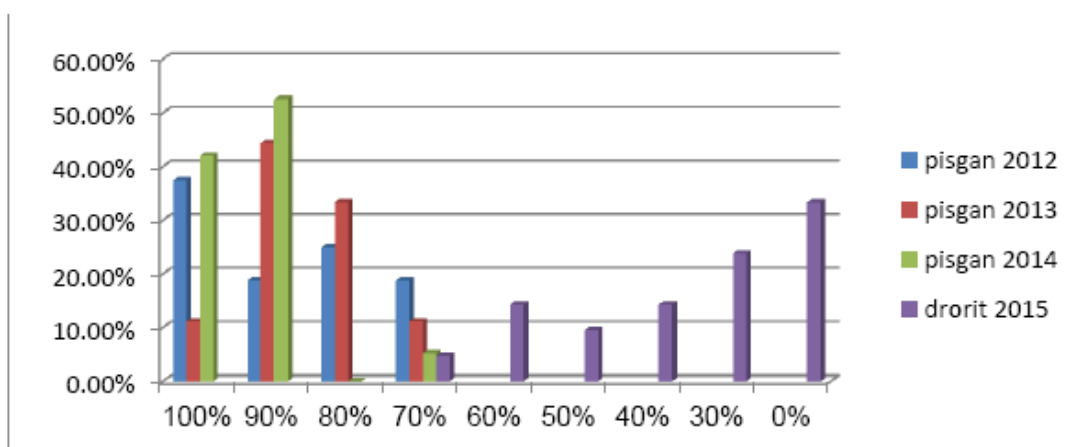
Graficul nr. E27 - Pisgan + Drorit 2015 – emoțional – (5-6 ani) – (anii 2012 – 2015) – (din D9 + D11 + D13 +D29 în anexe).



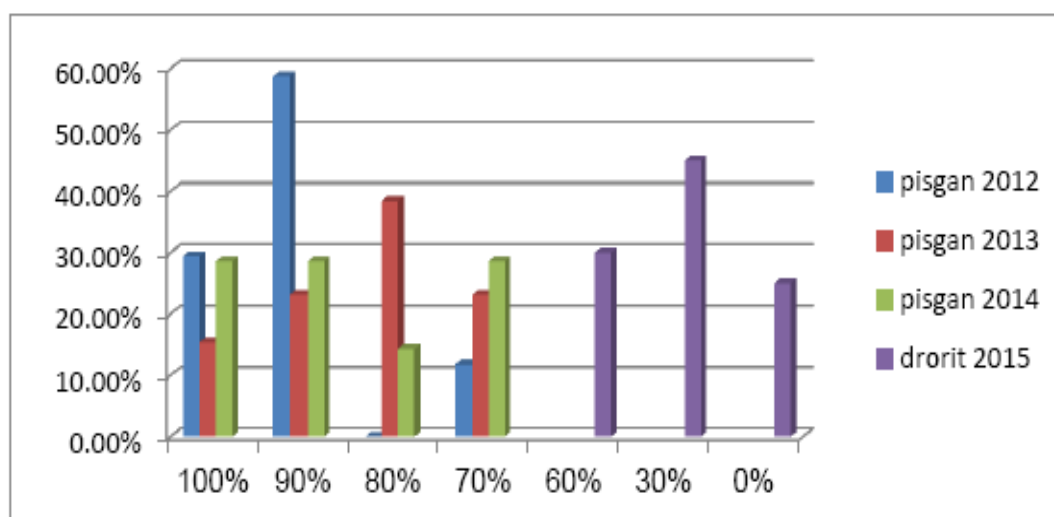
Graficul nr. E 28 - Pisgan + Drorit 2015 – emoțional – (4 – 5 ani) – (anii 2012 – 2015) – (din D10 + D12 + D14 +D30 în anexe).



Graficul E29 - Pisgan + Drorit 2015 – creativitate – (5-6 ani) – (anii 2012 – 2015) – (din D17 + D19 + D21 +D25 în anexe).



Graficul nr. E30 - Pisgan + Drorit 2015 – creativitate – (4 – 5 ani) – (anii 2012 – 2015) – (din D18 + D20 + D22 +D26 în anexe).



III.5 Nivelul de studii al părinților

Am decis și să efectuez o examinare comparativă a copiilor în funcție de pregătirea școlară a părinților. În ”impactul educației” Ungureanu afirma: ”Mediul cultural și educațional al părinților copiilor, are și un rol în progresul copiilor”; (Alexiu, et. al. 2010).

A fost examinat nivelul de educație al părinților; s-a considerat ca fiind satisfăcător, dacă unul din părinți avea facultatea, astfel copilul era inclus în familiile celor cu studii superioare.

III.6. Rezultate statistice – cantitativ

Planșa 1 – caracteristicile socio-demografice ale participanților (n = 129)

Variabila	Categoria	N	%
Grupul	Studiu/categoria (au beneficiat de îmbogățire)	88	68.2
	Control (nu au beneficiat de îmbogățire)	41	44.2
Sexul	Băieți	57	44.2
	Fete	72	55.8
Vârsta	4 – 5	64	49.6
	5 – 6	65	50.4
Grădinița	Grădinița Bney Efraim – studiu	27	20.9
	Grădinița Keren Kayemet – studiu	61	47.3
	Grădinița Drorit – control	41	31.8
Cel puțin unul din părinți are educație post liceală	Nu	47	36.4
	Da	82	63.6

III.6.1. Metoda de analiză

Premisa cercetării conform căreia implementarea unui proces de intervenție va duce la îmbunătățirea scorului de inteligență al copilului a fost testată folosind un software academic statistic SPSS. 4 regresii liniare multiple au fost aplicate, iar fiecare model de regresie a avut scopul de a explica dispersia în scorurile de inteligență (cognitivă fără indicații, cognitivă după indicații, emoțională și creativă).

În scopul acestui test s-au efectuat câteva transformări la variabilele ce țin de educația antecesorilor copiilor, potrivit următorului index:

1. Grup de control (variabilă-provizorie):

- 0 fără intervenție - 1 cu intervenție

2. Sexul (variabilă-provizorie):

- 0 fată -1 băiat

3. Vârsta (variabilă-provizorie):

- 0 copii de 4-5 ani -1 copii între 5-6 ani

4. Educația post-liceală a cel puțin unuia dintre părinți (variabilă-provizorie):

- 0 fără educație -1 cu educație

III.6.2. Rezultate statistice

1 Estimarea inteligenței cognitive (figuri geometrice) înainte de indicații

Planșa 2.1. Rezultatele regresiei liniare pentru estimarea inteligenței cognitive (figuri geometrice) înainte de indicații

Variabila	B	SE B	β
Implementarea intervenției pentru îmbunătățirea inteligenței	2.37	0.29	.71**
Sexul copilului	.10	.19	.03
Vârsta	.57	.18	.18**
Părinte cu educație post-liceală	.45	.19	.14*
Centralizator model $F(4,124) = 39.90, r^2 = 0.56, p < .001$			

****p < .01 *p < 0.5**

Testul de regresie liniară prezentat în planșa 2.1. demonstrează că, caracteristicile prognozate ale modelului estimează aproximativ 56% din dispersia (varianta) inteligenței cognitive înainte de indicațiile educatorului. Modelul arată că implementarea intervenției pentru îmbunătățirea inteligenței are o contribuție pozitivă pentru a prognoza inteligența cognitivă a copilului, înainte de indicațiile date de educator $\beta = .71, p < .001$. În plus, vârsta copilului – $\beta = .18, p < .01$ și

educația părintelui $\beta = .14$, $p < .05$ contribuie pozitiv la prognozarea inteligenței cognitive. Ceea ce înseamnă că pe lângă implementarea intervenției, copiii între 5-6 ani care au cel puțin un părinte cu educație superioară, au un nivel de inteligență cognitivă mai ridicat înainte de indicațiile date de către educator.

Estimarea inteligenței cognitive (figuri geometrice) după indicații

Planșa 2.2. Rezultatele regresiei liniare pentru estimarea inteligenței cognitive (figuri geometrice) după indicații

Variabila	B	SE B	β
Implementarea intervenției pentru îmbunătățirea inteligenței	4.31	.26	.80**
Sexul copilului	-.16	.25	-.03
Vârsta	1.38	.24	.28**
Părinte cu educație post-liceală	.54	.25	.10*
Centralizator model $F(4,124) = 76.74$, $r^2 = 0.71$, $p < .001$			

** $p < .01$ * $p < 0.5$

Testul de regresie liniară prezentat în planșa 2.2. demonstrează că, caracteristicile prognozate ale modelului estimează aproximativ 71% din dispersia (varianta) inteligenței cognitive după indicațiile educatorului. Modelul arată că implementarea intervenției pentru îmbunătățirea inteligenței are o contribuție pozitivă pentru a prognoza inteligența cognitivă a copilului, înainte de indicațiile date de educator $\beta = .80$, $p < .001$. În plus, vârsta copilului – $\beta = .28$, $p < .001$ și educația părintelui $\beta = .10$, $p < .05$ contribuie pozitiv la prognozarea inteligenței cognitive. Ceea ce înseamnă că pe lângă implementarea intervenției, copiii între 5-6 ani care au cel puțin un părinte cu educație superioară, au un nivel de inteligență cognitivă mai ridicat după indicațiile date de către educator.

III.6.3. Prognozarea inteligenței emoționale

Planșa 2.3. Rezultatele regresiei liniare pentru prognozarea inteligenței emoționale

Variabila	B	SE B	β
Implementarea intervenției pentru îmbunătățirea inteligenței	34.33	3.20	.68**
Sexul copilului	.47	3.01	.01
Vârsta	8.12	2.95	.17*
Părinte cu educație post-liceală	5.63	3.06	.12*
Centralizator model $F(4,124) = 32.18$, $r^2 = 0.51$, $p < .001$			

** $p < .01$ * $p < 0.5$

Testul de regresie liniară prezentat în planșa 2.3. demonstrează că, caracteristicile prognozate ale modelului estimează aproximativ 68% din dispersia (varianta) inteligenței emoționale. Modelul arată că implementarea intervenției pentru îmbunătățirea inteligenței are o contribuție pozitivă la prognozarea inteligenței emoționale $\beta = .68$, $p < .001$. În plus, vârsta copilului – $\beta = .17$, $p < .001$. contribuie pozitiv la prognozarea inteligenței emoționale. Ceea ce înseamnă că pe lângă implementarea intervenției, copiii între 5-6 ani au un nivel de inteligență emoțională mai ridicat.

III.6.4. Prognozarea inteligenței creative

Planșa 2.4. Rezultatele regresiei liniare pentru estimarea inteligenței creative

Variabila	B	SE B	β
Implementarea intervenției pentru îmbunătățirea inteligenței	56.49	3.05	.85**
Sexul copilului	1.27	2.87	.02
Vârsta	1.06	2.81	.02
Părinte cu educație post-liceală	4.88	2.91	.08
Centralizator model $F(4,124) = 89.51$, $r^2 = 0.74$, $p < .001$			

****p < .01 *p < 0.5**

Din testul de regresie liniară prezentat în planșa 2.4. rezultă că, caracteristicile prognozate ale modelului estimează aproximativ 74% din dispersia (varianta) inteligenței creative. Modelul arată că implementarea intervenției pentru îmbunătățirea inteligenței are o contribuție pozitivă pentru a prognoza inteligența creativă $\beta = .85$, $p < .001$. În plus, s-a constatat că vârsta copilului, sexul și educația părintelui nu contribuie semnificativ la prognozarea inteligenței creative.

III.6.5. Centralizator al Rezultatelor Statistice

Pentru a testa presupunerea de cercetare potrivit căreia implementarea unui proces de intervenție va duce la îmbunătățirea scorului de inteligență al copilului, au fost aplicate mai multe teste de regresie liniară, pe baza cărora s-a testat dispersia punctajelor atinse la tipurile de inteligență, în funcție de variabile legate de mediul copilului (vârsta, sex, nivelul de studii al părinților) și în funcție de programul de intervenție de îmbunătățirea a tipurilor de inteligență, la care copilul a participat, pe perioada anului școlar în grădiniță. Rezultatele testului demonstrează că implementarea unui program de intervenție în grădinițe va avea o contribuție ridicată și semnificativ pozitivă la punctajele tuturor celor 4 tipuri de inteligență (cognitivă fără indicații, cognitivă după indicații, emoțională și creativă). Aceasta înseamnă că în grădinițele în care s-a implementat un program de intervenție, s-a constatat o creștere semnificativă a scorurilor de inteligență ale copilului.

Mai mult, rezultatele arată că vârsta copilului are o contribuție semnificativă la prognozarea inteligențelor cognitive și emoționale. În mod contrar, sexul copilului nu are nici un fel de contribuție la estimarea dispersiei punctajului atins la testele oricărui tip de inteligență.

Putem astfel observa că nivelul de studii al părinților (cel puțin un părinte cu educație post-liceală) are o importantă contribuție pozitivă la prognozarea inteligenței cognitive (înainte/după indicațiile date de educator).

Astfel, putem afirma că implementarea unui program de intervenție are o influență pozitivă puternică asupra nivelului de inteligențe al copilului.

III.7 – Interviuuri nestructurate – metodă calitativă

Doi educatori au fost implicați în studiu; câte unu pentru fiecare grupă de vârstă (4-5 ani și 5-6 ani). Înainte de testare, educatorilor li s-au dat instrucțiuni și explicații. După test, s-a realizat un interviu pentru grupul țintă și s-a analizat feedback-ul individual primit de la educatori.

III.8. Temele cuprinse de interviuri

Analiza interviurilor prezintă câteva teme care vor fi definite sub forma următoarelor concepte:

În cadrul interviurilor, educatorii vor indica importanța creativității.

Tema centrală	Categorie	Sursa
Creativitatea	”Creativitatea îndeplinește un rol important pentru copii. Este de preferat ca în loc de a le oferi tipare de gândire, să le permitem să inventeze ei soluții”.	Etti
	”Copiii sunt mai degrabă creativi, iar noi le înăbușim creativitatea. La test, am văzut nave spațiale și avioane, ceea ce eu consider ca fiind foarte creativ”.	Nataly
	”Nu am fost surprinsă. Cunosc copii; sugerez o practică extinsă”.	Rachel

Tema centrală	Categorie	Sursa
Programele de îmbogățire satisfac curiozitatea	”Timp de 30 de ani am lucrat ca educator la grădiniță și știu că copiii sunt curioși în mod natural și au nevoie de stimuli și interse, altfel se iau la ceartă. Programele de îmbogățire furnizate pe parcursul anului stimulează creativitatea copiilor și le oferă o preocupare”	Etti
	„După programele de îmbogățire, copiii din clasa mea manifestă curiozitate și vizavi de alte subiecte”	Hagar
	„În urma lecțiilor, copiii manifestă multă curiozitate, de multe ori solicitându-mi să discut în continuare despre subiectele prezentate de educatorul profesionist.	Dikla

	Materialul reprezintă un subiect de discuție între copii, chiar și în pauză. Părinții îmi povestesc că și atunci când sunt acasă, copiii vorbesc despre lecții.	
	„Este remarcabil faptul că studiile și satisfacerea curiozității copiilor calmează copiii, prevenind agitația inutilă, ce are ca rezultat enervarea și certurile”	Rachel

Programele de îmbunătățire au drept efect calmarea și împlinirea copiilor. În cadrul interviurilor, au fost identificate câteva referințe la probleme:

Tema centrală	Categorie	Sursa
Calmul	”Pe perioada verii, când copiii nu mai beneficiază de îmbogățire, aceștia devin plictisiți, îi enervează și irită pe ceilalți ”	Etti
	„Este remarcabil faptul că studiile și satisfacerea curiozității copiilor calmează copiii, prevenind agitația inutilă, ce are ca rezultat enervarea și certurile”	Rachel
	„Sunt de acord cu Rachel. Lecțiile contribuie semnificativ la instaurarea liniștii și al calmului în grădiniță”	Michal

Tema centrală	Categorie	Sursa
Încrederea în sine	”Am observat că datorită programelor de îmbogățire, copiii tăcuți au început să ia atitudine, folosind cunoștințele lor. Copiii care înainte luau atitudine au devenit mai influenți și populari în cadrul grupului, iar încrederea lor în sine a fost în general îmbunătățită”. Deoarece lecțiile se adresează unor domenii variate ale inteligenței, mulți copii s-au remarcat într-un domeniu, fiind mai puțini activi în alte domenii. Totuși, este suficient pentru a le îmbunătăți încrederea în sine. Reasigurările evidente ale educatorului au crescut încrederea în sine și dorința de a se remarca și pe viitor.	Dikla

Tema centrală	Categorie	Sursa
Entuziasmul	”...totul se rezumă la lecții. Copiii mei vin la lecțiile de specialitate foarte dornici, în special dacă educatorul este interesant și se poartă drăguț. Chiar dacă nu le cer să vină la lecții, ei totuși vin”.	Etty
	„Doi dintre elevii mei au decis să nu vină la lecții. Pe parcurs, au stat afară la ușă și au ascultat, iar în final au venit la lecții din dorința lor. În general, copiilor le plăcea foarte mult lecțiile.”	Hagar

	„Părinții îmi spun că și după ce pleacă de la ore, copiii vorbesc tot despre lecții. „Când alt copil ne vizitează, fie că este de la grădiniță Pisgan sau de la altă grădiniță, copiii se joacă de-a școala, unul dintre copiii de la grădinița Pisgan având rolul de profesor care dă lecții” (un părinte)	Dikla
	„Sunt foarte frustrată. Îmi dau seama ce am putea extrage de la copii și nu putem să-i ajutăm. Testele stimulează interesul copiilor și continuarea pare a fi în ordine, deși acesta nu continuă”	Ella

Tema centrală	Categorie	Sursa
Parametrii și condiții fizice	:”Utilizarea computerului și al soft-ului painting (de desen) au fost de mare ajutor la testare”.	
	„Rezultatele testelor nu mă surprind. Sunt educatoare și la școală și la grădiniță, așa că știu caracteristicile atât ale elevilor de clasa întâi cât și a doua. Când copiilor li se oferă condiții educaționale adecvate, succesul nu va întârzia să apară. Faptul că Pisgan pune la dispoziția fiecărui educator specialist o sală de clasă, permite educatorului pregătirea materialelor didactice în sala proprie. Nu am văzut în nicio altă grădiniță un laborator informatic precum cel de la Pisgan.	Rachel

Tema centrală	Categorie	Sursa
Implicarea părinților	„Când alt copil ne vizitează, fie că este de la grădiniță Pisgan sau de la altă grădiniță, copiii se joacă de-a școala, unul dintre copiii de la grădinița Pisgan având rolul de profesor care dă lecții” (un părinte)	Dikla
	„Părinții nu sunt informați de rezultatele testelor, pentru a nu îi frustra și pentru a-i preveni să exercite presiuni asupra copiilor”.	Dikla
	„Părinții copiilor din clasa mea sunt și ei implicați. Cei mai mulți dintre ei apreciază foarte mult programele de îmbogățire, dar sunt și câțiva care vor critica lecțiile, încercând să le subestimeze. De obicei, aceștia sunt părinții unui copil care îndeplinește un rol semnificativ în cadrul lecției, sau care cred că profesorul nu acordă atenție copilului lor.	Nataly

Tema centrală	Categorie	Sursa
Relația dintre părinte și educator	„... Este important să facem legătura dintre părinți și educatorul specialist aferent, în afara ședinței anuale cu părinții”	Nataly

Tema centrală	Categorie	Sursa
Lecțiile educadorului pe subiecte specifice	<p>„... Am participat întotdeauna la lecțiile cu subiect specific, pentru a mă familiariza cu acestea”. Prima dată, m-am familiarizat mai bine cu copiii din clasa mea. Apoi, pot să raportez directorului de rețea al grădiniței, ceea ce se întâmplă în cadrul orelor, iar la rândul său, acesta poate examina corespondența dintre planul educadorului și performanța sa”.</p> <p>Recomandare: „Educatorii specialiști ar trebui să se întâlnească cu părinții, pentru a le povesti despre comportamentul copiilor în timpul orelor de curs”.</p>	Nataly

IV. Analiza rezultatelor

IV.1.1. Întrebări legate de cercetare

Paragraful Dezbateri prezintă rezultatele analizei și implicațiile acesteia în studiu.

Calcululele și examinările statistice confirmă o îmbogățire a abilităților de inteligență a copiilor care au beneficiat de programe de îmbogățire.

1. Această concluzie este susținută de literatura de specialitate. De-Bono susține: “Învățarea creativității este asemenea învățării matematicii sau a unui sport” (De-Bono, 1995)
2. “Orice inteligență poate fi dezvoltată prin mijloace de îmbogățire” (De-Bono, 1995)
3. Și Robinson a adăugat ”este necesar să sprijinim individul la dezvoltarea talentelor și creativității sale” (Robinson 2001, revizuită 2011, ediția în limba ebraică 2013).

Inteligențele multiple a lui Gardner oferă două importante concluzii:

Gardner afirma că **Intervenția intensivă la o vârstă timpurie poate duce la creșterea numărului de copii talentați** (Gardner, 1983). O altă afirmație a lui Gardner stabilește că “orice activitate intelectuală promovează dezvoltarea inteligențelor” (Gardner, 1983).

Intervenția ar trebui să apară în primii ani de copilărie. Deși Gardner nu a probat niciodată această afirmație, **această cercetare corespunde afirmației lui Gardner.**

Iar acum să explorăm viziunile teoriilor pedagogice, referitoare la educația copilului:

Vygotsky este de părere că activitatea de studiu promovează dezvoltarea (Vygotsky, 2003)

În timp ce Feurstein susține că “gândirea nu este doar un rezultat al dezvoltării biologice, ci și un rezultat al învățării. (Feurstein, et al. 1991).

Această cercetare susține și răspunde întrebărilor, prin interviurile cu educatorii, care cunosc bine copiii, deoarece au petrecut cu aceștia un an școlar complet. Pe parcursul cercetării aceștia au îndrumat copiii în cadrul diverselor testări.

Concluzii: Este cert că programele de îmbogățire dezvoltă inteligența.

IV.1.2. Corespund aceste ipoteze întrebărilor cercetării?

1. Inteligența poate fi dezvoltată prin îmbogățire.

Această ipoteză s-a dovedit a fi adevărată, conform testelor, graficelor și rezultatelor statistice. A dovedit că inteligența a fost îmbunătățită semnificativ ulterior programului de îmbogățire.

2. Orice tip de inteligență poate fi dezvoltat.

Putem presupune că toate tipurile de inteligență, nu numai cele două cercetate, sunt dezvoltate după aplicarea unor programe de îmbogățire adecvate. Bazându-ne pe Abordarea prin Extrapolare, ar putea să dovedească că **toate tipurile de inteligență pot fi dezvoltate prin programe de îmbunătățire**. “Un grafic poate să fie extrapolat, astfel încât să furnizeze informații din afara domeniului studiat” (Lavi, 2012).

Conform literaturii de specialitate (Gardner, 1983) tipurile de inteligență se combină și acționează mai degrabă împreună, decât separat. Deoarece s-a dovedit că ambele inteligențe pot fi dezvoltate prin îmbogățire, putem spune că **și orice inteligență integrată împreună cu una din cele de menționate mai sus, poate fi îmbunătățită**.

Din cele de mai sus se desprinde o concluzie clară și anume că orice inteligență poate fi dezvoltată.

3. Programele de îmbogățire ar trebui să înceapă din perioada timpurie a copilăriei.

Această ipoteză a fost dovedită în cadrul cercetării. În cadrul interviurilor, educatorii au afirmat că la vârsta preșcolară copiii sunt precum buretele și absorb orice program de îmbogățire care le este oferit. Programele de îmbogățire le stimulează curiozitatea și de asemenea le stimulează interesul și pentru alte domenii.

4. Toate teoriile pedagogice pot fi aplicate oricărui tip de inteligență.

Această cercetare a utilizat teoriile pedagogice pentru oferirea programelor de îmbogățire și pentru a administra testele. Toate testele incluse în această cercetare se bazează pe teorii pedagogice și teste dezvoltate de cercetători din domeniul pedagogiei. **În această fază, legăturile logice probează legăturile acelor teorii pedagogice și se va stabili Teoria Inteligenței Multiple.**

În consecință, dacă implementăm teoriile lui De-Bono “Învățarea creativității nu este diferită de învățarea matematicii sau a unui sport” (De-Bono, 1995), constatăm că matematica (cognitivă) este similară inteligenței chinestezice (sport) și creativității. Cu alte cuvinte **teoriile pedagogice de mai sus se potrivesc creativității și mișcării.**

Dacă folosim noțiunea de “combinație de inteligență”, ceea ce înseamnă că în mod normal, niciuna din inteligențe nu este de sine stătătoare, putem trage concluzia că aceeași teorie se aplică și inteligențelor în parteneriat.

Concluzie: toate teoriile pedagogice se aplică inteligenței cognitive, emoționale și creative.

Continuând același raționament logic (if-then), putem dovedi după cum urmează:

Dacă Gardner a făcut împărțit inteligența cognitivă (cunoscută ca fiind pedagogică) în două tipuri de inteligență, verbală și cognitivă (Gardner, 1983), și dacă Sternberg a definit inteligențele verbale și cognitive ca inteligențe analitice (Sternberg 2003), iar Vygotsky a identificat legătura dintre cogniție și verbalizare (Vygotsky, 1978), **atunci inteligența verbală ar trebui să facă obiectul teoriei pedagogice.**

Concluzie: inteligența verbală face obiectul teoriei pedagogice

Dacă Sternberg a inclus în creativitate și muzica, mișcarea (sportul) și inteligența spațială (Sternberg, 2003), iar De-Bono face legătura între inteligența cognitivă și creativă și chinestezică (De-Bono, 1995), **atunci** cele patru tipuri de inteligență fac obiectul teoriei pedagogice.

Concluzie: inteligența muzicală, chinestezică și spațială corespund teoriei pedagogice

Dacă – “însușirea și asimilarea unei limbi nu ține numai de logică ci și de muzică, memoria muzicală învață muzicalitatea cuvintelor, ajutând la rememorarea lor. Muzicalitatea cuvintelor permite învățarea accentului original în care se vorbește limba respectivă” (Diana Deutsch, Profesor de Psihologie la Universitatea din California) (Deutsch, 1999). *Christison* a scris despre **Inteligențele Multiple și cei care învață a doua limbă străină** (Christison, 1995), **astfel** descoperim un exemplu de integrare a celor două tipuri de inteligențe, **muzicală și spațială** cu cea verbală. **Inteligența verbală este legată de inteligența cognitivă, astfel încât putem concluziona că teoriile pedagogice sunt valabile pentru inteligența cognitivă, muzicală, spațială și verbală.**

Astfel, putem concluziona că dacă tipurile de inteligență sunt combinate și la una din inteligențele combinate, se aplică teoriile pedagogice (Piaget, Vygotsky și Feurstein), atunci se presupune că celălalt tip de inteligență are aceleași teorii pedagogice!

Ceea ce urmează este un link la prelegerile lui Gardner înregistrate pe bandă video (Gardner, 2014 – 2015).

Toate îmbogățirile sau testele date copiilor au fost executate în conformitate cu teoriile pedagogice:

Orice program de îmbogățire a modificat balanța și a schimbat ceva în **echilibrul** copiilor (Piaget, 1966). Procesul de asimilare sau acomodare a fost executat în scopul de a construi o nouă realitate. În teoria sa, a schemei, Piaget spunea “**orice informație** absorbită de copii este mai întâi asimilată, iar apoi adaptată cunoștințelor și abilităților copilului (Piaget, 1966). Orice informație poate fi foarte inteligentă.

Vygotsky a contribuit la programele de îmbogățire: “copilul va fi familiarizat cu un anumit tip de inteligență printr-un mediator” și “învățarea încurajează dezvoltarea” (Vygotsky, 1978).

Vygotsky a amintit **premisele pentru dezvoltarea copilului**, mai precis **interacțiunea copil-adult**.

“Acțiunile așa cum sunt construite prin intermediul interacțiunii”, “limba ca și instrument cultural” (Vygotsky, 1978). “Profesorul reprezintă figura atotștiutoare, așa numitul “expert” “.

Gândirea nu reprezintă numai rezultatul dezvoltării biologice, ci și al învățării (Feurestein, et al. 1991,).

“Copilul trebuie să învețe cum să gândească și cum să învețe” (Feurestein, 2003).

“Inteligența, este abilitatea organismului de a se adapta; abilitatea de adaptare reprezintă un indice de inteligență” (Feurestein, et al., 1991).

Feurstein vede medierea, mai precis interacțiunea copil-adult, ca bază pentru dezvoltarea “instrumentelor cognitive” ale copilului. Această idee este asemănătoare unui alt concept: zona “**proximei dezvoltări**”, și anume nivelul de conștiență al copilului, ce permite intervenția educațională a unui adult, încurajând dezvoltarea cognitivă a copilului (Feuerstein, et al. 1991).

Îmbogățirea constituie un exemplu care demonstrează Echilibru. Fiecare din cele trei programe de îmbogățire, le-a furnizat copiilor participanți noi informații, care la rândul lor au schimbat balanța, provocând copiii să se străduie să atingă un nou echilibru. Cele două inteligențe și creativitatea au fost accesate prin programe de îmbogățire oferite copiilor de un educator “expert”.

Concluzie: toate teoriile pedagogice menționate anterior sunt implementate în toate tipurile de îmbogățiri.

IV.1.3. De ce am ales aceste vârste preșcolare ?

Etti (educator) 2012 : „Copiii pun întrebări foarte interesante și înțelepte, iar asta se datorează lecțiilor. Copiii sunt precum un burete”. Gardner spunea: „**Intervenția intensivă la o vârstă timpurie poate avea ca rezultat creșterea numărului de copii talentați!**” (Gardner, 1983).

Gardner afirma într-un interviu „după părerea mea, la începutul vieții merită dezvoltate toate tipurile de inteligență în mod egal” (Gardner apud Harpaz Yoram, 2014).

Vygotsky pretindea că la vârsta preșcolară, dezvoltarea are loc foarte rapid. (Vygotsky, 1978). Cattell spunea că la aceste vârste inteligența fluidă se dezvoltă foarte repede (Vygotsky, 1978).

Robinson își menține părerea cum că încurajarea, identificarea și dezvoltarea ar trebui să înceapă în fragedă copilărie. (Robinson, 2008)

Următorul paragraf susține cele trei teste prin literatura de specialitate și rezultate:

IV.1.4. Testul figurilor (cognitiv)

Testul figurilor (Raven, 2001) (Raven, 2008).

Testul a fost condus în conformitate cu teoria lui Feuerstein – „Abilitatea de Învățare” sau „Modificarea Cognitivă”. Abilitatea de învățare va fi diagnosticată observând potențialul de învățare (Feuerstein et al., 1991). Etti, educatorul pentru anul 2012, spunea: „am fost surprins să văd că în urma explicațiilor, copiii au executat mai bine. Nu credeam că inteligența poate fi îmbunătățită”.

IV.1.5. Testul emoțional

Acest test se bazează pe D.U.S.O de (Dinkmeyer & Dinkmeyer, 1982).

Natali (educator) pentru anul 2013: Copiii învață să-și exprime sentimentele (se simte bine, nu se simte bine...), să-și exprime emoțiile (sunt trist; sunt foarte fericit), precum și să-i înțeleagă pe ceilalți (ești nervos; ești gelos...)

Acest test utilizează teoriile lui Vygotsky și Feuerstein, și anume **Teoria Medierii**. Profesorul se interpune între materialul de studiu și individul care studiază acest material.(Vygotsky, 1989) (Feuerstein, et al. 1991).

„Mediatorul este **cel care face diferența** (Feuerstein, et al. 1991). Așa cum Vygotsky afirma: „Inteligența se dezvoltă prin interacțiune” (Vygotsky, 1978), fapt într-adevăr demonstrat prin activitatea și testul de Inteligență Emoțională.

IV.1.6. Teste de Creativitate

Testul Torrance de Gândire Creativă (TTCT) (Torrance, 1966).

Natali (educator) pentru anul 2013: „Copiii sunt mai degrabă creativi, iar noi le suprimăm creativitatea. În cadrul testului am văzut nave spațiale și avioane, ceea ce consider a fi foarte creativ”.

Din literatura de specialitate învățăm despre teoria lui De-Bono „Învățarea creativității nu este diferită de învățarea matematicii sau a sportului” (De-Bono, 1986).

„**Inteligența creativă sau sintetică** este definită ca abilitatea de a face față cu succes situațiilor noi și neobișnuite, bazându-ne pe cunoștințele și deprinderile existente. Indivizii foarte creativi pot da răspunsuri „greșite” pentru că văd lucrurile dintr-o perspectivă diferită” (Sternberg, 2003).

IV.1.7. Recomandări pentru testele viitoare

Această cercetare indică faptul că în prezent, nu există teste care să se adreseze tuturor tipurilor de inteligență. Testele sunt importante pentru evaluarea cunoștințelor, după implementarea sistemelor de îmbogățire.

Concluzie: Este imprios necesară proiectarea testelor pentru diversele tipuri de inteligență.

IV.2 Teme

Temele implicate de acest studiu sunt împărțite în două categorii, după cum urmează; temele din prima categorie se adresează copiilor care sunt înscriși la grădiniță, capitolele IV.2.1 la IV.2.5. Temele prevăzute în cadrul celei de a doua categorii se adresează condițiilor de învățare și circumstanțelor. Capitolele incluse în cadrul temei sunt IV.2.6. la IV.2.9.

IV.2.1 Creativitatea

Creativitatea sau inteligența sintetică facilitează indivizilor, aplicarea informației învățate sau asimilate de la o problemă la alta (Sternberg, 2003), deși creativitatea nu este recunoscută ca și inteligență. Guilford, argumentează că gândirea creativă poate fi definită arbitrar ca și gândire divergentă (Guilford, 1975). De-Bono: „Învățarea creativității nu este diferită de învățarea matematicii sau a sportului. Dacă talentul natural este prezent, acesta va fi dezvoltat prin practică și diferite tehnici” (De-Bono, 1986) (De-Bono, 1995). Robinson definește creativitatea ca fiind mai degrabă **abilitatea de a pune întrebări, decât de a oferi răspunsuri** (Robinson, 2001, revizuit 2011, ediția în limba ebraică 2013).

Înclinația către creativitate, stimulează imediat atracția și entuziasmul copilului, în momentul în care acesta identifică abilitatea respectivă (Robinson, 2001, revizuit 2011, ediția în limba ebraică 2013).

Creativitatea este vizată în Testul de Creativitate Torrance. (Torrance, 1966).

Concluzie: Dacă există test pentru examinarea nivelului creativității, se poate deduce că se pot dezvolta și teste pentru examinarea altor tipuri de inteligență.

IV.2.2 Programele de îmbogățire alimentează curiozitatea

Cattell spune că curiozitatea conduce la o inteligență fluidă mai ridicată (Cattell, 1963).

Ziegler adaugă că o curiozitate crescută rezultă din dezvoltarea crescută a inteligenței fluide, cel puțin la anumite vârste și în anumite medii culturale (Ziegler, et al., 2012). “Permite elevilor să descopere și să exploreze domenii în care aceștia au curiozitatea și talentul natural “

(Sternberg, 2003). Opinia lui Feuerstein este că: Prin succesul experienței de învățare, se pot induce motivarea reabilitării și a încrederii de sine crescute, (Feuerstein, et al., 1991).

Dikla (teacher) 2013: “În urma lecțiilor, copiii demonstrează o curiozitate ridicată, cerând uneori să discute mai în profunzime temele pe care le-a prezentat educatorul. Materialul constituie un subiect de conversație chiar și pentru copiii mai retrași. Părinții îmi spun că și acasă copii vorbesc despre lecții.”

IV.2.3 Calmul

Rachel 2014: “Este de remarcat că studiile și satisfacerea curiozității copiilor induc calmul asupra copiilor, prevenind agitația inutilă, care are ca efect nervii și certurile.” Studiul nu a descoperit nicio susținere în literatură.

IV.2.4 Încrederea de sine

Pe parcursul studiului, am remarcat că și copiii mai tăcuți au descoperit brusc abilități și au început să demonstreze un nivel ridicat de dominare. Acei copii au realizat că cunoștințele lor le impuneau semenilor să-i evalueze, să le asculte opinia și să dorească să îi includă în jocurile lor.

Mai mult, în urma îmbogățirii, copii a căror inteligență dominantă este diferită de inteligența cognitivă, au realizat că abilitatea lor este evaluată atât de educatori cât și de semenii lor.

Dikla 2013: “Deoarece îmbogățirea abordează numeroase domenii ale inteligenței, mulți copii se evidențiază într-un anumit domeniu, dar sunt mai puțin promițători în altele. Totuși, este suficient pentru a le crește încrederea de sine.

Feuerstein spune: “Prin experiența cu succes a învățării, se pot induce motivarea reabilitării și încrederea de sine ridicată”. (Feuerstein, et al., 1991)

Iar Robinson adaugă cele trei stadii ale sale: “Stadiul încurajării: Este necesară încurajarea individului de a crede în el însuși și în abilitățile sale” (Robinson, 2001, ediția revizuită 2011, ediția în ebraică 2013).

IV.2.5 Entuziasmul

“Inteligența la o vârstă fragedă este indusă doar dacă copilul este expus la... Expunerea trezește o atracție imediată și entuziasmul în copil “ (Robinson, 2008).

Feuerstein a fost de acord, spunând că: “Prin experiența cu succes a învățării, motivația reabilitării și stima de sine ridicată pot fi insuflăte “ (Feuerstein, et al., 1991).

Etti 2012: “... toate vin împreună cu lecțiile. Copiii mei vin la lecțiile profesionale cu mare plăcere, în special dacă educatorul este amabil și interesant. Deși nu le cer să vină la lecții, toți o fac “.

IV.2.6 Setările și condițiile fizice

Clădirea grădiniței trebuie să includă săli separate pentru învățare. Sala includea accesorii adecvate, care permiteau educatoarei atât să predea, cât și să decoreze sala de clasă în funcție de temele abordate. Sala de informatică, de exemplu, era dotată cu calculatoare conectate la internet.. Hagar 2012:”Lucrul cu computerul și folosirea softului de desenat au ajutat foarte mult la testare “

Rachel 2014: “... Când copiii beneficiază de dotări educaționale adecvate, succesul va apărea foarte curând. Nu am văzut un laborator de informatică precum cel de la Pisgan's la nicio altă grădiniță.”

Feuerstein încurajează mediul creativ spunând: “Medii de construcție și modelare care să faciliteze modificarea..” (Feuerstein, et al., 1991). Și o altă opinie: “Selectarea mai multor stimuli și a mediului pentru modificări, în corelație cu scopul educațional, am exact, integrarea în societate “. (Feuerstein, et al., 1991). Și se concentrează pe opinia: “Pentru a obține o schimbare comportamentală dezirabilă. Mediul de învățare ar putea fi programat sistematic până când a fost observată modificarea” (Bijou & Baer, 1961)

IV.2.7 Implicarea părinților

Pe parcursul studiului, am descoperit că majoritatea părinților au fost implicați în activitățile de la grădiniță, incluzând temele îmbogățirii. O importanță crescută o are rolul părinților. Un părinte a spus Dikla 2013: “Când vin alți copii, de la Pisgan sau de la alte grădinițe, copiii se joacă în clasă, cu unul din copiii de la Pisgan jucând rolul educatorului care predă lecția”.

Teoriile lui Feuerstein susțin o expresie a maleabilității umane prin următoarea Teorie Structurală a Maleabilității Cognitive (SCM).

Teoria Experienței Învățării Mediate (MLE)

Încurajarea părinților și educatorilor de a îmbunătăți predarea mediată - (Feuerstein, et al., 1991)

IV.2.8 Relațiile dintre părinți și educatorii subiecți

Majoritatea părinților au fost implicați în subiectele de îmbogățire ale grădiniței. Acei părinți au evaluat calitatea educatorilor, oferind sugestii sau critici legate de modul de predare al educatorului.

“Părinții de la clasa mea sunt implicați și ei. Majoritatea evaluează foarte bine programele de îmbogățire”, spune Nataly (educator).

IV.2.9 Îmbogățirea profesorilor pe materii specifice

Pe parcursul, li s-a solicitat profesorilor să prezinte cercetătorului o programă anuală, trimestrială și lunară. Profesorilor li s-a solicitat să stabilească obiective periodice, apoi să raporteze măsura în care au fost respectate graficele.

IV.3.1 Contribuția la cunoștințe

Cercetătorul crede că acest studiu are o importanță deosebită în încercarea de a lămuri educatorilor în ceea ce privește semnificația intervenției multidisciplinare în dezvoltarea copilului. Studiul se străduiește să prevină eradicarea abilităților de inteligență la vârsta grădiniței. Copilăria timpurie este cu siguranță cel mai propice moment pentru intervenția intensivă, deoarece copii încă dețin o abilitate semnificativă de absorbție și de învățare, ca un burete. Gardner: “în opinia mea, la începutul vieții, merită să dezvoltăm toate inteligențele în mod egal.” (Gardner apud Harpaz Yoram, 2014). La vârsta școlară, abilitățile inteligențelor sunt deja fixate și, în opinia lui Piaget, copilul este transferat în al treilea stadiu, și anume **Stadiul concret**. (Piaget, 1966)

Există multe studii care abordează pedagogia la vârste fragede ale copiilor, însă nu există o lucrare holistică, care să perceapă implementarea Teoriei Inteligenței multiple ca un întreg, și ca un curs educațional și o doctrină de ansamblu.

IV.3.2 Importanța acestui studiu

Copiii lumii occidentale sunt expuși la scopuri extraordinare de cunoaștere (filme, programe, website-uri și orice teme disponibile, etc.). Abilitățile biologice ale copiilor se dezvoltă rapid (este de remarcat viteza cu care copiii tastează la computer sau pe o tastatură de smartphone).

Concluzii

1. Fiecare dintre cele nouă tipuri de inteligență prezentate mai sus poate fi dezvoltată prin instrumente pedagogice și mediere. În prezent, la această vârstă, descoperirea indivizilor care evidențiază unul din tipurile de inteligență, ca indivizi inteligenți, devine din ce în ce

mai comună.

Robinson susține că trebuie să prevedem viitorul (Robinson, 2008). Gardner susține că (Gardner, 1996) majoritatea indivizilor s-au născut cu un anumit tip de inteligență care este dominant, și trebuie să ajutăm individul respectiv să o dezvolte și să o îmbunătățească, pentru a depăși nivelul înăscut.

2. În opinia lui Gardner, acțiunile inteligențelor nu sunt izolate. Mai degrabă, acestea servesc în cadrul mai multor combinații (Gardner, 1996). Aceste combinații care au ca rezultat noua inteligență, sau le putem numi noua inteligență, sau le putem numi **inteligente combinate**, care diferă în aparență una de cealaltă, deoarece combinația poate fi diferită. Această asumare nu poate fi investigată deoarece nu au fost dezvoltate instrumente de măsurare a inteligențelor combinate. Inteligența combinată va avea ca rezultat înțelegerea combinației și stabilirea unei scale de evaluare. Testul de identificare pentru combinarea mai multor tipuri de inteligență va permite dezvoltarea de programe de îmbogățire care vor fi specifice acestor tipuri de inteligență combinate care, în schimb, vor îmbunătăți inteligența combinată la un nivel crescut.

3. În opinia lui Gardner, îmbunătățirea abilităților de inteligență trebuie să înceapă devreme în timpul vieții (Gardner apud Harpaz Yoram, 2014). Un nou născut are nevoie de stimuli pentru a începe să își dezvolte abilitățile inteligente native. Când copilul ajunge la grădiniță, acesta este în mod regulat confruntat cu un program de intervenție, care va pune bazele adecvate pentru o strategie de dezvoltare.

Intervenția implică confruntarea copilului cu mai multe tipuri de inteligență și va conduce la identificarea inteligenței dominante a copilului, precum și la dezvoltarea tuturor inteligențelor. La identificarea inteligenței dominante, copilului i se va oferi o întreagă lume nouă de cunoștințe și satisfacții. Gardner susține că un copil care își identifică inteligența dominantă răspunde cu entuziasm, interes și cu dorința de a explora acel domeniu (Gardner, 1983).

4. Literatura implică un gol neexplorat între aria inteligențelor și teoriile pedagogice.

Totuși, în ce mod poate o intervenție de dezvoltare a inteligențelor să fie implementată în absența instrumentelor pedagogice? Intervenția la vârsta grădiniței necesită implementarea de teorii pedagogice pentru acele vârste de Piaget (Piaget, 1972), Vygotsky (Vygotsky, 1978), și Feuerstein (Feuerstein, et al., 1991). Acest studiu a demonstrat că toate teoriile pedagogice pot fi implementate în orice program de îmbogățire care a fost gândit să dezvolte oricare dintre tipurile de inteligență cunoscute în prezent.

6. În final, cea mai importantă concluzie rezultă din următoarea întrebare de cercetare:

Î: Ar putea mai multe tipuri de inteligență să fie dezvoltate din copilăria timpurie prin programe specifice de îmbogățire și educaționale în grădiniță?

Concluzie: Programele de îmbogățire dezvoltă, într-adevăr, inteligențele.

Limitările cercetării

Acest studiu a fost limitat în funcție de dimensiunea populației, vârste și tipuri de inteligență studiate. În ciuda acestor limitări, acest studiu a reușit să asigure un îndrumar practic de promovare a copiilor de grădiniță prin intermediul intervenției intensive.

Studiul a fost limitat la un set de grădinițe denumite "Pisgan", care oferă copiilor o abundență de programe de îmbogățire. Studiul a durat trei ani, compensat de limitarea legată de dimensiunile grupurilor de copii. În ciuda numărului redus de copii, rezultatele sunt semnificative și oferă speranțe pentru rezultate similare în cantități mai mari.

Recomandări de cercetare în viitor

Cercetătorul recomandă cu siguranță următoarele:

- Efectuarea de studii în viitor care să includă toate tipurile de inteligență.
- Efectuarea de studii care să abordeze tipuri de vârstă extinse.
- Efectuarea de studii care să creeze modele de teste pentru evaluarea nivelului pentru orice tip de inteligență.
- Stabilirea unei scale de evaluare diferite față de toate modurile de evaluare.

Bibliografie

Alexiu, T. M., Ungureanu, D. & Dorobantu, A., 2010. *Impact of education in terms of housing opportunities*. Timisoara, Romania: West University.

Arksey, H. & Knight, P., 1999. *Interviewing for social scientists*. London: Sage Publication.

Armstrong, T., 2008. *Multiple Intelligence in the classroom*.

Bijou, S. W., 1976. *Child Development: The basic stage of early childhood*. xiii 210 pp 770ע
Oxford, England: Prentice-Hall.

Bijou, S. W. & Baer, D. M., 1961. *Child Development: A Systematic and Empirical Theory*. New York: Appleton - century - crofts.

Bocosh, M. & Chis , V., 2013. *An Integrated Approach to Ccurricular Contents: Particular Features for Primary Schools*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Caroll, L., 1865. *Alice's adventures in wonderland*. Oxford, England: Macmilan and co..

Carr, W. & Kemmis, S., 1986. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.

Cattell, R. B., 1963. Theory of fluidand and Crystallized Intelligence: A Critical Experiment. *Journal of Educational Psychology*, Issue 54(1), pp. 1-22.

Charmaz, K., 1995. *Grounded theory*. In J.H. Smith, R. Harre & Langenhove. London: Sage Publication (pp 27 - 42).

Christison, A. M., 1995. Multiple Intelligences and Second Lague Learners. *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, כרך 3.

Ddutsch, D., 1999. *The Psychology of Music*. עורך 2 California: Elsevier.

De-Bono, E., 1986. *CORT Thinking 1 - 6*. Great Britain: Pergamon.

De-Bono, E., 1995. *Serious Creativity*. Jerusalem: Ministry of Education & Branco-Weiss.

Dinkmeyer, D. & Dinkmeyer, D. (., 1982. *DUSO - developing Understanding of Self and Others*. Circle Pines MN 55014: American Guidance Service, Inc..

Feuerstein, 2003. לא מקום:ללא מחברל

Feuerstein, R., Klein, P. S. & Tennenbaum, A., 1991. *Mediated Learning Experience (M.L.E.)*. London: Freud Pub. House.

Flick, U., 1998. *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publication.

Gardner apud Harpaz Yoram, 2014. Interview with Gardner. *Hed-Hachinuch: Israeli teachers magazin*, pp. 50 - 56.

Gardner, H., 1983. *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. .skooB cisaB:לא מקום

- Gardner, H., 1996. *Multiple Intelligence*. Jerusalem: Branco - Weiss pub.
- Gardner, H., 2009 April. *Big Thinkers: Howard Gardner on Multiple Intelligences | Edutopia*.
[וויקימ] Available at: www.edutopia.org/multiple-intelligences-howard-gardner-video
[ב- השיג העצבחה 18 3 2015].
- Geertz, C., 1973. The interpretation of cultures - selected essays. *Basic - New York* .
- Grandin, T. & Johnson, C., 2005. *Animels in Translation*. New York: Scribner.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S., 1989. Competing paradigms in qualitative research.
- Guilford, J. P., 1975. Creativity: A Quarter century of Progress. *Prespective Creativity - I. A. Taylor & J. W. Getzels (Eds)*, pp. 37 - 59.
- Kemmis, S. & McTaggart, R., 2005. Participatory action research. *The sage handbook of qualitativeresearch*, 955 pp, de dr3 כרך - 603.
- Lavi, Y., 2012. *Writing Research Work*. Haifa: Haifa Univesity.
- Lifshitz, A. m., 1920. Ha'Heder. *Da'at - Herzog College*, 20 3.
- Marx, G., 1980. *Notes on the discovery, collection and assessment of hidden and dirty data*.
- Piaget, J., 1966. *Worldview of a child*. Tel Aviv: Merhavia - Sifriat Hapoalim.
- Piaget, j., 1972. *Psychology of the child*. Bnei Brak: Kibotz-Poalim.
- Raven, J. C., 2001. *Standard Progresssive Matrices*. London: H. K. Lewis.
- Raven, J. C., 2008. *Raven's test*. [וויקימ] Available at: www.raventest.net
- Robinson, K., 2001, revised 2011, Hebrew edition 2013. *Out of Our Minds - Learning to be Creative*. Tel Aviv Israel: Keter books.
- Robinson, K., 2008. *Out of the Lines*. Jerusalem: Keter Publishing.
- Robinson, K., *Robinson says that schools kill creativity*. [וויקימ]
Available at: www.ted.com/talks/lang/he/ken_robinson_says_schools_kills_creativity.html
[ב- השיג העצבחה 12 2013].

- Shkedi, A., 2011. *The Meaning behind the Words*. Tel Aviv: Ramot - Tel Aviv University.
- Smith, j. k., 1983. Quantitative versus Qualitative research: an attempt to clarify the issue. *Education Research*, 6 .pp ,(3)21 כרך 13.
- Spearman, C., 1904. "General Intelligence" Objectively detemined and Measured. *The American Journal of Psychology*, Issue 15(2), pp. 201-292.
- Spearman, C., 1925. Some issues in the Theory of "G" (including the law of Diminishing Returns).
- Sternberg, R., 2003. *Triarchie theory of intelligence*. ללא מקום:ללא מחבר
- Strauss, A. & Corbin, J., 1990. *Basics of qualitative reseach: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications.
- Thurstone, L. L., 1924/1973. The Nature of Intelligence. *London: Routledge*, p. 159.
- Torrance , E. P., 1966. Torrance Test of Creativity Thinking. *Norms-Technical Manual*.
- Vigotsky, L., 2004. *Learning in a social context*. Tel Aviv: The United Kibutz.
- Vigotsky, L. S., 1978. *Mind in Society*. Cambridge, Massachusetts, London England: Harvard University Press.
- Vigotsky, L. S., 1989. *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts, London England: The MIT Press.
- Vygotsky, L., 2003. *Thoughts and Cultures*. Jerusalem: Branko-Weiss.
- Zeichner, K. M., 1993. Action research: Personal renewal and social reconstraction. *Educational Action Research*, Issue 1, pp. 199 - 219.
- Ziegler, M. בִּירְהָאוּ, 2012. Openness , Fluid Intelligence and Crystallized Intelligence: Toward an Integrative Model. *Journal of Research in Personality*, Issue Vol. 46, pp. 173-183.