



**UNIVERSITATEA  
BABEȘ-BOLYAI**

**CLUJ – NAPOCA**

**FACULTATEA DE PSIHOLOGIE SI  
STIINTE ALE EDUCATIEI**

**Intervenția multiplă ca strategie de promovare a  
dezvoltării copiilor preșcolari**

**COORDONATOR ȘTIINȚIFIC**

**PROF. UNIV. DR. DOREL UNGUREANU**

**STUDENT DOCTORAND**

**YESHAYAU (YISHY) BICK**

**2015**

## Cuprins

Introducere .....	3
Motivația alegerii temei .....	3
Cuvinte/concepte cheie:.....	4
I. Fundamentarea teoretică a cercetării – teorii principale.....	4
I.1.1 Jean Piaget.....	4
I.1.2. Vîgotsky .....	5
I.1.3. Feurestein .....	5
I.2. Teoria inteligențelor multiple .....	6
I.2.1. Gardner .....	7
I.2.2. Sternberg .....	7
I.2.3. Spearman.....	8
I.2.4. Thurston .....	8
I.2.5. Cattel .....	8
I.3. Interacțiuni ale tipurilor de inteligență .....	8
I.4. Importanța creativității .....	9
I.4.1. Testul de creativitate.....	10
I.5. Inteligențele multiple – o evoluție continuă .....	10
I.6. Sinteza principalelor argumente ale studiului.....	11
II. Metodologia cercetării .....	11
II.1. Motivația realizării prezentei cercetări.....	11
II.1.1 <i>Decalajul în cunoaștere</i> .....	11
II.1.2. <i>Contribuția prezentei cercetări la dezvoltarea cunoașterii</i> .....	12
II.1.3 <i>Întrebarea de cercetare</i> .....	12
II.1.4. <i>Premisele prezentului studiu</i> .....	12
II.1.5. <i>Obiectivele cercetării</i> .....	12
II.1.6. <i>Ipotezele cercetării</i> .....	12
II.1.7 <i>Eșantionul de participanți</i> .....	13
II.3 Variabilele cercetării .....	13
II.6. Instrumente de cercetare.....	14
II.7. Desfășurarea cercetării – Cercetarea-acțiune.....	16
II.8 Comparatie între grădinițele Pisgan și Drorit .....	17
III. REZULTATELE CERCETĂRII.....	17
III.4. Analiza cantitativă a rezultatelor testelor aplicate .....	17
III.5 Backgroundul academic al părinților .....	19
III.6. Rezultate statistice – abordare cantitativă .....	20
III.7 Interviu în profunzime cu educatorii – abordare calitativă .....	24
III.8. Tematica intreviurilor în profunzime .....	24
IV. Discuții.....	27
Concluzii.....	34
Limitele cercetării .....	36
Recomandări pentru cercetări viitoare .....	36
Bibliografie.....	41

## Introducere

Această cercetare subliniază rolul intervenției pedagogice în stimularea potențialului copilului. Intervenția are la bază Teoria inteligențelor multiple a lui Gardner (Gardner 1996), (Gardner 1983), precum și teoriile învățării ale lui Piaget (Piaget 1966), Vîgotsky (Vîgotsky 1978) și Feuerstein (Feuerstein et al. 1991). Piaget, Vîgotsky și Feuerstein abordează un singur tip de inteligență (mai precis, inteligența de natură cognitivă). În prezentul studiu, aceste teorii sunt adaptate pentru toate tipurile de inteligență.

Această cercetare vizează două grupe de vârstă (4-5 ani și 5- 6 ani) și două tipuri de inteligență: cognitivă și emoțională. Creativitatea a fost adăugată și considerată ca fiind non-inteligență. Pentru fiecare grupă de vârstă, au fost elaborate planuri de acțiune, precum și teste adecvate, astfel încât fiecare tip de inteligență avut în vedere să fie stimulat. Concluziile prezentului studiu ilustrează necesitatea pregătirii activității pedagogice pentru **fiecare grup de vârstă și pentru fiecare tip de inteligență.**

Prezenta cercetare are la bază observarea activităților desfășurate în grădinițele Pisgan, unități pe care cercetătorul le deține. Cunoștințele acumulate de către cercetător, precum și vasta sa experiență acumulată pe parcursul anilor de activitate au adăugat un plus valoare acestui studiu inovator.

**Prin prezenta cercetare am dorit să ilustrăm că intervenția pedagogică stimulează dezvoltarea celor două tipuri de inteligență mai sus menționate, conducând, de asemenea, la dezvoltarea creativității.**

## Motivația alegerii temei

Alegerea utilizării abordării pedagogice în prezentul studiu a fost motivată de următoarele aspecte:

1. Copii preșcolari sunt curioși, plini de energie și au o puternică dorință de acțiune (Bijou,1976).
2. Capacitățile de asimilare și învățare sunt imense la vârsta preșcolară (copiii fiind comparați, la nivel metaforic, cu un burete) (Robinson, 2008).
3. Copiii evrei din întreaga lume au fost alfabetizați cu ajutorul Vechiului Testament la vârsta de trei ani; deci achiziția timpurie a cunoștințelor este posibilă (Lifshitz, 1920).
4. Definiția inteligenței a fost modificată atunci când Gardner și-a făcut cunoscută teoria inteligențelor multiple (Gardner 1983).

Premisele teoretice, care au la bază teoriile consacrate, amintite mai sus, ilustrează decizia cercetătorului de a construi o abordare pedagogică nouă, destinată copiilor preșcolari.

Următoarele elemente menționate ilustrează legătura dintre prezenta cercetare și principalele teorii:

- Orice informație asimilată de către copii este achiziționată și apoi adaptată cunoștințelor și abilităților acestora (Piaget, 1966).
- Dacă dezvoltarea cognitivă are loc într-adevăr prin intermediul interacțiunii (Vîgotsky, 2004), atunci **presupunem că orice tip de inteligență se poate dezvolta prin interacțiune.**
- **„Intervenția intensivă la o vârstă fragedă poate determina existența unui număr mare de copii talentați.”** (Gardner, 1983).
- **Învățarea este mediată** (Feuerstein, et. al., 1991).
- „Educăm în raport cu nevoile viitoare sau luăm în considerare nevoile generațiilor anterioare?” (Robinson, 2008).

Cele de mai sus ilustrează rolul deosebit de important pe care îl are abordarea pedagogică din cadrul prezentului studiu. Copiii reprezintă generațiile viitoare, iar o formare corespunzătoare a acestora este imperios necesară. Robinson (2008) menționează că pregătirea generațiilor viitoare se realizează prin implementarea unor instrumente utilizate în cazul generațiilor anterioare. *„Suntem nevoiți să construim și să utilizăm instrumente actualizate și realizăm o formare potrivită, adaptată educației din viitor”* (Robinson, 2008). Robinson afirmă, de asemenea, că **școlileucid creativitatea** (Robinson, n.d.).

**Cuvinte/concepte cheie:**

**inteligențe multiple, îmbinarea inteligențelor, medierea, intervenția multiplă, emoțional, logico-matematic, creativitate**

\*\*\*\*\*

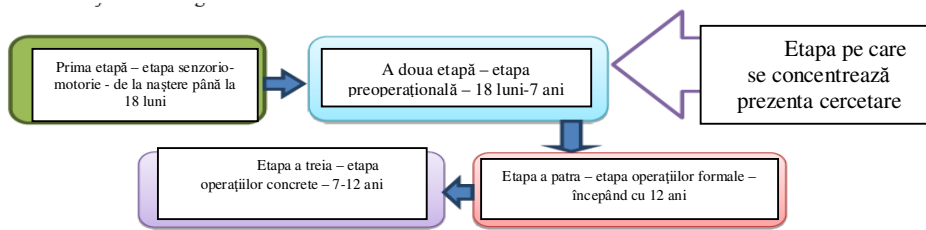
## **I. Fundamentarea teoretică a cercetării – teorii principale**

### **I.1.1 Jean Piaget**

Piaget a susținut că principalul proces al dezvoltării cognitive este *echilibrul*, care este întrerupt de multe ori de diferiți stimuli externi, care declanșează un răspuns al copilului (Piaget, 1966). Orice răspuns la pierderea echilibrului este determinat de o activitate cognitivă și conduce imediat la îmbunătățiri sau stimulări ale inteligenței cognitive, tinzând către echilibrul dintre cunoștințele cognitive și stimulii din mediul extern (Piaget, 1966).

Dezvoltarea cognitivă are loc prin intermediul a două procese, respectiv **asimilarea și acomodarea.**

**Teoria celor patru etape**



### I.1.2. Vîgotsky

Principalul domeniu de interes pentru Vîgotsky este dezvoltarea cognitivă, respectiv complexitatea funcțiilor mentale, incluzând aici rezolvarea de probleme, extragerea unor concluzii, depășirea obstracolelor și stabilirea, respectiv atingerea scopurilor (Vîgotsky, 2003) (Vîgotsky, 1978).

În opinia lui Vîgotsky, individul nu va răspunde în mod spontan la un stimul, ci va realiza mai întâi un proces de *mediere* între stimul și conștientizarea acestuia, proces tipic doar ființei umane (Vîgotsky, 2004). De asemenea, acesta susține faptul că **limbajul nu reprezintă** doar o funcție a comunicării, ci și o **funcție intelectuală** (Vîgotsky, 1989).

Vîgotsky se bazează pe **două capacități intelectuale, mai precis pe cea cognitivă și pe cea verbală**. Vîgotsky susține că dezvoltarea cognitivă se produce cu **rapiditate în copilăria timpurie**. Astfel, **dacă este posibilă stimularea dezvoltării** inteligenței, atunci intervenția joacă un rol esențial, care influențează această dezvoltare (Vîgotsky, 1978). De asemenea, acesta consideră că studierea unei anumite discipline **influențează dezvoltarea performanțelor cognitive** chiar și dincolo de limitele acestei discipline, proces care este denumit **dezvoltare pe baza stimulării procesului de învățare**.

*Următoarele afirmații de bază, asociate în mod exclusiv copiilor reprezintă premisele-cheie ale prezentului studiu (Vîgotsky, 1978):* 1. Pentru realizarea dezvoltării este necesară interacțiunea dintre adult și copil. 2. Acțiunile semnificative, realizate pe baza interacțiunilor, construiesc și dezvoltă inteligența existentă. 3. Limbajul este un instrument cultural. Existența unui limbaj bogat conduce la dezvoltarea inteligenței existente.

### I.1.3. Feuerstein

**Dezvoltarea unei gândiri vizuale reprezintă componenta dominantă a comportamentului uman și a modului de funcționare al acestuia. Acest tip de gândire nu este doar un rezultat al dezvoltării biologice, ci și un rezultat al învățării.**

*Principiul major al teoriei lui Feuerstein pune accentul pe abilitatea fiecărui individ de a evolua la orice vârstă și în orice stare mentală, ca răspuns la noi stimuli, care solicită o anumită schimbare.*

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

Alte perspective luate în considerare în acest context sunt: Teoria modificării structurii cognitive; Teoria experiențierii învățării mediate (Feuerstein, et al., 1991) și Programul Feuerstein pentru îmbogățirea instrumentală.

Abilitățile de învățare nu pot fi evaluate prin raportarea la cunoștințele curente (de exemplu în contextul testelor de inteligență).

Abilitățile de învățare pot fi în schimb evaluate pe baza analizei potențialului de învățare în cadrul următoarelor etape:

1. Abilitatea curentă de rezolvare a problemelor.
2. Îndrumarea și încurajarea procesului de învățare.
3. Examinarea abilității de rezolvare a unei noi probleme, asemănătoare cu cele anterioare.
4. Examinarea abilității de a rezolva probleme noi și diferite.

Conform opiniei lui Feuerstein, *inteligenta reprezintă abilitatea unui organism de a se adapta; capacitatea de adaptare fiind un indicator al inteligenței* (Feurstein, et al. 1991).

## **I.2. Teoria inteligențelor multiple**

Thurstone afirmă: „Inteligența, considerată ca fiind o caracteristică mentală, reprezintă capacitatea de a conștientiza pe deplin impulsurile în faza incipientă, înainte de finalizarea formării acestora. Având în vedere această perspectivă, 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 obține rezultate semnificative din punct de vedere cultural”**, (Gardner 1983), (Gardner, Aprilie 2009).

Gardner consideră că fiecare persoană, **inclusiv copiii**, posedă **cele nouă tipuri de inteligență**, iar Robinson adaugă că **“fiecare individ s-a născut cu un anumit grad de inteligență”** (Robinson, 2008).

O altă opinie este cea a lui Christison. Conform acestei opinii, elevii, ca majoritatea semenilor lor, pot avea **unul sau două tipuri de inteligență foarte dezvoltate, unul sau două tipuri de inteligență dezvoltate moderat, iar celelalte tipuri nedezvoltate**. Fiecare tip de 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 kinestezică, inteligență logico-matematică, inteligență verbală (lingvistică), inteligență spațială, inteligență emoțională interpersonală, inteligență emoțională intrapersonală.** Ulterior, acesta a mai adăugat încă două tipuri, respectiv **inteligența naturalistă și inteligența existențială.**

Gardner a conceput câteva ”teste” de bază pentru fiecare tip de inteligență, teste pe care individul trebuie să le promoveze astfel încât un anumit tip de inteligență să poată fi identificat, iar acea inteligență să nu fie considerată doar un simplu talent (Armstrong, 2008).

Având în vedere faptul că toate inteligențele reprezintă o **moștenire genetică umană,** inteligența se va manifesta la o persoană, indiferent de educația acesteia. **Toți oamenii,** mai puțin persoanele excepționale, **posedă abilități de bază la nivelul unuia dintre aceste tipuri de inteligențe** (Gardner, 1983).

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

Gardner recomandă **participarea la activități culturale, deoarece acestea contribuie la dezvoltarea inteligenței.** În copilăria timpurie, fiecare copil se dezvoltă rapid și continuu (are loc debutul 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 este de dorit să ne concentrăm numai pe inteligențele dominante”.**

### I.2.2. Sternberg

O altă teorie importantă este teoria lui Sternberg (Sternberg 2003). Sternberg clasifică inteligențele în trei categorii, care reprezintă elementele centrale în cadrul teoriei sale, **Teoria triarhică a inteligenței** (propusă la aproximativ un deceniu după ce Gardner a făcut publică teoria sa): **inteligența analitică, inteligența creativă sau sintetică și inteligența practică.**

Persoanele inteligente sunt practic capabile să acumuleze informații într-un mod indirect și apoi să le utilizeze. Aceste persoane au, de asemenea, tendința de a modifica mediul în care trăiesc (Sternberg, 2003).

### I.2.3. Spearman

Factorul g- al lui Spearman (teoria bifactorială) reprezintă un concept referitor la studiul inteligenței, prin care se încearcă clarificarea strânsei corelații între două teste de inteligență – luate două câte două în considerare, în diferite combinații (Spearman, 1904) (Spearman, 1925).

### I.2.4. Thurstone

Teoria sa a fost denumită **Teoria inteligențelor determinate de factori multipli**. Această teorie a reprezentat o extindere a Teoriei bifactoriale a lui Spearman, prin identificarea a șapte factori care influențează dezvoltarea inteligenței. Thurstone a formulat și a 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 făcut publică teoria sa referitoare la structura inteligenței (Cattell, 1963). Abilitățile corespunzătoare inteligenței au fost în acest context împărțite în următoarele două categorii:

A. **Inteligența cristalizată** – abilități care se cristalizează pe parcursul vieții, prin dezvoltare, educație, practică, etc.

B. **Inteligența fluidă** – nativă, care se referă la abilități constante, **care nu mai pot fi modificate după perioada copilăriei timpurii**, la abilitatea de a înțelege diferite legături și de a emite concluzii referitoare la modul în care anumite elemente sunt conectate și asociate.

### I.3. Interacțiuni ale tipurilor de inteligență

Tipurile de inteligență au fost discutate și considerate ca fiind abilități independente. În practică **tipurile de inteligență interacționează** (Gardner, 1983).

Inteligențele acționează mai degrabă simultan, nefiind separate unele de altele. Am putea să le denumim **inteligență mixtă**. ”Inteligențele acționează împreună în moduri complexe, deoarece nicio inteligență nu poate exista în mod independent” (Christison, 1995). Orice rol complex din viața unui individ, va implica contopirea și activarea simultană a mai multor tipuri de inteligență (Armstrong, 2008).

Există nouă tipuri de inteligență care sunt considerate ca fiind inteligențe de bază, iar îmbinarea acestora poate determina noi inteligențe, în mod asemănător procesului de realizare a culorilor pe baza celor trei culori de bază.



## I.4. Importanța creativității

Creativitatea reprezintă cerința viitorului. Ar trebui să reprezinte destinul lumii de mâine, deoarece lumea trece prin foarte multe schimbări, unele dintre acestea fiind extreme, motiv pentru care trebuie să regândim modul în care generațiile viitoare sunt pregătite pentru viață. Acest lucru ilustrează nevoia unei modificări conceptuale a modalităților de realizare a procesului educațional (Robinson 2008).

Sensul de bază al termenului "creativ" face referire la a produce ceva ce nu exista anterior. Totuși, în momentul în care la această definiție adăugăm termeni precum "neșteptat" sau "schimbare", conceptul de creativitate este extins (Robinson, 2008).

De-Bono afirmă: "După părerea mea, accepțiunea extinsă a acestui concept ar trebui să îndrume esența gândirii și a acțiunilor noastre în cadrul practicii educaționale" (De-Bono, 1995).

Guilford menționează posibilitatea definirii arbitrare a gândirii creative ca și gândire divergentă, deși ultima dintre acestea nu include toate componentele intelectuale din care este format rezultatul creativ. Acesta susține că cele mai relevante abilități pentru gândirea creativă sunt măsurabile (Guilford, 1975).

De-Bono prezintă, de asemenea, o viziune specifică, optimistă: "Învățarea creativității nu se deosebește cu nimic de învățarea matematicii sau a unui sport. Dacă există un talent nativ, acesta se va dezvolta prin practică și prin utilizarea diferitelor tehnici" (De-Bono, 1995).

Robinson a conceput următoarea definiție: "Creativitatea reprezintă mai degrabă **abilitatea de a adresa întrebări**, decât de **a oferi răspunsuri**" (Robinson, 2001 revizuit în 2011, ediția în limba ebraică 2013).

**Copilul intră în sistemul școlar cu o largă deschidere către imaginație și creativitate, dar sistemul școlar îi înăbușește această predispoziție.** „Realizăm educația pentru a răspunde unor nevoi viitoare sau o realizăm în raport cu nevoile existente în trecut apropiindu-ne de o stare de colaps”. Robinson (2008) demonstrează faptul că preșcolarii învață mai degrabă în funcție de grupa de vârstă în care sunt încadrați (fiind clasificați în funcție de anul nașterii) și nu în funcție de abilitățile lor. Până și testele sunt standardizate, măsurând doar realizările acestora (Robinson, 2001 revizuit în 2011, ediția în limba ebraică 2013).

Utilizăm instrumente învechite pentru dezvoltarea gândirii!! Toți am fost educați în raport cu nevoile generațiilor anterioare (Robinson, 2001 revizuit în 2011, ediția în limba ebraică 2013).

**Fără creativitate, societatea nu ar putea susține ritmul schimbărilor actuale, iar mai devreme sau mai târziu s-ar prăbuși** (situație prezentată metaforic și în povestea „Alice în țara

minunilor”, în care apare acel iepure care fuge și se grăbește mereu pentru a ține ritmul cu progresele) (Caroll, 1865).

Robinson arată că **fiecare persoană posedă anumite talente creative individuale, dar are nevoie de ajutor pentru a le identifica**. Robinson indică trei etape în vederea realizării acestei identificări: etapa de încurajare, etapa de identificare și etapa de dezvoltare (Robinson, 2001 revizuit în 2011, ediția în limba ebraică 2013).

**Identificarea ar trebui să înceapă în perioada copilăriei timpurii**. Robinson prezintă, de asemenea, obiectivele curriculare, conform perspectivei sale: 1. Îmbunătățirea și dezvoltarea disciplinelor studiate, 2. Recrutarea unui personal didactic compatibil și alocarea unui buget pentru finanțarea activității, 3. Stabilirea unui program în vederea implementării, 4. Păstrarea echilibrului dintre științe și arte.

Considerăm că un curriculum este necesar la orice vârstă. **Aceste obiective și programe sunt potrivite și pentru copiii de vârstă preșcolară**, care reprezintă obiectul de studiu al acestei cercetări.

#### **I.4.1. Testul de creativitate**

Cunoscutele teste de creativitate ale lui Torrance sunt singurele recunoscute și acceptate în prezent, deoarece prezintă o predicție sigură (Torrance, 1966).

Aceste teste măsoară *gândirea divergentă* în cadrul a patru subcategorii: **fluența** – câte utilizări sau sensuri pot fi identificate, **originalitatea** – cât de deosebite sunt semnificațiile identificate, **flexibilitatea** – varietatea domeniilor acoperite de răspunsurile oferite și **elaborarea** – nivelul detaliilor din cadrul răspunsurilor.

**Figura incompletă reprezintă un anumit test utilizat în grădinițele Pisgan**. Conceput în anii '60, testul Torrance pentru gândire creativă, a fost creat din dorința existenței unei alternative la testele IQ, alternativă orientată către creativitate. Unul dintre elementele iconice ale acestui test este figura incompletă, o provocare sub forma unui desen, asemenea jocului cadavrului fermecător (Torrance, 1966).

#### **I.5. Inteligențele multiple – o evoluție continuă**

Până în prezent nu au fost studiate toate domeniile educaționale, o mare parte dintre acestea mai trebuie analizate. Momentan nu există teste care să permită identificarea diferitelor tipuri de inteligență. Toate acestea determină existența unor situații în care anumite persoane, cele talentate în mod special, suferă diferite consecințe, legate mai ales de faptul că nu sunt capabile să se exprime. Societatea noastră culturală omite talentele, multe dintre posibilitățile existente rămânând neobservate.

## I.6. Sinteza principalelor argumente ale studiului

În cadrul prezentei cercetări susținem faptul că teoria inteligențelor multiple a lui Gardner ar trebui implementată în grădinițe.

Pentru fiecare tip de inteligență, pot fi, de asemenea, introduse teorii pedagogice consacrate referitoare la dezvoltarea copiilor, precum teoria lui Piaget, cea a lui Vîgotsky sau cea a lui Feuerstein.

Implementarea în grădinițe a unei intervenții, fundamentată pe inteligențele multiple, va contribui la identificarea copiilor talentați prin remarcarea acestora în diferite contexte educaționale.

## II. Metodologia cercetării

### II.1. Motivația realizării prezentei cercetări

#### II.1.1 Decalajul în cunoaștere

1. Deși teoria inteligențelor multiple este foarte cunoscută, aceasta nu a fost aplicată în cadrul unor **grădinițe**, în ciuda faptului că Gardner a menționat că „intervenția intensivă la o vârstă fragedă poate conduce la existența unui număr mare de copii talentați” (Gardner, 1983).

Literatura de specialitate nu prezintă nicio cercetare care să aibă în vedere învățarea adaptată în funcție de inteligențele multiple la vârsta preșcolară.

2. Abordarea dominantă implică încă teoriile pedagogice ale lui Piaget, Vîgotsky și Feuerstein, fiind centrată doar asupra inteligenței de tip cognitiv. Există o nevoie urgentă **de a confirma validitatea teoriilor pedagogice în raport cu diferite tipuri de inteligență**.
3. Un test de inteligență presupune administrarea unui test de IQ. Nu există, până în prezent, teste standardizate care să aibă drept scop identificarea altor tipuri de inteligență.
4. Actualmente nu există nicio îmbogățire la nivel instrumental care să aibă în vedere multi-inteligențele, în special la vârsta copilăriei timpurii, dar și la alte vârste, în general. Este precizat în mod clar că stimularea diferitelor tipuri de inteligență în perioada preșcolară este necesară pentru dezvoltarea acestora și pentru identificarea atracției naturale a copilului față de inteligența sa dominantă.

În rețeaua de grădinițe „Pisgan”, copiii beneficiază de diferite programe care se concentrează pe diferite abilități care exprimă inteligența. Aceste programe expun copiii la interacțiuni cu un „expert” în domeniul inteligenței (Vîgotsky, 1978) (Feuerstein, et al., 1991), ceea ce le oferă oportunitatea de a-și manifesta tendințele și abilitățile personale.

### *II.1.2. Contribuția prezentei cercetări la dezvoltarea cunoașterii*

Prezenta cercetare va deschide calea către o abordare diferită față de copiii preșcolari. În primul rând, va demonstra abilitatea copiilor de a învăța și de a-și dezvolta diferite tipuri de inteligență. În al doilea rând, vom încerca să modificăm perspectiva asupra copiilor a căror abilități cognitive sunt la un nivel scăzut, prin recunoașterea abilităților acestora la nivelul altor tipuri de inteligență. În al treilea rând, vom interveni la nivelul frustrării copiilor și al nivelului scăzut al stimei de sine al acestora, elemente datorate acordării unei atenții exclusive, în mod eronat, inteligenței de tip cognitiv. În intervalul de vârstă 18 luni – 7 ani, respectiv **etapa a doua din cadrul teoriei lui Piaget**, abilitățile copiilor pot fi stimulate pentru a se dezvolta în cadrul unor activități specifice.

### *II.1.3 Întrebarea de cercetare*

Principalul aspect al prezentei cercetări este **nevoia de expunere a copilului la diferite tipuri de inteligențe, pentru a-i oferi acestuia posibilitatea de a-și identifica propriul tip de inteligență**. Expunerea este realizată prin stimuli și programe în care sunt luate în considerare toate tipurile de inteligență.

**Întrebarea de cercetare: *Există posibilitatea dezvoltării diferitelor tipuri de inteligență încă din copilăria timpurie prin intermediul unor programe educaționale specifice aplicate în grădiniță?***

### *II.1.4. Premisele prezentului studiu*

1. Teoria inteligențelor multiple a lui Gardner este corectă, aplicabilă și poate determina un progres individual semnificativ.
2. Majoritatea persoanelor posedă unul sau două tipuri de *inteligență dominantă*, domenii în care excelează.
3. Intervenția și practica pot îmbogăți orice tip de inteligență, având în special efect asupra inteligenței dominante.
4. Toate teoriile pedagogice pot fi aplicate în contextul oricărui tip de inteligență.

### *II.1.5. Obiectivele cercetării*

1. Demonstrarea faptului că îmbogățirea predării la copiii preșcolari este posibilă și necesară.
2. Demonstrarea faptului că tipurile de inteligență pot fi îmbunătățite prin programe de îmbogățire a strategiilor didactice.

3. Demonstrarea faptului că expunerea copiilor încă de timpuriu la programe educaționale îmbogățite va conduce la o dezvoltare mai rapidă a abilităților acestora.
4. Demonstrarea faptului că toate teoriile pedagogice se pot aplica 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 fie expuși la procesul de îmbogățire foarte timpuriu.
4. Toate teoriile pedagogice, care recunosc inteligențele multiple în perioada copilăriei timpurii, pot fi aplicate în contextul fiecărei inteligențe.

### ***II.1.7 Eșantionul de participanți***

Eșantionul de participanți la prezenta cercetare a fost alcătuit dintr-un număr de 129 de copii proveniți din 3 grădinițe diferite. 68.2% dintre participanți au reprezentat grupul experimental "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 procent de 31.8% participanți. 55.8% au fost fete, iar 44.2%, băieți. Copiii cu vârste cuprinse între 4 și 5 ani au reprezentat 49.6%, iar 50.4% au avut vârste peste 5-6 ani. Toate grădinițele sunt situate în aceeași zonă, în nordul orașului Tel-Aviv, încadrându-se în același context socio-economic.

### ***II.2.5 Metodologia cercetării – abordarea metodelor mixte***

Metodele cantitative de cercetare se aplică, în principal, în domeniul științelor naturii, dar pot fi utilizate și în cadrul științelor sociale. Acest tip de metode se bazează pe fapte, statistici și pe acumularea cunoștințelor științifice.

Instrumentele de cercetare calitativă permit dezvoltarea unor abordări și teorii cu scopul înțelegerii situațiilor sau fenomenelor ca entități holistice (Smith, 1983).

**În domeniul educațional se pot utiliza ambele abordări.** Prezenta cercetare este structurată în două părți și este fundamentată pe ambele tipuri de metode de cercetare (Guba & Lincoln, 1989) (Smith, 1983).

## **II.3 Variabilele cercetării**

În scopul realizării acestei cercetări s-a realizat un plan de îmbogățire și mediere. Programul de îmbogățire reprezintă **variabila independentă a cercetării**.

Ulterior aplicării planului de îmbogățire la grădinițele Pisgan, respectiv neaplicarea acestei strategii la grădinița Drorit, măsurarea efectelor obținute a fost realizată prin administrarea unor teste. Rezultatele acestor teste reprezintă **variabila dependentă a cercetării**.

## **II.6. Instrumente de cercetare**

### **II.6.1. Colectarea datelor**

#### **II.6.2.1. Colectarea datelor în cadrul cercetării calitative**

În cadrul prezentului studiu au existat două etape principale de colectare a datelor. În prima etapă cercetătorul a colectat date prin intermediul ascultării, al observațiilor și chiar al intervenției. Orice informație considerată relevantă a fost înregistrată în mod direct (Marx, 1980). Opiniile participanților au fost obținute în cadrul interviurilor în profunzime și sunt prezentate în anexa « I ».

#### **II.6.2.2. Instrumentele pentru colectarea datelor în cercetarea calitativă**

Principalul instrument utilizat pentru colectarea datelor a fost observația, acțiune care implică toate simțurile, în special văzul și auzul (Marx 1980).

**În cadrul acestei cercetări** educatorii din cadrul grădinițelor în care s-a desfășurat cercetarea au realizat observația copiilor (capitolul « D » din anexe) în timpul testării acestora. Pentru realizarea observațiilor au fost utilizate câteva mijloace media precum aparatul de fotografiat, reportofonul sau camera video. Acestea reprezintă instrumente obiective pentru documentare, lipiste de orice notă de subiectivitate (Flick, 1998). **Această cercetare** include și documentare în format video sau foto a activității elevilor.

Alte instrumente utilizate în cadrul cercetării de față au fost: chestionarele, interviurile, protocoalele, jurnalele, scrisorile, memoriile, poveștile și miturile (Arksey&Knigh, 1999). **Această cercetare**, a diverselor opțiuni, s-a realizat în cadrul unor interviuri personale de profunzime, care au servit drept teste și au fost realizate în vederea identificării unor elemente specifice testării inteligenței emoționale.

“Bogăția datelor” reprezintă, potrivit lui Geertz (1973), o descriere a unor conversații. **Pe parcursul acestei cercetări, demersul calitativ a fost implementat în cadrul testului emoțional.**

Observația a început prin procedurile de introducere informale, pentru a determina o deschidere maximă a participanților (Marx, 1980). **În acest studiu**, cercetătorul a primit rezultatul în format înregistrat de educator.

#### **II.6.9.1. Testul Nr.1: Testul formelor**

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

În acest context, este implementată abordarea învățării a lui Feuerstein (Feuerstein et all.) în cadrul următoarelor etape: 1. În cadrul testului este evaluat nivelul actual al abilității copilului de a rezolva probleme. 2. Persoana testată este ghidată și încurajată mental să învețe. 3. Nivelul nou al abilității de rezolvare a problemelor este testat în cadrul unor probleme similare celor pe care persoana nu a reușit să le rezolve anterior. 4. Este evaluată abilitatea persoanei de a aplica cunoștințele sale noi în situații diferite față de cele în care a avut loc învățarea.

Pe baza acestei abordări, copiilor li s-a administrat un test cu zece forme, fără nici un fel de instrucțiuni. Testele au fost apoi colectate, iar fiecare copil a fost evaluat în funcție de rezultatele sale. În următoarea etapă, evaluatorul reia minuțios fiecare desen împreună cu preșcolarii, explicându-le acestora cursul gândirii pentru fiecare desen în parte. În etapa finală, copiii au fost solicitați să reia testul. După repetare, rezultatele testului au fost analizate pentru a identifica eventualele îmbunătățiri ale rezultatelor. Aproape toți copiii și-au îmbunătățit rezultatele.

#### **II.6.9.2 Testul nr. 2 : Testul inteligenței emoționale**

Acest test a fost aplicat prin prezentarea a cinci desene (din zece), înfățișând diferite situații în funcție de vârstă. Testul se bazează pe instrumentul denumit Dezvoltarea sinelui și înțelegerea celorlalți (Dinkmeyer & Dinkmeyer, 1982), precum și pe surse similare. Toate desenele au fost modificate pentru a fi potrivite testelor noastre, precum și pentru a fi **protejate în conformitate cu normele privind drepturile de autor.**

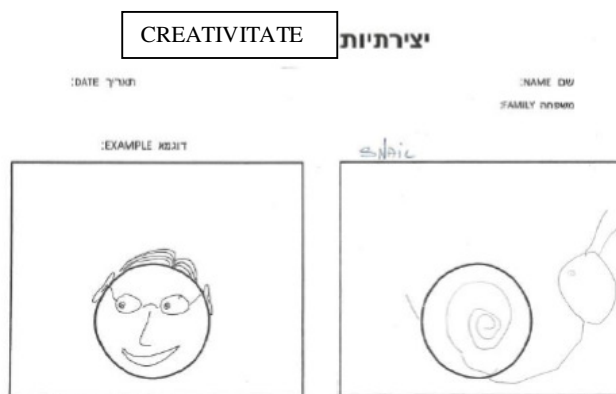
Copiilor le-a fost oferită câte o idee, iar ulterior acestora li s-a cerut să explice evaluatorului ceea ce au văzut în desene și ce anume le inspiră acestea. La cele mai multe dintre desene, copiilor le-au fost oferite două variante, dintre care aceștia aveau posibilitatea să aleagă una.



În figura nr. 1 de mai sus, se observă cum un copil mai mare lovește un copil mai mic; respectiv se pot distinge și doi copii, care se joacă cu mingea.

### II.6.9.3. Testul Nr. 3: Testarea exclusivă a creativității

Acest test a fost alcătuit din figuri geometrice simple, copiii fiind familiarizați cu acestea. Copiilor testați li s-a cerut să adauge elemente desenului, astfel încât să formeze o figură.



## II.7. Desfășurarea cercetării. Cercetarea-acțiune

Prezenta cercetare a utilizat **strategia cercetării-acțiune** (Shkedi, 2011). Am identificat o serie de definiții pentru cercetarea-acțiune. Una dintre aceste definiții (enunțată de Zeichner, 1993) se referă la cercetarea-acțiune ca fiind o “investigație metodică executată de profesioniști, concentrată asupra activității acestora”. O definiție mai restrânsă menționează faptul că aceasta “implică o auto-reflecție continuă, care se realizează în cadrul unor etape diferite precum planificarea, acțiunea, observația și, din nou, reflecția” (Carr & Kemmis, 1986). Această metodă a fost concepută de către Kurt Levine, un socio-psiholog, care a configurat această structură circulară, recurentă, care apare, de asemenea, definită în cartea lui Kemmis și McTaggart (2005).

Cercetarea-acțiune debutează mereu cu o serie de **premise preliminare**. În plus, perspectiva teoretică include elemente ale experienței personale ale cercetătorului, materialele și studiile consultate de acesta, respectiv ideologia sa personală (Charmaz, 1995) (Strauss & Corbin, 1990).

**Această cercetare îndeplinește criteriile pentru a fi considerată o cercetare-acțiune.**

La modul general, **planul de implementare al prezentei cercetări a fost unul potrivit pentru toate tipurile de inteligență**. În plus, cercetarea de față un s-a realizat doar *aici și acum*, ci s-a desfășurat sub forma unui proces continuu de îmbogățire.

În cadrul primei etape, copiii au fost familiarizați cu fiecare tip de inteligență în mod separat, prin intermediul unui test. *Acesta a fost testul de evaluare inițială, administrat la*



*începutul anului școlar.* În cea de-a doua etapă, s-a continuat exersarea abilităților. Copiii nu sunt egali din punctul de vedere al inteligenței lor (Christison, 1995). Așa cum afirma Gardner, fiecare copil excelează într-un anumit tip de inteligență (Armstrong, 2008) (Grandin&Johnson, 2005). Cea de-a treia etapă a fost desfășurată într-un interval de timp nedeterminat. **Copiii le-au fost administrate teste pentru a observa poziționarea lor în raport cu diferite tipuri de inteligență și pentru a stabili nivelul performanțelor și al rezultatelor acestora ca urmare a exersării diferitelor abilități.** Cercetătorul a ales să testeze copiii, la trecerea dintr-un an școlar în următorul.

## II.8 Comparație între grădinițele Pisgan și Drorit

Testele aplicate în anul 2015 la grădinița Drorit, au avut drept scop crearea unei posibilități pentru comparația dintre rezultatele cercetării, obținute la grădinița Pisgan, cu rezultatele obținute într-o grădiniță obișnuită, în care un s-a realizat intervenția. În general, rezultatele obținute la grădinița Drorit au fost mai scăzute în comparație cu cele obținute la grădinițele Pisgan. Aceste consecințe sunt compatibile cu teoria lui Feuerstein, conform căreia “gândirea este un rezultat al educației” (Feuerstein et. al. 1991).

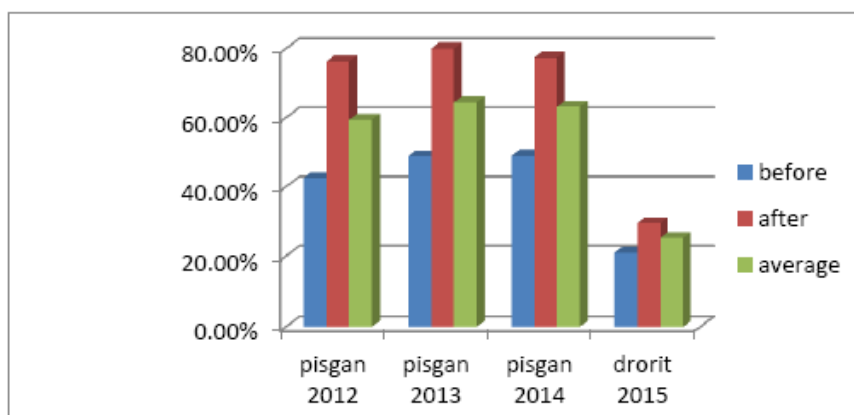
## III. REZULTATELE CERCETĂRII

### III.4. Analiza cantitativă a rezultatelor testelor aplicate

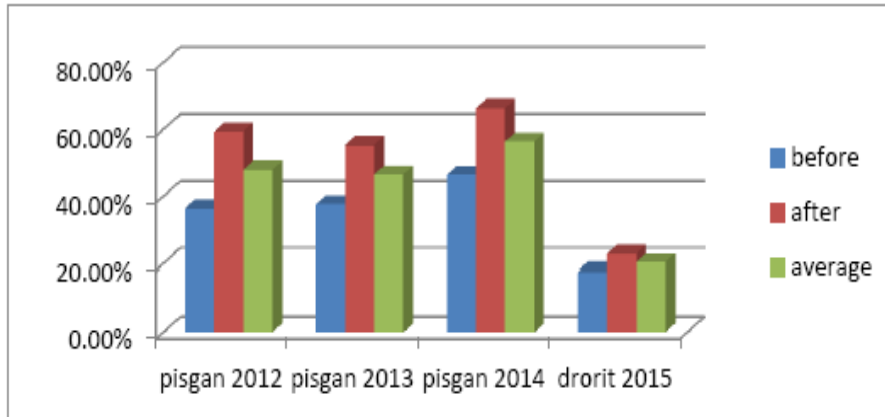
#### III.4.1. Analiza rezultatelor obținute pentru forme (teste logico-matematice/cognitive)

Testul cu figuri geometrice a evaluat inteligența **logico-matematică** (cognitivă) a copilului. Un număr mai mare de răspunsuri corecte indică existența unei inteligențe dezvoltate. Rezultatele testului cu figuri s-au îmbunătățit ca urmare a explicațiilor privind modalitățile de soluționare la toți copiii testați.

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

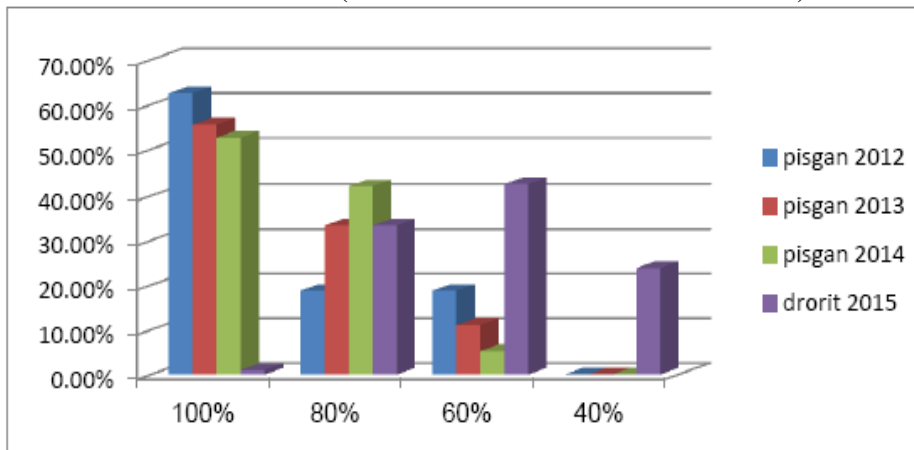


Graficul nr. E26 - Pisgan + Drorit 2015 – inteligență logico-matematică (cognitivă) – (2012 – 2015) – (4 - 5 ani) – (datele din D2 + D4 + D6 +D28 din anexe)

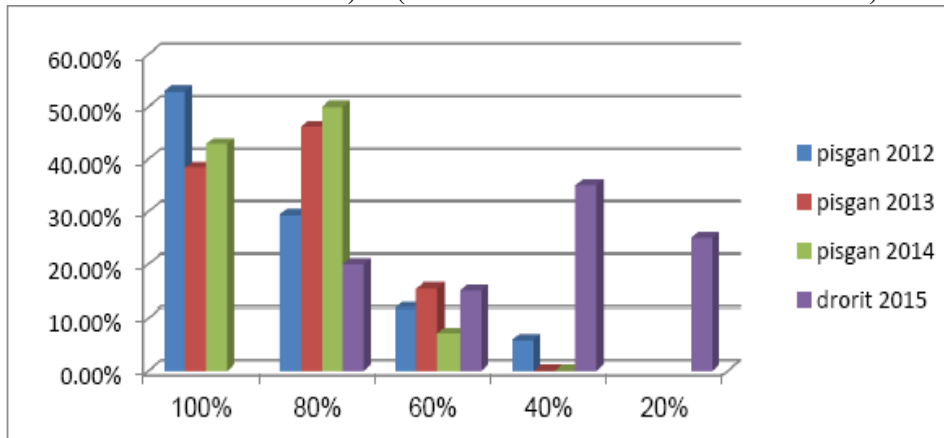


### III.4.2. Analiza rezultatelor testului pentru inteligența emoțională

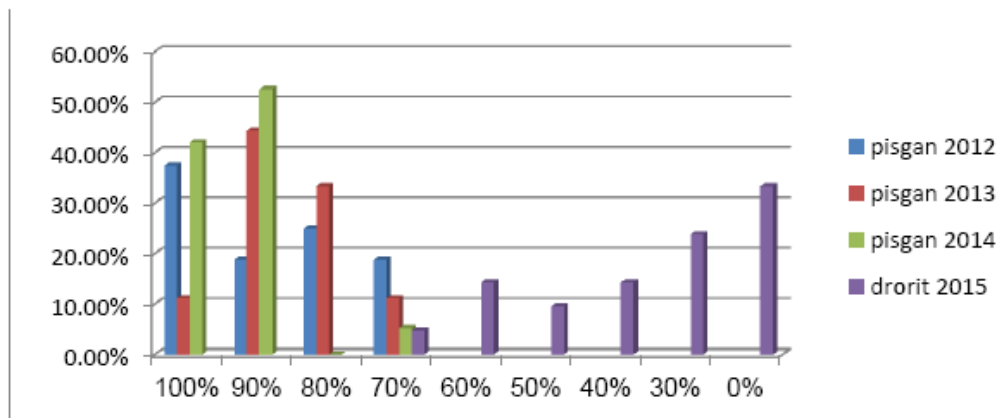
Graficul nr. E27 - Pisgan + Drorit 2015 – inteligență emoțională – (5-6 ani) – (anii 2012 – 2015) – (din D9 + D11 + D13 +D29 din anexe)



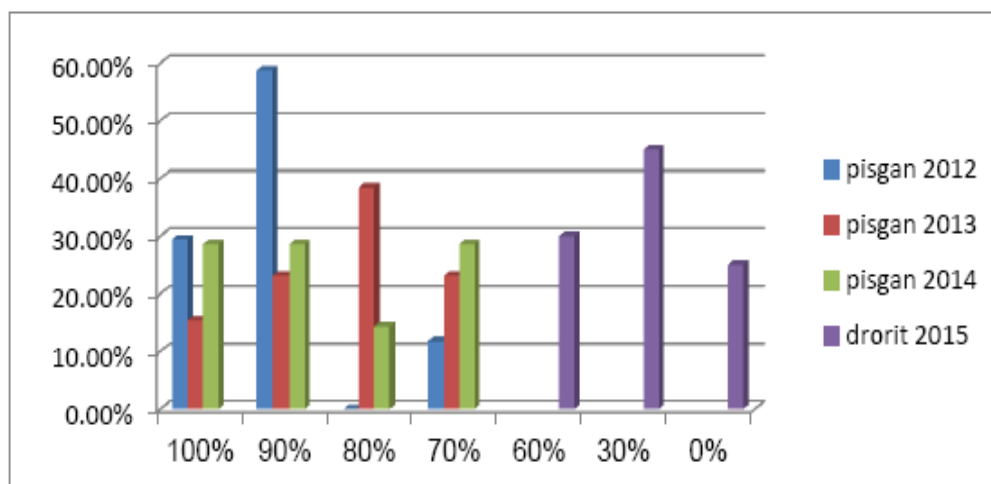
Graficul nr. E 28 - Pisgan + Drorit 2015 – inteligență emoțională – (4 – 5 ani) – (anii 2012 – 2015) – (din D10 + D12 + D14 +D30 din anexe)



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



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



### III.5. Backgroundul academic al părinților

În cadrul acestui studiu am descris și rezultatele obținute în urma efectuării unei analize comparative a copiilor în raport cu pregătirea academică a părinților acestora. În cadrul lucrării "Impactul educației", Ungureanu afirma: "Mediul cultural și educațional al părinților are, alături de alți factori, un rol deosebit în progresul copiilor" (Alexiu, et. al. 2010).

Astfel, în cadrul acestui studiu a fost analizat și nivelul de educație al părinților. S-a considerat ca fiind satisfăcător dacă unul dintre părinți avea studii superioare. În acest caz copilul a fost inclus în categoria familiilor cu studii superioare.

### III.6. Rezultate statistice – abordare cantitativă

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

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

#### III.6.1. Metoda de analiză a datelor

Premisa cercetării conform căreia implementarea unui program de intervenție va conduce la îmbunătățirea scorului inteligenței copilului a fost testată folosind softwareul academic statistic SPSS. Au fost realizate 4 regresii liniare, fiecare model de regresie având scopul de a explica dispersia scorurilor obținute pentru inteligență (cognitivă fără indicații, cognitivă după indicații, emoțională și creativă).

În scopul posibilității utilizării acestui test s-au efectuat câteva transformări la nivelul variabilelor ce țin de educația părinților copiilor, conform următorului index:

1. Grup de control (variabilă-inactivă):

- 0 fără intervenție      - 1 cu intervenție

2. Genul (variabilă-inactivă):

- 0 fată                      -1 băiat

3. Grup de vârstă (variabilă-inactivă):

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

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

- 0 fără educație      -1 cu educație

#### III.6.2. Rezultate statistice

## 1 Dezvoltarea inteligenței cognitive (testul formelor) înainte de oferirea indicațiilor

**Tabelul 2.1. Rezultatele regresiei liniare pentru inteligența cognitivă (testul formelor) înainte de oferirea indicațiilor**

Variabila	B	SE B	$\beta$
Implementarea intervenției pentru îmbunătățirea inteligențelor	2.37	0.29	.71**
Genul 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 regresiei liniare prezentat în tabelul 2.1. ilustrează că principalele caracteristici ale modelului reprezintă aproximativ 56% din dispersia (varianța) inteligenței cognitive înainte ca educatorul să ofere instrucțiuni copiilor. Modelul arată că implementarea intervenției pentru îmbunătățirea inteligențelor are o contribuție pozitivă pentru dezvoltarea inteligenței cognitive a copilului, înainte ca acestuia să îi fie oferite indicațiile de către educator  $\beta = .71, p < .001$ . În plus, vârsta copilului –  $\beta = .18, p < .01$  și educația părintelui  $\beta = .14, p < .05$  contribuie, de asemenea, în mod pozitiv la creșterea nivelului inteligenței cognitive. Toate acestea înseamnă că pe lângă implementarea intervenției, copiii din grupul de vârstă 5-6 ani, care au cel puțin un părinte cu educație superioară, prezintă un nivel de inteligență cognitivă mai ridicat înainte de a primi indicațiile de la educator.

## Dezvoltarea inteligenței cognitive (testul formelor) după oferirea indicațiilor

**Tabelul 2.2. Rezultatele regresiei liniare pentru dezvoltarea inteligenței cognitive (testul formelor) după oferirea indicațiilor**

Variabila	B	SE B	$\beta$
Implementarea intervenției pentru îmbunătățirea inteligențelor	4.31	.26	.80**
Genul 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 tabelul 2.2. ilustrează faptul că elementele caracteristice ale modelului reprezintă aproximativ 71% din dispersia inteligenței cognitive după oferirea indicațiilor de către educator. Modelul arată că implementarea intervenției pentru îmbunătățirea inteligenței are o contribuție pozitivă, conducând la îmbunătățirea nivelului inteligenței cognitive a copilului, înainte de primirea indicațiilor oferite de către educator  $\beta = .80$ ,  $p < .001$ . În plus, vârsta copilului –  $\beta = .28$ ,  $p < .001$  și educația părintelui  $\beta = .10$ ,  $p < .05$ , contribuie în mod pozitiv la dezvoltarea inteligenței cognitive. Aceste elemente semnifică faptul că, pe lângă implementarea intervenției, copiii din grupul de vârstă 5-6 ani, care au cel puțin un părinte cu educație superioară, au un nivel de inteligență cognitivă mai ridicat după primirea indicațiilor de la educator.

### III.6.3. Dezvoltarea nivelului inteligenței emoționale

**Tabelul 2.3. Rezultatele regresiei liniare pentru creșterea nivelului inteligenței emoționale**

Variabila	B	SE B	$\beta$
Implementarea intervenției pentru îmbunătățirea inteligențelor	34.33	3.20	.68**
Genul 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 tabelul 2.3. demonstrează că elementele caracteristice ale modelului din cadrul acestui studiu reprezintă aproximativ 68% din dispersia (varianța) existentă la nivelul inteligenței emoționale. Modelul arată că implementarea intervenției pentru îmbunătățirea inteligenței are o contribuție pozitivă în dezvoltarea inteligenței emoționale  $\beta = .68$ ,  $p < .001$ . În plus, vârsta copilului –  $\beta = .17$ ,  $p < .001$ . contribuie în mod pozitiv la estimarea inteligenței emoționale, ceea ce înseamnă că, pe lângă implementarea intervenției, copiii din grupul de vârstă 5-6 ani au un nivel de inteligență emoțională mai ridicat.

### III.6.4. Dezvoltarea nivelului inteligenței creative

**Tabelul 2.4. Rezultatele regresiei liniare pentru creșterea nivelului inteligenței creative**

Variabila	B	SE B	$\beta$
Implementarea intervenției pentru îmbunătățirea inteligențelor	56.49	3.05	.85**
Genul 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 < .05**

Conform rezultatelor obținute la testul de regresie liniară, prezentate în tabelul 2.4., putem observa că elementele caracteristice ale modelului reprezintă aproximativ 74% din dispersia (varianța) inteligenței creative. Modelul arată că implementarea intervenției pentru îmbunătățirea inteligenței are o contribuție pozitivă pentru îmbunătățirea nivelului inteligenței creative  $\beta = .85, p < .001$ . În plus, s-a constatat că vârsta copilului, genul acestuia și educația părintelui nu contribuie semnificativ la dezvoltarea inteligenței creative.

### **III.6.5. Sinteza rezultatelor statistice**

În vederea testării premisei cercetării conform căreia implementarea procesului de intervenție va conduce la îmbunătățirea scorurilor obținute de copil la testele de inteligență au fost efectuate o serie de teste ale regresiei liniare, pe baza cărora a fost evaluată dispersia scorurilor la nivelul inteligențelor testate, luând, de asemenea, în considerare variabilele specifice copilului (vârsta, gen, educația părinților), precum și programul de intervenție implementat, program care a avut drept scop dezvoltarea inteligențelor la copiii preșcolari și a fost derulat pe durata unui an școlar. Rezultatele testului demonstrează că implementarea unui program de intervenție în grădinițe va avea o contribuție esențială și semnificativ pozitivă la nivelul punctajelor obținute de către copii la cele 4 tipuri de teste de inteligență (cognitivă fără indicații, cognitivă după indicații, emoțională și creativă). Acest lucru semnifică faptul că în grădinițele în care s-a implementat programul de intervenție, a avut loc o creștere semnificativă a scorurilor obținute de copil la testele de inteligență.

Mai mult, rezultatele arată că vârsta copilului are o importanță majoră pentru posibilitatea de anticipare a nivelului inteligenței cognitive și a celei emoționale. În mod contrar, s-a constatat că genul copilului nu are nici un fel de contribuție la estimarea dispersiei punctajului obținut de acesta la testele oricărui tip de inteligență.

De asemenea, s-a putut observa faptul că nivelul de studii al părinților (cel puțin un părinte cu educație post-liceală) are o importantă contribuție pozitivă pentru dezvoltarea inteligenței cognitive (înainte/după indicațiile oferite de către educator).

**Astfel, putem concluziona că implementarea programului de intervenție din cadrul prezentului studiu a avut o puternică influență pozitivă asupra nivelului tuturor tipurilor de inteligență ale copilului.**

### III.7 – Interviu în profunzime cu educatorii – abordare calitativă

În cadrul prezentului studiu au fost implicați doi educatori, câte unul pentru fiecare grupă de vârstă (4-5 ani și 5-6 ani). Înaintea efectuării testării copiilor, educatorilor le-au fost oferite instrucțiuni și explicații. Ulterior testării copiilor a fost realizat un interviu în profunzime cu educatorii grupului experimental, interviul în urma căruia s-a analizat feedbackul individual primit de la educatori.

### III.8. Tematica interviurilor în profunzime

În cadrul interviurilor realizate au putut fi identificate câteva teme principale prezentate mai jos.

În cadrul interviurilor, educatorii au menționat importanța creativității.

Tema centrală	Opinii	Sursa
<b>Creativitatea</b>	”Creativitatea îndeplinește un rol important pentru copii. În loc să le oferim anumite tipare de gândire, ar fi mai potrivit să le permitem să inventeze ei soluții”.	Etti
	”Copiii sunt mai degrabă creativi, iar noi le înăbușim creativitatea. La test, am observat nave spațiale și avioane, elemente pe care eu le consider ca fiind foarte creative”.	Nataly
	”Nu am fost surprinsă. Cunosc copii; sugerez o parte practică mai extinsă a programului”.	Rachel

Tema centrală	Opinii	Sursa
<b>Relația dintre programele de îmbogățire și curiozitatea copiilor</b>	”Timp de 30 de ani am lucrat ca educator în sistemul preșcolar și știu că preșcolarii sunt curioși în mod natural și au nevoie de stimuli și motivație, altfel încep să se certe. Programele de îmbogățire realizate pe parcursul anului școlar stimulează creativitatea copiilor și le oferă acestora o preocupare.”	Etti
	„În urma desfășurării programelor de îmbogățire, copiii din grupa mea manifestă curiozitate în raport cu alte subiecte.”	Hagar
	„În urma activităților, copiii manifestă mai multă curiozitate, de multe ori solicitându-mi să discut în continuare despre subiectele prezentate. Materialul reprezintă un subiect de discuție între copii, chiar și în pauză. Părinții îmi povestesc că și atunci când sunt acasă, copiii vorbesc despre activități.”	Dikla
	„Este remarcabil faptul că studiul și satisfacerea curiozității copiilor îi calmează pe aceștia, prevenind agitația inutilă și certurile între copii.”	Rachel



Programele de îmbogățire au drept efect calmarea și împlinirea copiilor. În cadrul interviurilor, au fost identificate câteva elemente referitoare la aceste aspecte. Acestea sunt prezentate în tabelul de mai jos.

<b>Tema centrală</b>	<b>Opinii</b>	<b>Sursa</b>
<b>Calmul</b>	„Pe perioada verii, când copiii nu mai beneficiază de îmbogățire, aceștia devin plictisiți, îi deranjează și irită pe ceilalți.”	Etti
	„Este remarcabil faptul că studiul și satisfacerea curiozității copiilor îi calmează pe aceștia, prevenind agitația inutilă și certurile între copii.”	Rachel
	„Sunt de acord cu Rachel. Activitățile contribuie în mod semnificativ la instaurarea liniștii și a calmului în grădiniță.”	Michal

<b>Tema centrală</b>	<b>Opinii</b>	<b>Sursa</b>
<b>Încrederea în sine</b>	„Am observat că datorită programelor de îmbogățire, copiii tăcuți au început să își exprime cunoștințele pe care le dețin. Acești copii au devenit mai influenți și mai populari în cadrul grupului, iar încrederea lor în sine a fost în general îmbunătățită. Având în vedere faptul că lecțiile se concentrau asupra diferitelor tipuri ale inteligenței, mulți copii s-au remarcat într-un anumit domeniu, fiind mai puțin activi în alte domenii. Totuși, acest lucru a fost suficient pentru a le îmbunătăți încrederea în sine. Încurajările evidente ale educatorului au crescut încrederea în sine a copiilor și au determinat dorința acestora de a se remarca și pe viitor.”	Dikla

<b>Tema centrală</b>	<b>Opinii</b>	<b>Sursa</b>
<b>Entuziasmul copiilor</b>	„...totul se rezumă la activități. Copiii mei vin la activitățile de specialitate foarte dornici, mai ales dacă educatorul este interesant și prietenos. Chiar dacă nu le cer să vină la activități, ei totuși vin”.	Etyy
	„Doi dintre elevii mei au decis să nu vină la activități. Mai întâi, au stat afară la ușă și au ascultat, iar în final au venit la activități din dorință proprie. În general, copiilor le plac foarte mult activitățile.”	Hagar
	„Părinții îmi spun că și după ce pleacă spre casă, copiii vorbesc tot despre activități. Când alt copil ne vizitează, fie că este de la grădiniță Pisgan sau de la altă grădiniță, copiii se joacă de-a grădinița, unul dintre copiii de la grădinița Pisgan având rolul de educator care realizează activități.”	Dikla
	„Sunt foarte frustrată. Îmi dau seama de potențialul acestor copii și de faptul că nu putem să-i ajutăm.”	Ella

	Testele stimulează interesul copiilor și continuarea pare a fi în ordine, deși acesta nu are loc.”	
--	--	--

<b>Tema centrală</b>	<b>Opinii</b>	<b>Sursa</b>
<b>Mediul și condițiile fizice</b>	„Utilizarea computerului și a soft-ului paint (de desen) au fost de mare ajutor la testare.”	
	„Rezultatele testelor nu mă surprind. Sunt cadru didactic și la școală și la grădiniță și cunosc și caracteristicile elevilor de clasa întâi și a doua. Atunci când copiilor li se oferă un mediu educațional adecvat, succesul nu va întârzia să apară. Faptul că Pisgan pune la dispoziția fiecărui educator o sală, permite acestuia pregătirea materialelor didactice și a mediului educațional în sala proprie reprezintă un avantaj. Nu am văzut în nicio altă grădiniță un laborator de informatică precum cel de la Pisgan.”	Rachel

<b>Tema centrală</b>	<b>Opinii</b>	<b>Sursa</b>
<b>Implicarea părinților</b>	„Când alt copil ne vizitează, fie că este de la grădiniță Pisgan sau de la altă grădiniță, copiii se joacă de-a grădinița, unul dintre copiii de la grădinița Pisgan având rolul de cadru didactic care realizează activități.”	Dikla
	„Părinții nu sunt informați de rezultatele testelor, pentru a nu îi frustra și pentru a preveni ca aceștia să exercite presiuni asupra copiilor.”	Dikla
	„Părinții copiilor din grupa mea sunt și ei implicați. Cei mai mulți dintre aceștia apreciază foarte mult programele de îmbogățire, dar sunt și câțiva care au criticat activitățile, încercând să le subestimeze. De obicei, aceștia sunt părinții unui copil care nu are un rol semnificativ în cadrul activităților sau care cred că educatoarea nu acordă suficientă atenție copilului lor.”	Nataly

<b>Tema centrală</b>	<b>Opinii</b>	<b>Sursa</b>
<b>Relația dintre părinte și educator</b>	„Este important să realizăm legătura dintre părinți și educator, în afara ședinței anuale cu părinții.”	Nataly

<b>Tema centrală</b>	<b>Opinii</b>	<b>Sursa</b>
<b>Activitățile specifice realizate de educator</b>	„Am participat întotdeauna la activitățile specifice, pentru a mă familiariza cu acestea. În primul rând, m-am familiarizat mai bine cu copiii din grupa mea. În al doilea rând, pot să comunic directorului grădiniței, ceea ce se întâmplă în cadrul activităților, iar la rândul său, acesta poate examina corespondența dintre proiectul de activitate și performanța cadrului didactic.”	Nataly

	Recomandare: „Educatarii ar trebui să se întâlnească cu părinții, pentru a le transmite informații referitoare la comportamentul copiilor din timpul activităților.”	
--	--	--

## IV. Discuții

### IV.1.1. Discuții referitoare la întrebarea de cercetare

Capitolul de discuții va prezenta analiza rezultatelor obținute și implicațiile acestora în raport cu studiul efectuat.

Calcululele și testele statistice confirmă o dezvoltare a inteligenței copiilor care au beneficiat de programe de îmbogățire. Această concluzie este susținută de literatura de specialitate, după cum urmează:

1. De-Bono menționează: “Învățarea creativității nu este diferită de învățarea matematicii sau a unui sport” (De-Bono, 1995)
2. “Orice inteligență poate fi dezvoltată prin mijloace de îmbogățire” (De-Bono, 1995)
3. Robinson specifică, de asemenea, că “este necesar să susținem individul în dezvoltarea talentelor și creativității sale” (Robinson 2001, revizuită în 2011, ediția în limba ebraică 2013).

Perspectiva inteligențelor multiple a lui Gardner oferă două concluzii importante. Acesta afirmă că **intervenția intensivă la o vârstă timpurie poate conduce la creșterea numărului de copii talentați** (Gardner, 1983). O altă afirmație a lui Gardner specifică faptul că “orice activitate intelectuală promovează dezvoltarea inteligențelor” (Gardner, 1983).

Intervenția ar trebui să se realizeze încă din primii ani de viață. Deși Gardner nu a probat niciodată această afirmație, **prezentă cercetare corespunde acestei afirmații a lui Gardner.**

În continuarea vom menționa principalele perspective, respectiv abordări pedagogice referitoare la educația copiilor.

Vîgotsky este de părere că activitatea de studiu promovează dezvoltarea (Vygotsky, 2003). Feuerstein susține, în schimb, că “gândirea nu este doar un rezultat al dezvoltării biologice, ci și un rezultat al învățării” (Feurstein, et al. 1991).

Studiul nostru a răspuns întrebării de cercetare, prin intermediul interviurilor realizate cu educatorii, care cunosc bine copiii, având în vedere faptul că au petrecut cu aceștia un an școlar complet. Pe parcursul cercetării aceste cadre didactice au îndrumat copiii în cadrul diverselor testări.

***Concluzia principală este că programele de îmbogățire dezvoltă inteligența în mod cert.***

### IV.1.2. Corespondența dintre ipotezele cercetării și întrebarea de cercetare

1. Inteligența poate fi îmbunătățită prin îmbogățire.

Această ipoteză a fost confirmată în raport cu rezultatele statistice obținute la testele aplicate, care sunt prezentate sub forma unor grafice. Astfel, am demonstrat că inteligența a fost îmbunătățită semnificativ în urma aplicării programului de îmbogățire.

2. Fiecare tip de inteligență poate fi îmbunătățit.

Putem afirma că toate tipurile de inteligență, nu doar cele analizate în cadrul prezentei cercetări, pot fi dezvoltate prin aplicarea unor programe de îmbogățire adecvate. Luând în considerare abordarea care se fundamentează pe extrapolare, putem demonstra că **toate tipurile de inteligență pot fi dezvoltate prin programe de îmbunătățire**. “Un grafic poate fi extrapolat, astfel încât să furnizeze informații din afara sferei domeniului studiat” (Lavi, 2012).

Conform literaturii de specialitate (Gardner, 1983) tipurile de inteligență se îmbină și acționează împreună și nu separat. Având în vedere faptul că am stabilit că ambele inteligențe luate în considerare în prezenta cercetare pot fi dezvoltate prin îmbogățire, putem afirma că **orice tip de inteligență relaționat cu una dintre inteligențele menționate mai sus, poate fi îmbunătățit**.

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

3. Copiii ar trebui să înceapă procesul de îmbogățire cât mai timpuriu.

Această ipoteză a fost confirmată în cadrul prezentei cercetări. În cadrul interviurilor, educatorii au afirmat că la vârsta preșcolară copiii sunt precum buretele și absorb îmbogățire le este oferită. Programele de îmbogățire le stimulează acestora curiozitatea și interesul pentru alte domenii.

4. Toate teoriile pedagogice, care recunosc inteligențele multiple în perioada copilăriei timpurii, pot fi aplicate în contextul fiecărei inteligențe.

Această cercetare s-a fundamentat pe o serie de teorii pedagogice în vederea realizării și aplicării programelor de îmbogățire, precum și pentru administrarea anumitor teste. Toate testele incluse și utilizate în această cercetare se bazează pe teorii pedagogice, acestea fiind dezvoltate de cercetători din domeniul pedagogiei. **În această etapă, au fost realizate anumite legături logice care probează relațiile între teoriile pedagogice menționate mai sus și teoria inteligențelor multiple.**

În consecință, dacă implementăm teoria lui De-Bono conform căreia “învățarea creativității nu este diferită de învățarea matematicii sau a unui sport” (De-Bono, 1995), constatăm că matematica (cognitivă) este similară inteligenței kinestezice (sport) și creativității. Cu alte cuvinte, **teoriile pedagogice amintite mai sus sunt compatibile cu mișcarea și creativitatea.**

Sintagma “îmbinare a inteligențelor” sugerează faptul că niciunul dintre tipurile de inteligență nu este de sine stătător, ceea ce determină aplicarea aceluiași principii și teorii menționate mai sus și în cazul inteligențelor care funcționează “în pereche”, simultan.

În concluzie, aspectele referitoare la inteligența cognitivă, la cea emoțională, precum și la cea creativă pot fi regăsite în cadrul tuturor teoriilor pedagogice.

Utilizând același raționament logic (dacă - atunci), putem menționa următoarele: dacă Gardner a realizat diviziunea inteligenței cognitive în două tipuri de inteligență, mai precis cea verbală și cea cognitivă (Gardner, 1983), respectiv dacă Sternberg a descris inteligențele verbale și cognitive ca fiind inteligențe analitice (Sternberg 2003), iar Vîgotsky a identificat legătura dintre cogniție și verbalizare (Vygotsky, 1978), **atunci inteligența verbală reprezintă obiectul teoriei pedagogice.**

De asemenea, având în vedere că Sternberg a inclus în cadrul creativității muzica, mișcarea (sportul) și inteligența spațială (Sternberg, 2003), iar De-Bono a realizat legătura între inteligența cognitivă, creativă și cea kinestezică (De-Bono, 1995), **atunci** cele trei tipuri de inteligență (muzicală, kinestezică și spațială) mai sus menționate fac, de asemenea, obiectul teoriei pedagogice.

Un alt exemplu al îmbinării tipurilor de inteligență este prezentat astfel: “însușirea și asimilarea unei limbi nu ține numai de logică, ci și de muzică, memoria muzicală este cea pe baza căruia individul învață muzicalitatea cuvintelor, ajutând la rememorarea lor. Muzicalitatea cuvintelor permite învățarea accentului original al cuvintelor” (Diana Deutsch, Profesor de psihologie la Universitatea din California) (Deutsch, 1999). *Christison* a scris, de asemenea, despre **inteligențele multiple la cei care învață a doua limbă străină** (Christison, 1995). **În acest caz**, descoperim un exemplu de integrare a mai multor tipuri de inteligență, **muzicală, spațială și verbală. Inteligența verbală se află în strânsă legătura cu inteligența cognitivă, astfel încât putem concluziona că teoriile pedagogice sunt valide pentru următoarele tipuri de inteligență: cognitivă, muzicală, spațială și verbală.**

Putem deci concluziona că dacă tipurile de inteligență sunt îmbinate, iar la nivelul unui tip dintre acestea se aplică teoriile pedagogice (Piaget, Vygotsky și Feuerstein), atunci aceste teorii sunt aplicabile pentru toate celelalte tipuri de inteligență aflate în relație cu acesta.

Toate îmbogățirile sau testele oferite copiilor au fost realizate în conformitate cu teoriile pedagogice prezentate în cadrul lucrării de față.

Fiecare program de îmbogățire a determinat modificarea echilibrului copiilor (Piaget, 1966). Au avut loc procese de asimilare și acomodare care au condus la construirea unei noi realități a copilului. În raport cu propria sa teorie, Piaget afirmă că “**orice informație** receptată

de către copil este asimilată și adaptată de către acesta în raport cu abilitățile și cunoștințele sale” (Piaget, 1966). Cu alte cuvinte, această restructurare a achizițiilor semnifică faptul că orice informație poate fi prelucrată prin intermediul oricărui tip de inteligență.

Teoria lui Vîgotsky a contribuit la dezvoltarea programelor utilizate de noi în cadrul acestui studiu. Ne-am bazat pe următoarele afirmații ale lui Vîgotsky: “copilul trebuie expus la un anumit tip de inteligență cu ajutorul unui mediator” și “învățarea stimulează dezvoltarea” (Vîgotsky, 1978).

Vîgotsky specifică în mod clar **premise dezvoltării copilului**, respectiv **interacțiunea copil-adult**: “acțiunile sunt construite prin intermediul interacțiunii”, “limbajul reprezintă un instrument cultural”, “profesorul este persoana atotștiutoare, așa numitul *expert*” (Vygotsky, 1978).

În cazul teoriei lui Feuerstein remarcăm următoarele idei: “gândirea nu reprezintă dor rezultatul dezvoltării biologice, ci și al învățării” (Feurestein, et al. 1991); “copilul trebuie să fie învățat cum să gândească și cum să învețe” (Feurestein, 2003); “abilitatea organismului de a se adapta, reprezintă un semn al inteligenței” (Feurestein, et al., 1991).

Feuerstein consideră medierea, respectiv interacțiunea copil-adult, ca un fundament pentru dezvoltarea “instrumentelor cognitive” ale copilului. Această idee este asemănătoare conceptului propus de Vîgotsky numit zona “**proximei dezvoltări**”, respectiv nivelul de conștiență al copilului, care permite realizarea intervenției educaționale de către adult, în vederea stimulării dezvoltării cognitive a copilului (Feuerstein, et al. 1991).

Îmbogățirea reprezintă un exemplu care ilustrează echilibrul. Cele trei programe de îmbogățire au oferit copiilor participanți noi informații, care au determinat schimbarea balanței, provocând copiii să depună efort pentru a atinge un nou echilibru. Cele două tipuri de inteligență, luate în considerare în cazul de față și creativitatea au fost stimulate prin programe de îmbogățire realizate cu preșcolarii de către un educator “expert”.

***În concluzie, toate teoriile pedagogice menționate mai sus pot fi implementate la nivelul tuturor tipurilor de îmbogățire.***

#### **IV.1.3. Motivația alegerii vârstei preșcolare la nivelul eșantionului de participanți**

Vom enumera mai jos câteva dintre argumentele care ne-au determinat această alegere.

Etti (educator) 2012 : „Copiii pun întrebări foarte interesante și înțelepte, iar acest lucru se datorează activităților realizate. Copiii sunt precum un burete”. Gardner afirma, de asemenea: „**Intervenția intensivă la vârsta copilăriei timpurii poate avea ca rezultat creșterea numărului de copii talentați!**” (Gardner, 1983).

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

Vîgotsky a menționat că la vârsta preșcolară, dezvoltarea are loc foarte rapid. (Vîgotsky, 1978). Cattell specifica și el, că la vârsta preșcolară se poate, de asemenea, observa un ritm rapid al dezvoltării inteligenței fluide (Vîgotsky, 1978).

Robinson consideră, de asemenea, că încurajarea, identificarea și dezvoltarea ar trebui să înceapă în perioada copilăriei timpurii. (Robinson, 2008)

**În următoarea secțiune vom prezenta cele trei teste, pe baza argumentelor care le susțin, din cadrul literaturii de specialitate, precum și în raport cu rezultatele obținute în urma aplicării acestora.**

#### **IV.1.4. Testul formelor (cognitiv)**

Testul formelor (Raven, 2001) (Raven, 2008) a fost realizat în conformitate cu teoria lui Feuerstein – „Abilitatea de învățare” sau „Modificarea cognitivă”. Abilitatea de învățare poate fi stabilită prin observarea potențialului de învățare al individului (Feuerstein et al., 1991). Etti, educatorul din anul 2012, spunea: „Am fost surprins să văd că în urma explicațiilor, copiii au avut execuții mai bune. Nu credeam că inteligența poate fi îmbunătățită”.

#### **IV.1.5. Testul emoțional**

Natali (educator) din 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 se fundamentează pe teoriile lui Vîgotsky și Feuerstein, mai precis pe **Teoria medierii**. Cadrul didactic realizează medierea 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).

Afirmația lui Vîgotsky: „Inteligența se dezvoltă prin interacțiune” (Vygotsky, 1978), a fost într-adevăr demonstrată prin activitatea și testul de inteligență emoțională din cadrul cercetării de față.

#### **IV.1.6. Testele de creativitate**

Testele de creativitate utilizate în prezentul studiu au avut drept model testul Torrance de gândire creativă (TTCT) (Torrance, 1966).

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

În cadrul literaturii de specialitate regăsim teoria lui De-Bono conform căreia „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 abilitățile dobândite anterior. Persoanele foarte creative pot oferi răspunsuri „greșite”, deoarece văd lucrurile dintr-o perspectivă diferită” (Sternberg, 2003).

#### **IV.1.7. Recomandări pentru testele viitoare**

Această cercetare indică faptul că până în prezent, nu există teste care să evalueze toate tipurile de inteligență. Testele reprezintă un instrument important pentru evaluarea cunoștințelor, ulterior implementării programelor de îmbogățire.

*Observăm deci că este imperios necesară proiectarea testelor pentru diferitele tipuri de inteligență.*

### **IV.2 Principalele teme ale prezentului studiu**

Temele abordate în cadrul acestui studiu sunt împărțite în două categorii, după cum urmează: temele din prima categorie se adresează copiilor care sunt înscriși la grădiniță, fiind cuprinse în capitolele IV.2.1 la IV.2.5, iar temele studiate în cadrul celei de-a doua categorii se referă la condițiile și circumstanțele de învățare și sunt cuprinse în capitolele IV.2.6. la IV.2.9.

#### **IV.2.1 Creativitatea**

Creativitatea sau inteligența sintetică facilitează indivizilor aplicarea informației învățate sau achiziționate în diverse situații-problemă, altele decât cele specifice contextului învățării (Sternberg, 2003). Cu toate acestea, creativitatea nu este recunoscută ca și inteligență. Guilford, consideră că gândirea creativă poate fi definită în mod arbitrar ca și gândire divergentă (Guilford, 1975). De-Bono specifică, de asemenea, faptul că „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 aceea **de a oferi răspunsuri** (Robinson, 2001, revizuit în 2011, ediția în limba ebraică 2013).



Stimularea creativității determină apariția atracției și a entuziasmului copilului, odată ce acesta și-a identificat această abilitate (Robinson, 2001, revizuit în 2011, ediția în limba ebraică 2013).

Creativitatea a fost testată cu ajutorul testului de creativitate Torrance. (Torrance, 1966).

*Având în vedere faptul că există un test pentru examinarea nivelului creativității, se poate considera că se pot concepe și teste pentru examinarea altor tipuri de inteligență.*

#### IV.2.2 Contribuția programelor de îmbogățire la stimularea curiozității copiilor

**În viziunea lui Cattell, curiozitatea conduce la un nivel mai ridicat al inteligenței fluide** (Cattell, 1963). Ziegler adaugă faptul că o curiozitate crescută rezultă din dezvoltarea inteligenței fluide, cel puțin la anumite vârste și în anumite medii culturale (Ziegler, et al., 2012). “Inteligența fluidă permite elevilor să descopere și să exploreze domenii care le trezesc curiozitatea și în care au acel talent natural.” (Sternberg, 2003). Opinia lui Feuerstein în privința acestui aspect este următoarea: prin experiențe de învățare de succes, se poate dezvolta o motivație mai însemnată, iar încrederea în sine va crește, de asemenea. (Feuerstein, et al., 1991).

Dikla (educatoare din anul 2013) menționează următoarele: “În urma activităților, copiii manifestă o curiozitate ridicată, cerând uneori să discute mai detaliat 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 le vorbesc despre aceste activități.”

#### IV.2.3 Calmul

Rachel, educatoare din anul 2014, afirmă: “Este de remarcant faptul că studiul și satisfacerea curiozității copiilor induc o stare de calm a copiilor, prevenind agitația inutilă, care are drept efect apariția certurilor.” În cadrul prezentului studiu nu am reușit să identificăm în literatura de specialitate idei care să susțină această opinie.

#### IV.2.4 Încrederea de sine

Pe parcursul studiului, am remarcat că și copiii mai tăcuți și-au descoperit abilitățile și au început să devină mai deschiși. Acești copii au realizat că achizițiile lor impun respect copiilor din jur, solicitându-i pe aceștia din urmă să le asculte opinia și să dorească să îi includă în jocurile lor.

În plus, în urma îmbogățirii, copii a căror inteligență dominantă a fost diferită de inteligența cognitivă, au realizat că abilitatea lor este valorizată atât de către educatori, cât și de către colegii lor.

Dikla, educatoare din anul 2013 afirmă: “Având în vedere faptul că îmbogățirea abordează numeroase domenii ale inteligenței, unii copii se evidențiază într-un anumit domeniu, având rezultate mai slabe în altele. Totuși, stăpânirea unui anumit domeniu este suficientă pentru a le crește copiilor încrederea în sine.”

În acest context ne-am fundamentat concluziile pe afirmația lui Robinson care menționează că “încurajarea individului este necesară pentru ca acesta să creadă în el însuși și în abilitățile sale” (Robinson, 2001, ediția revizuită în 2011, ediția în ebraică 2013).

#### IV.2.5 Entuziasmul

Etti, educator în anul 2012 specifică: “Totul pornește de la activități. Copiii mei vin la activități cu mare plăcere, în special dacă educatorul este amabil și interesant pentru aceștia. Deși nu le cer să vină la activități, toți o fac”.

#### IV.2.6 Mediul și condițiile fizice

Clădirea grădiniței ar trebui să includă săli separate pentru învățare. Sălile ar trebui dotate cu accesorii adecvate, care să permită educatoarei atât să predea, cât și să decoreze sala de clasă în funcție de temele abordate. Sala de informatică ar trebui, de asemenea, dotată cu calculatoare conectate la internet.

Hagar, educatoare în anul 2012, a menționat: “Utilizarea computerului și a softului de desen au ajutat foarte mult la testare.”

Rachel, educatoare în anul 2014, confirmă, de asemenea: “Atunci 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 crearea unui mediu adecvat afirmând: “Este recomandată construirea unui mediu care facilitează modificarea sa” (Feuerstein, et al., 1991). O altă opinie a acestui autor este următoarea: “Selectarea mai multor stimuli și a mediului pentru modificări, trebuie să se realizeze în corelație cu scopul educațional urmărit, mai exact, integrarea în societate a copiilor” (Feuerstein, et al., 1991). Toate aceste idei pot fi regăsite în mod succint în următoarea opinie: “Pentru a obține o schimbare comportamentală dezirabilă a copiilor, mediul de învățare ar putea fi programat sistematic până când acea modificare a fost observată” (Bijou & Baer, 1961).

#### IV.2.7 Implicarea părinților

Pe parcursul studiului, am descoperit că majoritatea părinților au fost implicați în activitățile de la grădiniță, inclusiv la nivelul temelor îmbogățirii. Rolul părinților are o importanță crescută. Un părinte i-a spus educatoarei Dikla în anul 2013: “Când vin alți copii în vizită la noi acasă, de la Pisgan sau de la alte grădinițe, copiii se joacă de-a grădinița, iar unul dintre copiii de la Pisgan joacă rolul educatorului care desfășoară o activitate cu preșcolarii”.

Teoriile lui Feuerstein ilustrează o expresie a maleabilității umane prin următoarele teorii: Teoria maleabilității structurii cognitive și Teoria experiențierii învățării mediate.

De asemenea, putem menționa importanța încurajării părinților și a educatorilor în a îmbunătăți predarea mediată (Feuerstein, et al., 1991).

#### IV.2.8 Relațiile dintre părinți și educatori

Majoritatea părinților au fost implicați în programele de îmbogățire realizate în grădiniță. Acei părinți au evaluat calitatea educatorilor, oferind feed-back sau critici legate de modul de predare al educatorului.

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

#### IV.2.9 Dezvoltarea cadrelor didactice la nivelul unor discipline specifice

Pe parcursul cercetării, educatorilor li s-a solicitat să prezinte cercetătorului o programă anuală, trimestrială și lunară. De asemenea, cadrele didactice au fost rugate să își stabilească obiective periodice, iar apoi să raporteze măsura în care au fost respectate graficele propuse.

#### IV.3.1 Contribuția la dezvoltarea cunoașterii

Cercetătorul consideră că acest studiu are o importanță deosebită pentru a clarifica educatorilor semnificația intervenției multidisciplinare în dezvoltarea copilului. Prin prezentul studiu am încercat să prevenim negarea abilităților legate de inteligență la vârsta preșcolară. Copilăria timpurie este cu siguranță cel mai propice moment pentru realizarea unei intervenții sistematice, deoarece copii dețin la această vârstă o abilitate remarcabilă de absorbție și de învățare, fiind asemănați, la nivel metaforic, cu un burete. Gardner a afirmat că în opinia sa “la începutul vieții, merită să dezvoltăm toate inteligențele în mod egal.” (Gardner apud Harpaz Yoram, 2014). La vârsta școlară, abilitățile relaționate cu inteligența sunt deja fixate și, în opinia lui Piaget, copilul trece în al treilea stadiu, și anume **stadiul operațiilor concrete** (Piaget, 1966).

Există numeroase studii care abordează problematica educației timpurii, însă nu există

nicio lucrare completă, care să se concentreze asupra implementării teoriei inteligențelor multiple ca un întreg, respectiv ca o doctrină pedagogică.

#### IV.3.2 Relevanța prezentei cercetări

Copiii lumii occidentale sunt expuși la numeroase domenii ale cunoașterii (prin filme, programe, website-uri și multe alte elemente 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 în această lucrare poate fi dezvoltat prin instrumente pedagogice și mediere. În prezent, descoperirea indivizilor care se evidențiază la nivelul unuia dintre tipurile de inteligență, fiind considerați indivizi inteligenți, devine din ce în ce mai obișnuită.

Robinson afirmă că trebuie să anticipăm viitorul (Robinson, 2008). Gardner susține că (Gardner, 1996) majoritatea indivizilor s-au născut cu un anumit tip de inteligență care este dominant, iar cadrele didactice trebuie să sprijine individul respectiv să își dezvolte inteligența dominantă, perfecționând-o și depășind nivelul înnăscut al acesteia.

2. În opinia lui Gardner, acțiunea inteligențelor nu este izolată. Mai degrabă, acestea pot fi regăsite în cadrul mai multor combinații (Gardner, 1996). Aceste combinații au ca rezultat inteligența nouă sau **inteligentele mixte**, care diferă aparent unele de celelalte, deoarece modalitatea de îmbinare a acestora este diferită. Această premisă nu poate fi testată, deoarece nu au fost construite instrumente de măsurare a inteligențelor mixte. Inteligența mixtă va avea ca rezultat înțelegerea îmbinării diferitelor tipuri de inteligență. Testul de identificare a îmbinării mai multor tipuri de inteligență va permite conceperea de programe de îmbogățire, care vor fi specifice acestor tipuri de inteligențe mixte și vor contribui la dezvoltarea inteligenței mixte.

3. În opinia lui Gardner, dezvoltarea abilităților relaționate cu inteligența trebuie să înceapă cât mai timpuriu (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 constituie baza adecvată a unei strategii de dezvoltare.

Intervenția implică expunerea copilului la mai multe tipuri de inteligență, ceea ce va conduce la identificarea inteligenței dominante a copilului, precum și la dezvoltarea tuturor inteligențelor. Odată cu identificarea inteligenței dominante, copilului îi va fi oferită o

întreagă lume nouă, plină de cunoștințe și satisfacții. Gardner susține că un copil care își identifică inteligența dominantă răspunde cu entuziasm, interes și manifestă dorința de a explora acel domeniu (Gardner, 1983).

4. Literatura de specialitate înregistrează un decalaj la nivelul studiului relației dintre domeniul inteligențelor și cel al teoriilor pedagogice.

Totuși ne întrebăm, în ce mod poate intervenția pentru dezvoltarea inteligențelor să fie implementată în absența instrumentelor pedagogice? Intervenția la vârsta preșcolară necesită implementarea teoriilor pedagogice specifice acestei vârste, create de Piaget (Piaget, 1972), Vîgotsky (Vîgotsky, 1978) și Feuerstein (Feuerstein, et al., 1991). Acest studiu a demonstrat că toate teoriile pedagogice pot fi implementate în cadrul oricărui program de îmbogățire care a fost construit cu scopul de a dezvolta oricare dintre tipurile de inteligență cunoscute în prezent.

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

***Î: Ar putea mai multe tipuri de inteligență să fie dezvoltate începând cu perioada copilăriei timpurii prin programe educaționale specifice de îmbogățire în grădiniță?***

***În concluzie, putem afirma că programele de îmbogățire dezvoltă, într-adevăr, inteligențele.***

### **Limitele cercetării**

Acest studiu a fost limitat din cauza dimensiunii eșantionului de participanți, a vârstei acestora și a tipurilor de inteligență studiate. În ciuda acestor limite, acest studiu a reușit să asigure un ghid practic de stimulare a dezvoltării copiilor preșcolari prin intermediul intervenției intensive.

Studiul a fost limitat la un set de grădinițe denumite "Pisgan", care oferă copiilor o diversitate de programe în vederea susținerii dezvoltării. Studiul a durat trei ani, element care a compensat limita referitoare la dimensiunile grupurilor de copii. În ciuda numărului redus de copii, rezultatele sunt semnificative și oferă speranțe pentru rezultate similare la un nivel mai general.

### **Recomandări pentru cercetări viitoare**

Cercetătorul recomandă următoarele:

- Efectuarea în viitor a unor studii care să includă toate tipurile de inteligență.

- Efectuarea unor studii care să abordeze grupuri de vârstă mai extinse.
- Efectuarea unor studii în cadrul cărora să se realizeze designul unor modele de teste pentru evaluarea nivelului oricărui tip de inteligență.
- Decizia asupra unei scale de evaluare a nivelului de dezvoltare a inteligenței, diferită de toate modalitățile de evaluare existente în prezent.

## 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 עורך  
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*, 3 כרך.

- Ddutsch, D., 1999. *The Psychology of Music*. 2 עורך 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. ללא מקום:ללא מחבר.
- 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*. ללא מקום:Basic Books.
- Gardner, H., 1996. *Multiple Intelligence*. Jerusalem: Branco - Weiss pub.
- Gardner, H., 2009 April. *Big Thinkers: Howard Gardner on Multiple Intelligences* | *Edutopia*. [מקורן] Available at: [www.edutopia.org/multiple-intelligences-howard-gardner-video](http://www.edutopia.org/multiple-intelligences-howard-gardner-video) [התבצעה גישה ב] 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 centuryof Progress. *Prespective Creativity - I. A. Taylor & J. W. Getzels (Eds)*, pp. 37 - 59.
- Kemmis, S. & McTaggart, R., 2005. Participatory action research. *The sage handbookof qualitativeresearch*, 3 עורך ed, pp. 559 - 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*. [מקורן] Available at: [www.raventest.net](http://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*. [מקורן]  
Available at: [www.ted.com/talks/lang/he/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kills\\_creativity.html](http://www.ted.com/talks/lang/he/ken_robinson_says_schools_kills_creativity.html)  
[ע-התבצעה גישה ב 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*, 3)12 (כרך), pp. 6-13.
- 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 Returnes).
- Sternberg, R., 2003. *Triarchie theory of intelligence*. ללא מקום:ללא מחבר
- Strauss, A. & Corbin, J., 1990. *Basics of qualitative reseach: Grounded theory procedures and techniqes*. 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*.



Vygotsky, L., 2004. *Learning in a social context*. Tel Aviv: The United Kibutz.

Vygotsky, L. S., 1978. *Mind in Society*. Cambridge, Massachusetts, London England: Harvard University Press.

Vygotsky, 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 reconstruction. *Educational Action Research*, Issue 1, pp. 199 - 219.

Ziegler, M. 2012. ואחרים, Openness , Fluid Intelligence and Crystallized Intelligence: Toward an Integrative Model. *Journal of Research in Personality*, Issue Vol. 46, pp. 173-183.