



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

NR. 85 / SEPTEMBRIE 2018

85

Importanța corectării tulburărilor de limbaj la vârsta preșcolară

| de MANUELA MAGDALENA MÎRZAN

Inteligențele multiple în grădiniță

| de VASILICA SĂLCEANU

Inteligența – teorii și perspective

| de ELENA-ALINA APOSTOL

Cum își pot rezolva elevii problemele?

| de DANIELA-EUGENIA VODIȚĂ

Elevul și interpretarea comportamentului său

| de COSTEL CUTUR



Editor: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație



Online: www.iteach.ro/experiencedidactice



Partener: Institutul de Științe ale Educației

Revista "iTeach: Experiențe didactice" își propune să promoveze aspectele practice ale predării, învățării și evaluării școlare prin aducerea în prim plan a experiențelor concrete ale cadrelor didactice. Constituie un canal de comunicare și de informare în cadrul comunității cadrelor didactice înscrise pe platforma iTeach.

Descriere prin cuvinte cheie:

didactică aplicată, practică pedagogică, situații educative, experiențe didactice

iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

Cod de identificare ISSN / înregistrarea Bibliotecii Naționale a României:
iTeach: Experiențe didactice (online) = ISSN 2247 – 966X
ISSN – L = 2247 – 966X

EDITOR: **TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație**

www.tehne.ro



REDACȚIA:

Str. Dr. Louis Pasteur 54
București 050536

COLECTIV DE REDACȚIE

dr. Olimpiu ISTRATE (Universitatea din București, Departamentul pentru Formarea
Profesorilor)

dr. Oana GHEORGHE (Institutul de Științe ale Educației)

dr. Simona VELEA (Institutul de Științe ale Educației)

Alexandra BUNICA (Institutul de Științe ale Educației)

Doru ȘTEFĂNESCU (Social IT)

dr. Simona GĂBUREANU (Universitatea Politehnica București, Catedra pentru Pregătirea
Personalului Didactic)

dr. Ema FÂCIU (Universitatea "Vasile Alecsandri" din Bacău, Școala doctorală; Casa
Corpului Didactic "Grigore Tăbăcaru" Bacău)

E-MAIL: echipa@iteach.ro

PAGINA REVISTEI:

www.iteach.ro/experiencedidactice

Importanța corectării tulburărilor de limbaj la vârsta preșcolară

De **Manuela Magdalena Mirzan**

Gradinita cu Program Prelungit Nr. 4 Pinocchio Falticeni (Suceava)



Articolul are ca temă corectarea tulburărilor de limbaj la vârsta preșcolară. În articol sunt date câteva repere teoretice despre tulburările de limbaj și modalități prin care educatoarea poate corecta tulburările de limbaj la copii. De asemenea, materialul prezintă și câteva capacități de care trebuie să dispună educatoarea pentru a putea face astfel de corectări la copiii de vârstă preșcolară.

Tulburările de limbaj pot exista cu diferite grade și proporții la copiii preșcolari cu intelect normal. Ele sunt rezultatul disfuncțiilor intervenite în recepționarea, înțelegerea, elaborarea și realizarea comunicării scrise și orale datorită unor afecțiuni de natură organică, funcțională, psihologică sau educațională care acționează asupra copilului mic în perioada apariției și dezvoltării limbajului.

Datorită importanței limbajului în structurarea și desfășurarea proceselor cognitive, orice afectare a acestuia ar putea avea efecte și asupra calității operațiilor gândirii, relațiilor cu ceilalți și structurării personalității copilului. Din acest motiv, cunoașterea și identificarea (depistarea) tulburărilor de limbaj reprezintă o prioritate a educatoarelor.

„Prin tulburările limbajului înțelegem toate abaterile de la limbajul normal, standardizat, de la manifestările verbale tipizate, unanim acceptate în limba uzuală, atât sub aspectul reproducerii cât și al percepției, începând de la dereglarea diferitelor componente ale cuvântului și până la imposibilitatea totală de comunicare orală sau scrisă.” (M. Guțu, 1975)

Când putem vorbi de o tulburare de limbaj? De ce natură este ea și ce gravitate are? Trebuie să intervenim? Dacă da, când și cum? Toate aceste întrebări și le pun fără încetare educatorii, confrunțați cu copilul în dezvoltare. Condițiile în care se ridică eventualitatea unei tulburări de limbaj, nu sunt fără importanță în formularea răspunsurilor la întrebările de mai sus.

Dacă tulburarea de limbaj este manifestă și evidentă, trebuie să căutăm să cunoaștem ce tip de relații există între copil și adulții care se ocupă de el (părinți, bunici, etc.), ce importanță s-a acordat dezvoltării limbajului, câtă preocupare există pentru sănătatea, igiena, viața afectivă și dezvoltarea motorie a copilului, de asemenea, de cât timp au dispus cei ce l-au avut în grijă, de ce experiență se puteau prevala, etc.

Pe lângă cele enunțate mai sus, este necesar să fie cunoscut contextul apariției tulburărilor de limbaj, precum și variabilele extralingvistice.

Întârzierea în dezvoltarea limbajului este, fără îndoială, situația cea mai delicată de apreciat. În societatea noastră, exagerat normativă și în care stăpânirea și utilizarea limbajului este unul dintre instrumentele cele mai sigure ale reușitei școlare (pornind de la reușita socială), este o “crispare” evidența în jurul întârzierii limbajului. Dar, este necesar să se facă distincție între “întârzierea simplă” – care se resoarbe cu timpul – și “disfazie” – întârziere simplă care persistă.

În condițiile unei educații corecte, către vârsta de 3 ani, copilul își însușește toate sunetele fundamentale ale limbii materne. Cu toate acestea, nu rare sunt cazurile în care și copiii de vârstă mai mare manifestă deficiențe de pronunție, ceea ce dovedește că asimilarea structurii sonore a limbii nu se încheie la sfârșitul vârstei antepreșcolare, ci continuă și în etapa următoare.

În cursul perioadei preșcolare are loc perfecționarea laturii fonetice a limbajului.

Dacă analizăm frecvența tulburărilor de vorbire la diferite vârste, ajungem la concluzia că vârsta preșcolară deține recordul. Prof.univ. dr. Emil Verza, în lucrarea “Tratat de logopedie” (vol. I) grupează cauzele care stau la baza acestor tulburări, în două mari categorii:

I. – la nivelul condițiilor, evoluției sau condițiilor și evoluțiilor normale;

II. – la nivelul condițiilor, evoluției sau condiției și evoluției anormale.

Făcând o trecere în revistă a tulburărilor de limbaj întâlnite la vârsta preșcolară se constată că frecvența cea mai mare o înregistrează tulburările care afectează limbajul propriu-zis, tulburări în special din sfera sindromului dismaturotic, determinate de o întârziere ușoară în apariția și dezvoltarea vorbirii (dislalia de evoluție, bătăiala fiziologică, dislexia-disgrafia de evoluție), acestea fiind condiționate fie de un ritm propriu de dezvoltare, fie de o frânare sau încetinire a ritmului obișnuit de dezvoltare a vorbirii prin factori afectivi și sociali.

Cunoscând faptul că o dată cu intrarea copiilor în școală, tulburările de vorbire pot deveni obstacole serioase în însușirea cunoștințelor în cadrul procesului de învățământ, se conturează tot mai evident necesitatea aplicării unor măsuri de prevenire și înlăturare a acestor deficiențe cât mai timpuriu posibil.

Am examinat un lot de 127 copii, cu vârsta între 3 și 7 ani, de la grădinița în care îmi desfășor activitatea. Depistarea tulburărilor de limbaj s-a făcut prin observații, cu prilejul asistențelor la activități și prin scurte conversații cu copiii preșcolari. Copiii care au prezentat deficiențe de vorbire mai grave, au fost supuși unei examinări mai amănunțite, luându-se informații mai ample asupra antecedentelor, atât de la educatoare cât și de la părinții acestora.

Dintre cei 127 copii examinați, 13,84% au prezentat diferite tulburări de limbaj. Distribuția tipologică a acestor tulburări a fost următoarea:

- tulburări de articulație (pronunție) – dislalii 83,71%
- tulburări de ritm (bătăială și tahilalie).... 8,16%
- nedeveloparea generală a vorbirii 4,66%
- alte tulburări de vorbire (alalie, disfonie, etc.)....

3,47%

Această distribuție arată că frecvența cea mai ridicată a tulburărilor de vorbire la copiii de vârstă preșcolară este reprezentată prin dislalie, care se manifestă prin omisiuni, substituiri sau articlări greșite ale unor sunete și prin tulburări de ritm, în rândul cărora cea mai frecventă este bâlbâiala. Celelalte tipuri de tulburări de limbaj sunt întâlnite mult mai rar.

În general, după 5 ani, 12% dintre copii prezintă tulburări de vorbire, din care 70% au dislalie, 20% sunt bâlbâiți și 10% au alte tulburări de vorbire.

Prin frecvența lor ridicată, dislalia și bâlbâiala trebuie să fie considerate drept cele mai caracteristice tulburări de limbaj ale copiilor de vârstă preșcolară. Datorită faptului că anumite aspecte ale înlăturării lor la copiii preșcolari au constituit obiectul studiului de față, putem prezenta "tabloul" cu tulburări dislalice întâlnite la grupul de copii examinați:

- sigmatism interdental (pronunțarea interdentală a sunetelor siflante "s, z" și a sunetelor șuierătoare "ș, j" și uneori a sunetelor "ț, ce-ci, ge-gi") - 40,75%
- parasigmatism (înlocuirea sunetelor din grupa siflantelor și a șuierătoarelor între ele) - 22,73%
- sigmatism dental, lateral, strident și nazal (articularea greșită a sunetelor siflante și șuierătoare) - 11,96%
- rotacism (omisiunea sunetului "r" din cadrul unui cuvânt, pronunțarea monovibrantă sau graseiată a acestui sunet) - 10,83%
- pararotacism (înlocuirea sunetului "r" cu sunetul "l", "i" sau "h") - 10,33%
- paracapacism (înlocuirea sunetelor "c", "g" cu sunetele "t", "d") - 1,14%
- dislalie polimorfă (înlocuirea consoanelor sonore "b", "v", "z", "j", "r", "g" prin consoanele surde "p", "f", "s", "ș", "h", "c") - 0,54%
- dislalie silabică (omiterea unor silabe sau cuvinte în timpul vorbirii, deși în mod izolat sunetele sunt pronunțate corect) - 1,72%

Această distribuție arată că grupa mare a tulburărilor dislalice o formează sigmatismele, apoi urmează rotacismele, iar defectele de pronunțare ale altor sunete se întâlnesc mult mai rar și au un caracter sporadic. Astfel, tocmai sunetele care apar mai târziu în vorbirea copiilor (r, s, z, ș, j) și care necesită cea mai diferențiată activitate a aparatului articulator sunt mai des afectate și în consecință, pun în fața educatoarelor cele mai serioase probleme.

În urma examinării copiilor preșcolari cuprinși în studiu, examinare completată cu observațiile celorlalte educatoare din grădiniță, am obținut un "tablou" al particularităților și defectelor de vorbire ale copiilor din fiecare grupă de vârstă.

Particularitățile, defectele și tulburările vorbirii copiilor preșcolari din grădinița noastră:

Distribuția copiilor pe grupe de vârstă	Copii cu vorbire corectă (nr.)	Copii cu abateri de la vorbirea corectă	
		Dislalici	Cu alte tulb. de limbaj
Grupa mică	25	7	4
Grupa mijlocie	29	12	6
Grupa mare	37	4	3
Total	91	23	13

Total copii examinați:127

Desigur, însă, că nu toate aceste tulburări pot fi categorisite în mod definitiv ca defecte de pronunție, ele putând fi doar simple particularități ale vorbirii copiilor la această vârstă.

Din acest tabel, observăm că abaterile de la vorbirea corectă scad odată cu înaintarea copiilor în vârstă. Majoritatea acestor abateri, la fiecare grupă de vârstă, se încadrează în categoria greșelilor de pronunție.

Însă tulburările de limbaj necorectate până la 5-6 ani se pot transforma în defecte stabile de pronunție, a căror corectare necesită eforturi speciale și există riscul ca acești copii să rămână cu defecte de vorbire chiar la intrarea în școală. Studiul întreprins a urmărit atingerea următoarelor obiective:

- a) Corectarea abaterilor de la vorbirea corectă a copiilor preșcolari și a eventualelor tulburări de vorbire ale acestor copii;
- b) Depistarea cauzelor care au generat tulburări de vorbire constatate;
- c) Prevenirea și corectarea tulburărilor de vorbire la copiii preșcolari.

Trebuie subliniat că, totdeauna, corectarea limbajului prezintă o importanță deosebită nu numai pentru înlesnirea comunicării și a integrării în procesul instructiv-educativ, dar și pentru faptul că tulburările de limbaj, în funcție de gravitatea lor, provoacă modificări negative la nivelul personalității și comportamentului preșcolarului. Pentru educatori, corectarea este imperioasă și pentru a putea exercita o influență favorabilă asupra educării copiilor și pentru că trebuie să li se formeze acestora o pronunție clară și o vorbire fluentă, cursivă, corectă.

În corectarea tulburărilor de limbaj, educatoarea trebuie să țină seama nu numai de factorii anatomiei ci și de activitatea nervoasă superioară, psihicul și mediul social. De aceea, metodele trebuie să fie complexe, să se respecte o anumită succesiune, să se intervină și medicamentos, acolo unde este cazul, fizioterapeutic și chiar psihoterapeutic.

Dacă tulburarea de limbaj este ușoară, e necesară folosirea metodelor specifice de formare a deprinderilor corecte de vorbire. Dacă tulburarea este mai complexă, se va acționa asupra întregului organism, metodele vor fi mai complexe, se va lucra individual și pe o perioadă mai lungă. Uneori, tulburarea necesită și intervenția unui specialist, a unui logoped.

Intervenția educatoarelor pentru corectarea acestor tulburări de limbaj devine posibilă cu condiția ca ele să stăpânească un minimum de cunoștințe teoretice și de deprinderi practice pentru prevenirea/corectarea acestor tulburări.

Numeroasele lucrări de fonetică și logopedie existente, ușurează înțelegerea fenomenelor normale și patologice. În felul acesta, educatoarele vor depista și înregistra pe "fișe de evidență"

individuale, particularitățile vorbirii copilului respectiv, precum și dinamica “ameliorării” și “corectării” acestora, prin câteva exerciții de gimnastică articulatorie, facială, de dezvoltare a laturii prozodice a limbajului și prin diverse jocuri didactice menite să corecteze tulburările de limbaj întâlnite la preșcolari.

Nu trebuie omis faptul că, pe lângă educatoare și ceilalți factori de răspundere din grădiniță, părinții copilului trebuie să aducă o contribuție de seamă la înlăturarea tulburării, tocmai pentru că timpul pe care îl petrece copilul în familie este de obicei mult mai mare decât cel pe care îl poate acorda educatorul, logopedul sau instituția preșcolară.

Corectarea tulburărilor de limbaj necesită deci, atât măsuri diferențiate, cât și comune. Cele diferențiate sunt solicitate de specificul deficienței, iar cele comune, de înrudirile dintre deficiențe. Stimularea verbală “primește sprijin de seamă” din parte utilizării jucăriilor, mulajelor, ilustrațiilor, tocmai pentru că acestea îl dinamizează cel mai mult pe copilul de această vârstă. Nu pierdem din vedere, de asemenea, importantul rol pe care-l dețin recitățile, frământările de limbă, exercițiile-joc, cântecele, conversația, povestirile, dar mai ales, jocurile didactice.

În vederea prevenirii și corectării tulburărilor de limbaj ale copiilor din grădinița noastră, am folosit un program de exerciții și jocuri prin intermediul cărui, fiecare educatoare să aibă posibilitatea de a preveni și corecta în mod diferențiat unele particularități sau defecte de pronunție ale copiilor din grupa sa.

Pentru a respecta particularitățile de vârstă ale copiilor, a fost întocmit câte un program de exerciții și jocuri didactice pentru fiecare grupă de vârstă, iar în întocmirea acestor programe s-a ținut seama de cauzele particularităților sau defectelor de pronunție, cât și de natura acestora.

Exercițiile-joc și jocurile didactice folosite au urmărit educarea principalelor funcțiuni care contribuie la realizarea vorbirii: respirația, mișcările articulatorii și auzul fonematic.

În vederea cunoașterii de către educatoare a acestor programe de exerciții și jocuri didactice, înaintea aplicării lor la grupă, am prezentat în cadrul activității metodice, un material cu tema: “Exerciții și jocuri didactice care contribuie la prevenirea, depistarea și corectarea pronunției copiilor preșcolari și cerințele aplicării acestora în funcție de particularitățile și defectele vorbirii copiilor din grupă”. Apoi, pe tot parcursul folosirii acestor exerciții și jocuri, am urmărit și notat rezultatele obținute și dificultățile întâmpinate, iar în funcție de natura acestor dificultăți, am încercat, împreună cu celelalte educatoare, să găsim cele mai potrivite modalități pentru depășirea lor.

Majoritatea exercițiilor și jocurilor folosite au fost preluate din “Programa activităților instructiv-educative din grădiniță”, din culegeri de jocuri didactice sau din materiale de specialitate. Pe unele le-am adaptat necesităților apărute, în vederea depistării, prevenirii și corectării tulburărilor de limbaj ale copiilor din grădinița noastră, iar altele au fost compuse de noi. Toate aceste exerciții și jocuri didactice au fost incluse de către noi, cadrele didactice, în programul zilnic, fie în activitățile și jocurile liber-alese, fie în activitățile comune sau în programul distractiv.

Așadar, pentru a depista, preveni și corecta tulburările de limbaj întâlnite la preșcolari, cadrele didactice din grădiniță trebuie să organizeze activitatea intelectuală a copiilor în forme cât mai variate, plăcute, atrăgătoare, accesibile și de o vădită eficiență. Educarea limbajului se dezvoltă și progresează ca un continuum la

copilul preșcolar, iar nouă, educatoarelor ne revine sarcina de a organiza și planifica experiențele de limbaj ale fiecăruia, în funcție de ritmul propriu de dezvoltare.

Bibliografie:

- Boșcaiu, E., 1973 - “Prevenirea și corectarea tulburărilor de vorbire în grădinițele de copii”, București, E.D.P.
- Dumitrana, M., 2001 - “Educarea limbajului în învățământul preșcolar” (vol. I și vol. II), București, Editura Compania
- Guțu, M., 1975 - “Logopedia” (vol. I) - Centrul de Multiplicare al Universității Cluj-Napoca
- Mititiuc, I., 1996 - “Probleme psihopedagogice la copilul cu tulburări de limbaj”, Iași, Editura Ankarom
- Neamțu, C., Gherguț, A., 2000 - “Psihopedagogie specială”, Iași, Editura Polirom
- Surdu, I., Dănilă, I., Șova, S., 1995 - “Educația limbajului în grădiniță”, București, E.D.P., R.A.
- Verza, E., 2003 - “Tratat de logopedie” (vol. I), București, Editura Fundației Humanitas.

Inteligențele multiple în grădiniță

De **Vasilica Salceanu**

Scoala Gimnaziala Vasile Alecsandri Braila (Brăila)



Teoria inteligențelor multiple provoacă educatorii și părinții să lucreze cu copiii în așa fel încât fiecare copil să beneficieze de oportunitatea de a învăța pe căi care să armonizeze cu modul lui unic de gândire. Nu există o modalitate perfectă de învățare, dar este important ca educatorul și părintele să găsească modalitatea potrivită de învățare pentru fiecare copil. Abordarea învățării conform acestei teorii nu înseamnă că pentru învățarea unui lucru trebuie folosite, întotdeauna, toate cele 8 canale, ci explorarea a cât mai multe posibilități de a învăța un lucru pentru a putea decide care dintre ele sunt cele mai potrivite în fiecare caz particular. Teoria inteligenței multiple extinde orizontul posibilităților de învățare/ asimilare a cunoștințelor dincolo de metodele convenționale, verbale și logico-matematice utilizate în majoritatea școlilor. Teoria inteligenței multiple are implicații puternice și în procesul de învățare și dezvoltare al adulților, dându-le acestora o nouă perspectivă prin care să-și analizeze, modul de viață, meseria, pasiunile și le oferă posibilitatea de a-și dezvolta, pe diverse căi, înclinații pe care le-au avut în copilărie și care le-au fost inhibate prin impunerea unui mod de gândire și de învățare stereotip.

Teoria inteligențelor multiple permite organizarea unei instruiți interactive și diferențiate, către un învățământ adaptat elevilor, care îi sprijină să își valorifice propriile resurse, să formeze capacitățile de autoinstruire și să le dezvolte motivația pentru învățarea permanentă. Inteligențele multiple reprezintă

fundamentul instruirii diferențiate, întrucât odată cu identificarea lor se determină sensul care trebuie mo-delat și adaptat curriculum implementat, pentru fiecare elev, considerat un unicat, care are anumite particularități psihologice de vârstă, dar mai ales, anumite particularități psihologice individuale, un anumit potențial psihologic, un anumit stil de învățare, anumite aptitudini, interese și nevoi educaționale, disponibilitate și capacități de asimilare și formare proprii.

Aplicând teoria inteligențelor multiple la situațiile psihopedagogice asupra copilului preșcolar se poate spune că fiecare ramură a inteligenței poate susține și se poate reflecta în părți ale activităților de învățare din gradiniță. Copii sunt diferiți, au inteligențe diferite combinate. Aceste combinații le influențează modul de a gândi, de a învăța și de a acționa. Stilurile de învățare trebuie adaptate diferențelor dintre copii din simplu motiv că unul dintre obiectivele majore ale educației este îmbunătățirea puterii de înțelegere a copilului. De ce trebuie să-l supunem unor constrângeri sau unor stereotipii când poate învăța fără efort, liber, din plăcere. Activitățile dificile, plictisitoare fără motivație pot fi înlocuite cu o atmosferă vie, entuziastă, dinamică. Demersul inițiat de educatoare poate fi în direcția stimulării interesului copilului pentru cunoaștere, pentru a căuta informația necesară și mai ales pentru a utiliza în contexte variate deplasând astfel accentul care cade pe memorie (mai ales memoria mecanică) spre gândire, spre descoperire. În vederea asigurării șanseii de succes personal și pentru a elimina un eventual eșec în activitatea de învățare este indicat să se folosească metode compatibile cu elementele inteligenței dominante. Dar înainte de a se adopta stilul de învățare adecvat este necesară să se stabilească tipul de inteligență dominant. Evaluările inițiale dar și continue permit depistarea inteligenței dominante, dar și proiectarea activităților de exersare și dezvoltare a acesteia conform principiului individualizării și diferențierii.

Încă de la grădiniță, copilul își poate croi drumul în viață dacă este bine evaluat, dacă este ajutat și sprijinit să-și exerseze tipul de inteligență dominant.

Experiența psihopedagogică evidențiază pentru tipul de **inteligență logico-matematică** următorul inventar de capacități: sunt utilizate raționamente inductive și deductive, sunt înțelese relațiile cauzale dintre concepte, sunt respectate regulile, ordinea, sunt emise raționamente cu aplicabilitate variată, se produc clasificări, se stabilesc priorități, operațiile matematice sunt realizate cu plăcere, lucrul cu numerele este confortabil și sunt descoperite și rezolvate probleme. Jocurile de masă și cele recreative oferă strategii de dezvoltare a inteligenței logico-matematice, prin faptul că stimulează dorința copiilor de a fi primii, de a-și concepe propria strategie de câștig prin faptul că respectă disciplina jocului și motivația de competiție: memorează, fac asocieri, compară, sintetizează, descoperă. „Expertii” sunt copii care au dominantă inteligența logico-matematică și care vor număra tot ce este în jurul lor, constituie șiruri numerice, ordonează jucăriile, raportează numărul la cantitate, realizează sarcinile fișelor fără sprijin. În perioada evaluării inițiale educatoarea nu intervine, lăsând copii să se manifeste liber în modul provocat de ea, creat special pentru fiecare tip de inteligență. În aceste împrejurări se conturează grupa experților și grupa novicilor ceea ce permite desfășurarea integrală a activităților și realizarea individuală și diferențiată a obiectivelor propuse.

Un alt tip de inteligență este cea vizual-spațială. La nivelul preșcolarului, **inteligența vizual-spațială** este caracterizată prin capacitatea de a construi, de a compune plastic un spațiu dat, de a reda grafic traseele parcurse în timpul unei vizite, plimbări, de a desena hărți, scheme, de a realiza o machetă de a reconstitui imagini, de a se orienta în spațiu. În timpul evaluării inițiale pot fi descoperite de preșcolari abilități de a percepe lumea spațio - vizuală cu claritate, de a transforma aceste percepții în manifestarea unor sensibilități față de culoare, formă, linii, spațiul și relații între aceste elemente. La grupa mică manifestările inteligențelor multiple nu sunt vizibile, această perioadă fiind dedicată în mare parte socializării copiilor.

La 3-4 ani copilul observă cu interes obiectele, le identifică, definește elementele dintr-o imagine, indică locul obiectelor preferate și se așează lângă ele, sesizează diferențe dintre obiecte, construiește folosind tehnica alăturării sau suprapunerii după model. Un copil cu inteligența vizual spațială la 4-5 ani observă cu atenție obiectele, le identifică, indică locul lor în spațiu, le așează la locul indicat, construiește după model și din imaginație, sesizează diferențele între obiecte, selectează, grupează, ordonează după culoare, mărime, formă, reprezentând grafic obiecte, ființe care îl fascinează, reconstituie imagini, descrie imagini. La 5-7 ani copiază cu ușurință modelele, exersează perfecționând un model, acoperă plastic tot spațiul dat, combină tehnici de lucru, respectă proporțiile, concepe un șir de acțiuni, evită erorile, îmbunătățește rezultatul.

Construcția are un nume și copilul nu este dezorientat față de obiectele din sala de grupă, se orientează rapid în formațiile solicitate (coloană, cerc, semicerc) este preocupat de aparatul de fotografiat, de camera de luat vederi, îi plac diapozitivele, filmele, reconstituie imagini fără suport, alege cărți cu multe ilustrații pe care le citește, se adaptează unui mediu nefamilial.

În exersarea și dezvoltarea inteligenței vizual-spațiale un rol important îl au reprezentările, cuvântul prin funcția lui reglatoare (evocă reprezentările deja formate) de asemenea imaginația și memoria care facilitează unitatea între trecut, prezent și viitor. Copilul are capacitatea de a vizualiza utilizând diferite procese ale imaginației precum ar fi: amplificarea proporțiilor sau diminuarea lor, multiplicarea sau omiterea elementelor, schematizarea și așezarea spațială. Un copil cu inteligență vizual spațială este preocupat de detaliile unei imagini, ale unui tablou, se orientează ușor în spații diferite. Este preocupat de figuri, îi plac formele geometrice, are un spirit de observație dezvoltat.

Deținătorii acestei inteligențe sunt cei care țin cont de realitatea înconjurătoare, respectă proporțiile, distanțele, formele, materializează o temă, o idee, o acțiune. Jocurile de construcție și jocurile tangram sunt și ele o modalitate utilizată în exersarea și dezvoltarea inteligenței spațial-vizuală alături de încorporarea noilor tehnologii electronice, experimentarea panourilor electrice, practicarea jocurilor bazate pe căutarea unor soluții rapide de rezolvare a unor probleme de viață reală.

Inteligența corporal-kinestezică determină un alt stil de învățare. Este inteligența de la nivelul corpului și al mâinilor care ajută copiii să controleze și să redea mișcările corpului, să miște și să folosească cu îndemânare diferite obiecte, instrumente realizând o armonie estetică a corpului. Copiii cu inteligența kinestezică utilizează corpul cu precizie, interpretează mișcarea armonios, include deprinderi fizice speciale, au echilibru, forță,

flexibilitate, viteză și siguranță în mișcări, sunt sensibili tactil, sunt activi, rezistenți fizic, înțeleg rapid nuanțele unei mișcări, își controlează absolut toate mișcărilor corpului. Un astfel de copil face educație fizică cu plăcere, însoțește exprimarea verbală de gesturi, pipăie obiectele care îl interesează, are o reprezentare clară a schemei corporale și își coordonează bine mișcărilor. La debutul preșcolarității predomină activitățile fizice spontane pentru că acesta nu are o reprezentare clară a schemei corporale și de aceea sunt necesare exerciții care coordonează mișcărilor, conștientizează acțiunile și îl fac să perceapă corect corpul (este facilitată trecerea de la activitățile spontane la o activitate integrată, dirijată, conștientă). Activitățile de educație fizică constituie forma de bază care întrunește toate condițiile pentru a stimula interesul copiilor în vederea participării conștiente și active la dezvoltarea fizică generală într-o atmosferă plăcută. Gimnastica de înviorare este un alt mijloc de dezvoltare fizică și psihică, satisface temporar nevoia de mișcare, disciplinează, contribuie la crearea bunei dispoziții, formează o ținută corectă, stimulează funcțiile fiziologice ale respirației și ale circulației. Alături de gimnastica de înviorare dansurile tematice și populare precum și activitățile în aer liber sunt forme potrivite pentru stimularea mișcării. Dansurile populare permit schimbările de ritm, orientarea spațială, linia melodică marchează legătura dintre inteligența kinestezică și cea vizual spațială, muzicală și inteligența inter și intrapersonală.

Inteligența muzicală intervine când faptele individuale sunt memorizate ritmic sau sunt folosite cântece, ori când muzica este folosită pentru un conținut oral care tocmai a fost învățat. Actul cântării este sincretic topind într-o excursie artistică personală acțiuni intelectuale, fizice și psihice. Muzica este și o artă a ordinii, a măsurii, a proprietății, a echilibrului, a armoniei și prin aceasta ea are valențe educative deosebit de valoroase.

Un copil cu inteligență muzicală își însușește fără efort o rostire clară frumoasă a limbii materne dar și a limbilor străine, are o motricitate ordonată și estetică, se integrează firesc fără complexe în colectivitate, are un dezvoltat simț polifonic, își însușește ușor muzica pe baza tonală și modală, are o intonație corectă a sunetelor, execută exact ritmul, pronunță clar textul. De asemenea diferențiază ușor sunete din mediul înconjurător, timbrul vocilor, al instrumentelor muzicale, compară sunete pe baza înălțimii, duratei, timbrului și intensității lor, analizează cu plăcere piese muzicale, compune spontan secvențe ritmico-melodice, își imaginează melodiile pe care le-ar produce diferite instrumente, alege secvențe muzicale ce corespund diferitelor stări afective sau situații, utilizează creativ mișcări ritmice de dans pentru a exprima stări sufletești, sentimente, apreciază cântecul sau interpretarea muzicală a altor copii.

Un preșcolar cu **inteligență lingvistică** va descrie imagini, fotografii, va face unele rime, acrostihuri sau o cârtică (la imagini date adaugă textul creat de el cu înțeles logic). Nu învață regulile gramaticale, nu cunoaște definiții, nu știe ce este substantivul sau verbul dar respectă aceste reguli, treptat își formează generalizări lingvistice, empirice având așa numitul "simț al limbii". Intuiește litere și le reproduce prin scriere prin fixarea la tabla magnetică sau mai nou prin scriere prin computer, identifică poziția unui sunet în cuvânt. Printre altele copii își însușesc formule și expresii literare, cuvinte noi pe care le utilizează în contexte adecvate, folosesc sinonime, omonime în contexte variate, utilizează diferite tipuri de propoziții (enunțative, exclamative, interrogative), dau o

reprezentare grafică a cuvintelor, propozițiilor, utilizând semnele grafice. Un copil cu inteligență lingvistică poate sorta literele cerute din mulțimea de litere, poate copia litere, cifre, după modelul dat, contribuie la scrieri colective, scrie cuvinte familiale la alegere, redau cu ușurință conținutul unei povești, al unui text citit de educatoare, realizează mini-dramatizări sau jocuri de rol de la textul unei povești sau poezii, exprimă sentimentele unor personaje din povești în dramatizări și jocuri de rol.

Inteligența interpersonală este solicitată în timpul învățării în perechi sau în jocuri de grup și competiție. Inteligența interpersonală este solicitată pentru recapitulare, reflecție sau pentru transpunerea în viața personală și în muncă a ceea ce a fost învățat în grădiniță sau școală. La jocul de rol, de exemplu, copii vor simula comportamente, interpretează roluri, intră în relații unii cu alții, înțeleg intervențiile partenerilor de joc, motivația unui anumit comportament, dorința unora de a înfrumuseța un colț creat de ei, iar alții își autoapreciază propriile componente. Relaționarea este benefică pentru exersarea inteligenței interpersonale și intrapersonale.

Aplicațiile practice la orice tip de activitate dau posibilitatea dezvoltării inteligențelor multiple la copii, dar mai ales a inteligenței dominante prin multe exerciții și prin multe jocuri pe care noi le desfășurăm în grădiniță.

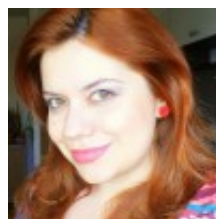
Bibliografie:

- Breban, S., Activități bazate pe inteligențe multiple, editura Reprograph, Craiova, 2004;
- Gardner, H., Inteligențe multiple. Noi orizonturi, Editura Sigma, București, 2006.

Inteligența – teorii și perspective

De **Elena-Alina Apostol**

Școala Gimnazială Ctin. Ivănescu, Poșta Câlnău (Buzău)



Articolul de față își îndreaptă atenția asupra diferitelor perspective asupra inteligenței. Fiecare perspectivă este prezentată și explicată pe scurt. Cele trei tipuri de teorii asupra inteligenței, Cast Building, Brick Building și Mozaic sunt descrise succint.

Pentru a analiza semnificațiile inteligenței este oportun să pornim de la însăși rădăcina cuvântului. El provine din latină, *intelligere* și înseamnă „a înțelege”. Inteligența implică o capacitate mentală generală care variază de la individ la individ și fluctuează pe parcursul vieții. Oamenii pot excela sau pot avea deficite în zone precum raționalizarea, planuirea, rezolvarea de probleme, înțelegerea ideilor abstracte și experiența de învățare. Abilitățile sau dizabilitățile înnăscute, totuși, nu ar trebui privite ca fiind permanente sau imposibil de modificat. Toți indivizii au capacitatea de a-și îmbunătăți abilitatea de a recunoaște

conexiuni, precum și de a-și dezvolta capacitatea de a gândi strategic.

Inteligența este abilitatea de a recunoaște și a face conexiuni. În ceea ce privește consensul cu privire la o definiție operațională a inteligenței, putem afirma că acesta aproape că nu există. În schimb, putem vorbi despre trei teorii de bază, majore, ale inteligenței.

Prima dintre acestea este **Cast Building**. În cadrul acestei viziuni, inteligența este privită ca și capabilitate globală ce îl face pe individ să răspundă similar într-o varietate mare de situații sau de concepte ori idei. Teoria în cauză a presupus că există ceea ce se numește „factor general de inteligență” comun tuturor oamenilor. Coeficienții de inteligență au fost larg răspândiți și utilizați în educație, afaceri sau armată. Teoria a fost însă, evaluată ca fiind prea rigidă.

Cea de-a doua teorie este **Brick Building** și este mai flexibilă. Această teorie privește inteligența ca pe o sumă de factori responsabili pentru diferite abilități de gândire, iar acești factori sunt separați unii de alții, precum cărămizile într-un zid. Această separare se datorează conținutului implicat în procesele de gândire, așa cum apare ea explicată de către Gardner (1993) în teoria inteligențelor multiple. Separarea dintre conținut și proces implică diferite moduri de gândire în funcție de domenii diferite. De pildă, ai putea avea inteligență spațială care te ajută să proiectezi clădiri sau să te orientezi într-un oraș, dar să nu fii capabil să citești foarte bine. Desigur, și această teorie a fost criticată de unii specialiști. Feuerstein este unul dintre aceștia. Ideea unor abilități de gândire complet separate unele de altele a stârnit controverse.

Astfel, există și o a treia teorie a inteligenței. **Modelul Mozaic** este denumirea pe care o poartă o altă teorie a inteligenței. Denumirea provine de la abordarea pe care aceasta o propune – un mozaic colorat și creativ. Teoria este mai flexibilă decât prima și mai generală decât cea de-a doua. Modelul mozaic integrează celelalte două teorii și afirmă că:

- Inteligența este constituită din numeroși factori, atât cognitivi, cât și experiențiali.
- Acești factori numeroși sunt generali și pot fi legați de toate comportamentele cognitive (precum cititul sau proiectarea).
- Inteligența poate fi descrisă ca fiind fluidă sau cristalizată. (Cattell, 1987)

Inteligența fluidă constă în strategii de gândire care sunt separate de conținutul care este învățat. Reprezintă felul în care gândește persoana și nu ce gândește. Inteligența cristalizată, pe de altă parte, reprezintă cunoștințele specifice învățate de individ.

Este demn de menționat că teste standardizate de inteligență (IQ), nu pot arăta decât măsura în care individul se va descurca la școală. Creatorii testelor nu au crezut niciodată că măsoară inteligența fixă și totuși, în practică, mulți educatori au tradus aceste scoruri în realități biologice care nu se schimbă niciodată. Binet, unul dintre creatorii primului test de inteligență a declarat: „Dacă nu ar fi posibil să schimbi inteligența, de ce s-o măsoară?” (citată în Campioni, 1989, p. 155).

Bibliografie:

Ricards Hopkins Kathleen, *Teaching how to learn in a what to learn culture*, Jossey-Bass, 2010.

Cum își pot rezolva elevii problemele?

De **Daniela-Eugenia Vodiță**

Școala Gimnazială Nr. 186 Elena Văcărescu (București)



Articolul se bazează pe experiență trăită cu elevii clasei a V-a în anul școlar 2017-2018, în rol de profesor-diriginte. Am înțeles cât de importantă este comunicarea și i-am încurajat pe elevi să folosească dialogul ori de câte ori au o problemă și să se asigure că starea emoțională este una bună în urma discuției.

În anul școlar 2017-2018, am folosit, în premieră, metoda **REZOLVĂ-ȚI PROBLEMA SINGUR!** După o perioadă de formare în activitatea de *coaching*, am înțeles cât de important este să ne cunoaștem, dialogând cu noi înșine și cum îi putem ajuta pe elevi să se descurce în situațiile-limită din viața personală, școlară, familială și socială.

Fiind dirigintă la clasa a V-a, am observat că elevii aveau nenumărate probleme de natură lingvistică, emoțională și relațională, toate acestea împiedicându-i să aibă o atmosferă colegială bună, să îi accepte pe cei din jur și să fie bucuroși. Îmi amintesc că, în momentul în care deschideam ușa sălii de clasă, mulți elevi veneau să se plângă de faptele celorlalți, uitând că și ei au fost implicați în situația prezentă creată sau într-una din trecută, ea rămânând nerezolvată.

După câteva ore de dirigiență în care le-am ținut lecții despre inteligența emoțională, în care le-am oferit exemple concrete și după ce i-am ascultat, am trecut de la teorie la practică. Le-am spus că, în spatele oricărei persoane, se ascunde o poveste interesantă pe care ar fi minunat să o descopere, că o persoană care rănește, este ea însăși rănită și să nu îi mai judece pe colegi înainte de a discuta cu ei. Undeva, în incinta școlii, se află o masă și o băncuță, loc potrivit pentru discuții, spațiu devenit de-a lungul anului unul favorabil rezolvării de probleme. Elevii au fost rugați, ca în momentul unei probleme (o jigniri, o lovire, o supărare etc.) să îl invite pe colegul implicat la dialog și să-i adreseze următoarele întrebări: *Cum te-ai simțit când m-ai jignit?* (La această întrebare va răspunde atât elevul care a jignit, cât și elevul care a fost jignit), *Ce ai simțit după ce m-ai jignit?* (vor răspunde ambii elevi), *Cum te simți acum?* În timpul dialogului, elevii vor conștientiza că au greșit, se vor elibera de tensiunea acumulată, își vor recunoaște vina, își vor cere iertare și se vor întoarce în clasă liniștiți și împăcați.

Adesea, elevii intră în clasă plini de furie, de neliniște, de tristețe, de frustrare, de nervozitate și nu se pot concentra la lecție, mintea va fi setată doar pe problema existentă și va deveni din ce în ce mai agitat. Elevii din clasa pe care am condus-o anul trecut au învățat să comunice despre ceea ce simt și gândesc atunci când au trecut prin experiențe negative cu unul dintre colegi și eu,

profesorul-diriginte, nu am mai fost în rol de judecător.

Elevi și profesori, oameni de orice vârstă avem răni în suflet care ne împiedică să trăim liberi și conștient sau inconștient purtăm măști, crezând că vom scăpa de ceea ce este în forul interior, dar problemele nu se vor vindeca singure, ci prin acceptare, iertare și comunicarea cu sinele.

Elevul și interpretarea comportamentului său

De **Costel Cutur**

Scoala Gimnaziala Spiru Haret, Bacau (Bacău)



În orele de curs, profesorul trebuie să se adapteze la o multitudine de personalități, fiecare elev percepend în modul său propriu ceea ce se întâmplă la oră, având diferite grade de înțelegere și reacționând diferit la stimuli, cerințe și activități. Prezentul articol își propune să aducă în atenția cititorului câteva exemple concrete de comportamente care, analizate în profunzime, capătă alte valențe față de cele înțelese la o primă privire. Analizând în detaliu și pătrunzând în mintea școlarului, profesorul îl va înțelege altfel, se va putea adapta mai bine la nevoile sale și poate chiar va reuși, într-o anumită măsură, să îi influențeze comportamentul și să îl modeleze, astfel încât orele de curs să nu mai pară o corvoadă care trebuie îndurată cu stoicism zi de zi.

Comportamentele diferite ale elevilor de pe parcursul orelor, ne dovedesc, încă o dată, că fiecare este unic, fiecare are trăirile sale mai mult sau mai puțin pozitive vizavi de școală, de colegi și de ceea ce trebuie să facă atât timp cât sunt la școală, implicați într-un proces care le place mai mult sau mai puțin, și fiecare trebuie tratat în mod diferit. Însă este bine de știut că nu întotdeauna lucrurile sunt doar ceea ce par a fi la o primă privire superficială.

Un prim tip de comportament nepotrivit al elevului în timpul orei este acela prin care el **încearcă să obțină atenția nejustificată**, discutând foarte mult cu colegii din jur, antrenându-i în activități ce nu țin de subiectul orei respective, întrerupând de nenumărate ori fie profesorul (atunci când oferă explicații sau când este implicat într-o activitate împreună cu elevii din clasă), fie colegii (în timp ce aceștia scriu, lucrează sau, pur și simplu, sunt atenți la ceea ce se discută). În acest context, profesorul sau chiar și părintele/ tutorele acasă, în situații similare, se simte deranjat, iritat, neputincios, îngrijorat.

O reacție pozitivă și un mod de abordare potrivit ar fi acelea în care profesorul îl implică pe elev în activități care îl fac să se simtă important, atât în oră, cât și după finalizarea ei, împreună cu ceilalți colegi. Profesorul îi arată elevului că îi pasă, că își îndreaptă atenția și asupra lui, că îl observă și îl implică nu doar atunci când comportamentul lui devine o piedică în desfășurarea

normală a orei de curs. Foarte importante sunt mesajele non-verbale, iar nu teoriile și explicațiile. Este important de stabilit rutine, profesorul să spună o dată, iar apoi să acționeze. Să aloce și să planifice timp, să discute individual cu părintele și să mențină o legătură constantă cu acesta, să atingă fără cuvinte și să stabilească o relație bazată pe comunicarea non-verbală cu elevul respectiv a cărui convingere din spatele comportamentului afișat este: „*Apartin doar când mă simt observat*” (Nelsen, Jane; Ed.D.; Escobar, Linda Disciplina pozitivă, editura Playful Learning Jucării Educaționale, Cluj Napoca, 2016, p.15) și „Sunt important doar atunci când îmi acorzi atenție” (*Ibidem*, p.15).

Un alt tip de comportament asupra căruia este nevoie de o atenție deosebită este **elevul orientat spre control**, care dorește să fie șeful în clasă și să conducă activitățile.

În acest caz profesorul (sau și părintele, acasă, în astfel de situații) se va simți provocat, subminat sau chiar amenințat, și prima tendință este de a-l forța pe elev să se supună regulilor clasei, școlii și a orei de curs. Pe de altă parte, este bine ca unui astfel de elev să i se dea șansa să ajute, să aibă opțiuni din care el singur să își aleagă. Din nou, acțiunea este mult mai importantă decât simpla discuție cu elevul. Profesorul trebuie să adopte o atitudine blândă, dar fermă. Să se retragă din conflict, să se liniștească, dar să impună niște limite împreună cu elevul, rezonabile și clar definite. Discuțiile cu părintele/ tutorele sunt importante. Convingerea din spatele comportamentului este: „*Trebuie să dovedesc că nimeni nu este șeful meu*” (*Ibidem*, p.16) , „*Nu mă poți controla*” (*Ibidem*, p.16) . Atâta timp cât el este forțat să se supună unor reguli, fie va adopta un comportament sfidător, fie își va intensifica comportamentul, fie va exercita puterea pasivă.

Un astfel de elev se simte victorios când părintele sau profesorul devine furios și iritat, iar o atitudine potrivită ar fi cea în care elevul este lăsat să ajute și i se oferă un număr de opțiuni.

Un al treilea tip de comportament îngrijorător pentru profesor, dar și pentru părinte sau tutore este acela în care **elevul alege răzbunarea ca metodă de a se simți egal** cu colegii, cu cel care l-a rănit, fie el părinte, colegi de clasă sau chiar profesor. Dacă i se va face observație sau dacă i se vor cere explicații, elevul va riposta, bineînțeles, va face la fel cu prima ocazie, își va îndrepta furia și revolta și spre lucrurile din jurul său, va dori să plătească cu aceeași monedă și își poate amplifica comportamentul, alegându-și un alt mod de a proceda, scopul fiind același: răzbunarea și dorința de a face pe altul să sufere atât de mult precum a suferit sau încă suferă el. Vocea elevului din spatele comportamentului afișat este „*Sufăr, recunoaște-mi sentimentele!*” (*Ibidem*, p.17) .

Profesorul al trebui să discute separat cu un astfel de elev, calm, într-un mediu plăcut, să își arate înțelegerea față de suferința lui și să își exprime disponibilitatea de a-l ajuta sau de a vorbi, cel puțin, despre ceea ce îl frământă pe elev. Profesorul nu trebuie să ia în mod personal comportamentul unui astfel de elev, trebuie să evite să răspundă la rău cu rău (să evite pedeapsa și răzbunarea), să îi arate că îi pasă, să îl asculte și să îl încurajeze.

Exemplele din viața proprie sunt un alt mod de a-l face pe elev să înțeleagă că și alții s-au mai confruntat cu astfel de situații și să observe alternative de abordare. Un ultim tip de comportament selectat, întâlnit printre elevi, este afișarea unui anumit grad de inadaptabilitate și neimplicare. Oricât ar încerca profesorul să îl determine pe un elev să participe cât de puțin la activități, acesta

se va retrage, sub convingerea „Nu știi!”, „Nu pot!”, „Nu mă pricep!”, „Nu îmi place!”. În acest caz, profesorul devine disperat, neputincios, rămânând fără alternative, și orice încercare de a se implica pe elev în ceva rămânând sortită eșecului. Ca reacție, profesorul sau părintele renunță și îl lasă pe elev să facă ce dorește el, fără a-i mai cere sau a-l încuraja să mai facă ceva, sau face el ceea ce trebuia să fie munca elevului, sau îi oferă prea mult ajutor sau.... își arată descurajarea și atât. Elevul se va retrage și mai mult, va arăta pasivitate, nu se vor vedea îmbunătățiri și nu va avea niciun fel de reacție.

Convingerea din spatele unui astfel de comportament este: „Nu cred că pot să aparțin, deci îi voi convinge pe ceilalți să nu aibă așteptări de la mine. Sunt neajutorat și incapabil, nu are rost să încerci, pentru că, oricum, nu voi face nimic” (Ibidem, p.17). Profesorul, însă, nu trebuie să renunțe la elev, trebuie să îi arate că îi pasă și să îl ajute cu pași mici și simpli. Sarcinile foarte ușoare sunt un mod de a-l determina pe elev să lucreze ceva simplu și rapid, până când reușește, progresiv, să desfășoare activități mai complexe. Fiecare încercare și fiecare reușită oricât de mică trebuie încurajate, iar cuvintele pozitive trebuie mereu îndreptate spre un astfel de elev. Profesorul nu trebuie să renunțe la copil, ci să îl încurajeze continuu. Discuțiile cu părintele/tutorele sunt, din nou, foarte importante.

Deși, la o primă vedere, pare simplu a lucra cu elevii și a le predă anumite noțiuni, acest act de educare este foarte complex, cere multă energie investită atât în copilul sau tânărul, ca ființă umană, cât și în căutarea, selectarea, adaptarea materialului didactic și prezentarea acestuia într-o formă cât mai atractivă, astfel încât, astfel de comportamente de retragere, de răsculare, de deținere a controlului sau de răzbunare pentru suferințele ce prind contur în mintea elevului din experiența sa de zi cu zi să fie evitate, pe cât posibil.

Bibliografie:

1. Nelsen, Jane; Ed.D.; Escobar, Linda Disciplina pozitivă, editura Playful Learning Jucării Educaționale, Cluj Napoca, 2016;
 2. Măță, Liliana, Pedagogia învățământului primar și preșcolar – ghid pentru practica pedagogică, Alma Mater, Bacău, 2011;
 3. Dumitriu, Constanța, Psihologia comunicării, Alma Mater, Bacău, 2011;
 4. Dumitriu, Constanța, Pedagogie – Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului, ed. Alma Mater, Bacău, 2007.
-



iTeach: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Editor: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație

Pagina Revistei: www.iteach.ro/experiencedidactice