

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU**

Cu titlu de manuscris

C.Z.U: 373.3.016:811.111(043.3)

**RUSU CĂTĂLINA**

**DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI LINGVISTICE LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ  
MICĂ ÎN CONTEXTUL STUDIERII LIMBII ENGLEZE**

**Specialitatea 531.01 – Teoria generală a educației**

**Teză de doctor în științe ale educației**

**Conducător științific:**

**BOTNARI Valentina,  
doctor în științe pedagogice  
conferențiar universitar**

**Autor:**

**RUSU Cătălina**

**CHIȘINĂU, 2024**

© **RUSU Cătălina, 2024**

## CUPRINS

|   |     |
|---|-----|
| <b>ADNOTARE (română, engleză, rusă)</b> .....   | 5   |
| <b>LISTA TABELELOR</b> .....  | 8   |
| <b>LISTA FIGURILOR</b> .....  | 9   |
| <b>LISTA ABREVIERILOR</b> .....   | 10  |
| <b>INTRODUCERE</b> .....  | 11  |
| <b>1. REPERE EPISTEMOLOGICE ALE DEZVOLTĂRII INTELIGENȚEI LINGVISTICE</b><br>.....   | 19  |
| 1.1. Cadrul conceptual al inteligenței și al inteligenței lingvistice .....   | 19  |
| 1.2. Evoluția ontogenetică a dezvoltării inteligenței lingvistice a elevilor de vârstă școlară mică.....  | 36  |
| 1.3. Concluzii la Capitolul 1 .....   | 46  |
| <b>2. CONSIDERAȚII METODOLOGICE ALE DEZVOLTĂRII INTELIGENȚEI LINGVISTICE LA ELEVII MICI ÎN CONTEXTUL STUDIERII LIMBII ENGLEZE</b> ...   | 48  |
| 2.1. Modelul Pedagogic de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor de vârstă școlară mică în contextul studierii limbii engleze .....   | 48  |
| 2.2. Tehnologia de dezvoltarea a inteligenței lingvistice a elevilor mici (Tehnologia DIL) .....  | 55  |
| 2.3. Cercetarea empirică a experienței cadrelor didactice în dezvoltarea inteligenței lingvistice la elevii mici.....   | 61  |
| 2.4. Concluzii la Capitolul 2 .....   | 79  |
| <b>3. DEMERS EXPERIMENTAL AL DEZVOLTĂRII INTELIGENȚEI LINGVISTICE A ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ ÎN CONTEXTUL STUDIERII LIMBII ENGLEZE</b> .....   | 81  |
| 3.1. Nivelul inițial al dezvoltării inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică în contextul studierii limbii engleze.....  | 81  |
| 3.2. Aprobarea experimentală a Modelului Pedagogic de dezvoltare a inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică prin valorificarea Tehnologiei de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor mici..... | 105 |
| 3.3. Investigații experimentale privind implementarea Modelului Pedagogic a inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică și a Tehnologiei de dezvoltare a inteligenței lingvistice.....                      | 122 |
| 3.4. Concluzii la Capitolul 3 .....   | 140 |
| <b>CONCLUZII GENERALE SI RECOMANDĂRI</b> .....  | 142 |
| <b>BIBLIOGRAFIE</b> .....   | 146 |
| <b>ANEXE</b> .....  | 155 |
| Anexa 1. Chestionar pentru profesorii de limba engleză privind dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor.....   | 155 |
| Anexa 2. Analiza de frecvențe privind compoziția lotului de subiecți, variabila <i>gen</i> , mediile și abaterile standard pentru variabilele inteligență lingvistică și inteligență generală .....                       | 156 |
| Anexa 3. Fișa de observare a inteligenței lingvistice (elevi) .....   | 157 |

|   |            |
|---|------------|
| Anexa 4. Chestionarul de inteligență generală .....   | 158        |
| Anexa 5. Chestionarul de inteligență lingvistică .....  | 159        |
| Anexa 6. Indicatori de performanță privind chestionarul de inteligență lingvistică.....   | 160        |
| Anexa 7. Coeficientul alfa Cronbach pentru fișa de observare .....  | 163        |
| Anexa 8. Rezultate la nivelul elevilor.....   | 164        |
| Anexa 9. Coeficienții de corelație r Pearson între inteligența generală și inteligența lingvistică (Fișa de observare).....   | 167        |
| Anexa 10. Frecvența calificativelor la testul de inteligență lingvistică .....  | 168        |
| Anexa 11. Frecvența calificativelor la testul de inteligență generală .....   | 171        |
| Anexa 12. Frecvența calificativelor la Fișa de observare (întregul lot de subiecți).....  | 175        |
| Anexa 13. Planificarea calendaristică a programului experimental "Easy English" .....   | 178        |
| Anexa 14. Lesson Plans.....   | 181        |
| Anexa 15. Rezultatul la testul t pentru compararea mediilor la variabilele <i>inteligență lingvistică</i> în pretest (variabila gen biologic) .....   | 189        |
| Anexa 16. Analiza de frecvențe privind compoziția lotului de subiecți.....  | 190        |
| Anexa 17. Rezultatele la testul t pentru eșantioane independente de comparare a mediilor la variabilele <i>inteligență lingvistică</i> și dimensiunile acesteia, pretest (variabila grup) ..... | 191        |
| Anexa 18. Rezultatele la analiza de varianță ANOVA mixtă pentru efectul variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei <i>inteligență lingvistică</i> .....                           | 192        |
| Anexa 19. Rezultate la testul t (variabila inteligență lingvistică) .....   | 194        |
| Anexa 20. Rezultatele la analiza de varianță ANOVA mixtă pentru efectul variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei <i>semantică</i> .....   | 197        |
| Anexa 21. Rezultate la testul t (variabila grup) .....  | 199        |
| Anexa 22. Rezultate la testul t (semantică).....  | 201        |
| Anexa 23. Rezultate la analiza ANOVA (inteligența lingvistică).....   | 204        |
| Anexa 24. Rezultatele la analiza de varianță ANOVA mixtă pentru efectul variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei <i>praxis</i> .....  | 208        |
| Anexa 25. Rezultatul la testul t pentru eșantioane perechi, compararea mediilor la variabila <i>praxis</i> , indiferent de variabila grup.....  | 210        |
| Anexa 26. Rezultate la analiza de varianță ANOVA (fete).....  | 211        |
| Anexa 27. Rezultate la testul t (grup de control) .....   | 215        |
| Anexa 28. Rezultate la testul t (fete).....   | 221        |
| Anexa 29. Rezultatul la testul t pentru eșantioane perechi, variabila <i>semantică</i> .....  | 223        |
| Anexa 30. Rezultate la analiza de varianță ANOVA (variabila grup).....  | 224        |
| Anexa 31. Rezultate la testul t (fonologie, sintaxă).....   | 229        |
| Anexa 32. Rezultate la testul t (sintaxă, praxis, variabila grup) .....   | 234        |
| <b>DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII .....</b>  | <b>244</b> |
| <b>CV-UL CANDIDATULUI.....</b>  | <b>245</b> |

## ADNOTARE

RUSU Cătălina,

**Dezvoltarea inteligenței lingvistice a școlărilor mici în contextul studierii limbii engleze,  
Teză de doctor în științe ale educației,  
Chișinău, 2024**

**Structura tezei:** Teza este structurată din adnotare, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie, 32 de anexe, 145 de pagini de text de bază, 23 tabele, 26 figuri.

**Cuvinte-cheie:** inteligență generală, inteligență lingvistică, capacități, abilități, atitudini, dezvoltare, elevii mici, limba engleză, principiul argumentologic, tehnologie.

**Scopul cercetării:** fundamentarea teoretico-metodologică a dezvoltării inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică în contextul studierii limbii engleze.

**Obiectivele cercetării:** delimitarea conceptuală a fenomenului de inteligență și de inteligență lingvistică; reliefarea evoluției ontogenetice a valorilor semnificative pentru inteligența lingvistică a elevilor de vârstă școlară mică; elucidarea impactului contextului bilingv asupra dezvoltării inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică; analiza experiențelor pedagogilor de formare a inteligenței lingvistice a elevilor; stabilirea nivelului inițial al dezvoltării inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică; elaborarea și validarea experimentală a Tehnologiei DIL.

**Noutatea și originalitatea științifică** constă în conceptualizarea principiului argumentologiei ca fundament teoretic în elaborarea Modelului de dezvoltare la elevii de vârstă școlară mică a inteligenței lingvistice în contextul studierii limbii engleze și a Tehnologiei DIL cu deschideri largi pentru demersul metodologic și experimental.

**Rezultatele obținute care au contribuit la soluționarea problemei științifice importante** constau în *fundamentarea și elaborarea* Modelului de dezvoltare la elevii de vârstă școlară mică a inteligenței lingvistice în contextul studierii limbii engleze și a Tehnologiei DIL, *fapt care a contribuit* la realizarea demersului de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor mici *pentru a facilita* studierea limbii engleze la nivelul claselor pregătitoare.

**Semnificația teoretică a lucrării** derivă din fundamentarea conceptelor de inteligență generală și inteligență lingvistică, în determinarea tematicii inteligenței lingvistice, în consemnarea principiilor de orientare și a factorilor condiționali în dezvoltarea inteligenței lingvistice. Un loc aparte îl ocupă întemeierea teoretică a principiului argumentologiei.

**Valoarea aplicativă a lucrării** constă în valorificarea și validarea experimentală a Tehnologiei DIL care a dezvăluit în mod natural rezultatele obținute, constituind o dovadă a faptului că există posibilități reale în ceea ce privește dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor în procesul de studiere a limbii engleze.

**Implementarea rezultatelor științifice** s-a realizat în instituțiile de învățământ primar din municipiul Iași (România) și Chișinău (Republica Moldova).

**ANNOTATION**  
**RUSU Cătălina,**  
**Development of Linguistic Intelligence of Young School Children in the Context of**  
**Studying English,**  
**Doctoral Thesis in Educational Sciences,**  
**Chisinau, 2024**

**Structure of the thesis:** The thesis is structured in annotations, abbreviations, an introduction, three chapters, general conclusions, bibliography, 32 appendices, 145 pages of basic text, 23 tables, and 26 figures.

**Keywords:** general intelligence, linguistic intelligence, skills, knowledge, abilities, attitudes, general intelligence, development, students of small school age, English language, argumentological principle, DIL Technology.

**The purpose of the research** consists in theoretical- methodological substantiation of the development of linguistic intelligence of students of small age in the context of studying English language.

**Research objectives:** conceptual delimitation of the phenomenon of linguistic intelligence; highlighting of the ontogenetic evolution of the possession by the students of the young age of significant values for LI; elucidating the impact of the bilingual context and the applied technologies on the development of LI in students of young school age; determining the initial level of the development of LI in students of the young age and the pedagogical experiences of its formation; developing and experimenting validation of DIL Technology.

**The scientific novelty and originality** consist in the conceptualization of the principle of argumentology as a theoretical foundation of the Development Model for students of small age of linguistic intelligence in the context of studying the English language and DIL Technology with wide openings for the methodological and experimental approach.

**The obtained results** that contributed to the solution of the important scientific problem consist in the substantiation and elaboration of the Development Model of linguistic intelligence in the context of studying the English language and DIL Technology in students of small school age, a fact that contributed to the realization of the approach to the development of the linguistic intelligence of young students to facilitate the study of English language at the level of preparatory classes.

**The theoretical significance of the research** derives from the foundation of the concepts of general intelligence and linguistic intelligence, in determining the guiding principles and conditional factors in the development of linguistic intelligence. The theoretical foundation of the principle of argumentology occupies a special place.

**The applicative value of the paper** consists in the exploitation and experimental validation of the DIL technology that naturally revealed the results obtained, being proof of the fact that there are real possibilities in terms of the development of students' linguistic intelligence in the process of studying the English language.

**The implementation of the scientific results** was carried out in the primary education institutions in the cities of Iasi and Chisinau.

# **АННОТАЦИЯ**

**РУСУ Кэталина,**

**Развитие языкового интеллекта младших школьников в контексте изучения  
английского языка,**

**Докторская диссертация в области педагогических наук,**

**Кишинев, 2024**

**Структура диссертации:** Диссертация состоит из аннотации, введения, трех глав, общих выводов и рекомендаций, библиографии, 32 приложений, 145 страниц основного текста, 23 таблиц, 26 рисунков.

**Ключевые слова:** общий интеллект, языковой интеллект, способности, навыки, установки, развитие, учащиеся, английский язык, аргументационный принцип, технология DIL.

**Цель работы:** теоретико-методологическое обоснование развития языкового интеллекта учащихся младшего школьного возраста в условиях изучения английского языка.

**Задачи исследования:** концептуальное разграничение феномена интеллекта и языкового интеллекта; выделение онтогенетической эволюции значимых ценностей языкового интеллекта учащихся младшего школьного возраста; выяснение влияния двуязычного контекста на развитие языкового интеллекта школьников; анализ опыта педагогов по развитию языкового интеллекта студентов; установление исходного уровня развития языкового интеллекта у учащихся младшего школьного возраста; разработка и экспериментальная проверка технологии DIL

**Научная новизна и оригинальность** заключается в концептуализации принципа аргументологии как теоретической основы при разработке Модели развития языкового интеллекта в контексте изучения английского языка и технологии DIL с широкими возможностями для методического и экспериментального подхода.

**Полученные результаты,** способствовавшие решению важной научной проблемы, заключаются в обосновании и разработке Модели развития языкового интеллекта в условиях изучения английского языка и технологии DIL у учащихся младшего школьного возраста, что способствовало реализации подхода к развитию языкового интеллекта младших школьников для облегчения изучения английского языка на уровне подготовительных классов.

**Теоретическая значимость статьи** вытекает из обоснования понятий общего интеллекта и языкового интеллекта, определения темы языкового интеллекта, фиксации руководящих принципов и обуславливающих факторов развития языкового интеллекта. Особое место занимает теоретическое обоснование принципа аргументологии.

**Прикладная ценность работы** заключается в использовании и экспериментальной проверке технологии DIL, которая естественным образом выявила полученные результаты, представляя собой доказательство того факта, что существуют реальные возможности с точки зрения развития языкового интеллекта студентов в процессе обучения. английский язык.

**Внедрение научных результатов** осуществлялось в учреждениях начального образования муниципалитетов Яссы (Румыния) и Кишинева (Республика Молдова).

## LISTA TABELELOR

|  |     |
|--|-----|
| Tabelul 1.1 Evoluția conceptului de inteligență .....  | 23  |
| Tabelul 1.2 Evoluția conceptului de inteligență lingvistică .....  | 30  |
|  |     |
| Tabelul 2.1. Tehnologia de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor mici.....                              | 57  |
| Tabelul 2.2. Discriminarea elementelor lingvistice prin formulare de mesaje simple .....                           | 59  |
| Tabelul 2. 3. Aprecierea elementelor specifice culturii limbii engleze .....                                       | 60  |
|  |     |
| Tabelul 3.1 Frecvența rezultatelor totale ale elevilor .....   | 86  |
| Tabelul 3.2 Coeficientul Alpha Cronbach (testul de inteligență generală) .....                                     | 89  |
| Tabelul 3.3 Frecvența rezultatelor subiecților la testul de inteligență generală .....                             | 90  |
| Tabelul 3.4 Frecvențe încrucișate între variabilele lotul subiecților și nivelele inteligenței<br>generale.....    | 90  |
| Tabelul 3.5 Testul Hi-Pătrat al diferențelor dintre loturi.....  | 91  |
| Tabelul 3.6 Coeficienții de fidelitate Alfa Cronbach (chestionarul de inteligență generală) .....                  | 91  |
| Tabelul 3.7 Frecvența calificativelor la testul de inteligență generală (subiecții din Republica<br>Moldova) ..... | 92  |
| Tabelul 3.8 Prezentarea comparativă a mediilor la variabila inteligență generală.....                              | 92  |
| Tabelul 3.9 Frecvența calificativelor subiecților la chestionarul de inteligență lingvistică .....                 | 95  |
| Tabelul 3.10 Frecvențe încrucișate între variabile (nivelul inteligenței lingvistice) .....                        | 97  |
| Tabelul 3.11 Testul Hi-Pătrat al diferențelor dintre grupul experimental și martor.....                            | 97  |
| Tabelul 3.12 Corelație între instrumentele de măsurare a inteligenței generale și a celei<br>lingvistice .....     | 99  |
| Tabelul 3.13 Interpretarea valorii coeficientului de corelație r Pearson.....                                      | 100 |
| Tabelul 3.14 Coeficienții de corelație r Pearson între inteligența generală și inteligența lingvistică<br>.....    | 102 |
| Tabelul 3.15 Frecvența calificativelor la chestionarul de inteligență generală .....                               | 102 |
| Tabelul 3.16 Frecvența calificativelor la chestionarul de inteligență lingvistică .....                            | 102 |
| Tabelul 3.17 Mediile și abaterile standard (întregul lot de subiecți) .....  | 103 |
| Tabel 3.18 Designul Experimental .....   | 123 |



## LISTA FIGURILOR

|   |     |
|---|-----|
| Figura 2.1. Modelul Pedagogic de dezvoltare a inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică în contextul studierii limbii engleze ..... | 52  |
| Figura 2.2 Lotul de participanți (variabila țară) .....   | 64  |
| Figura 2.3 Lotul de participanți (variabila grad didactic).....   | 64  |
| Figura 2.4 Prezentarea comparativă a mediilor (variabila țară) .....  | 68  |
| Figura 2.5 Prezentarea comparativă a mediilor per general .....   | 71  |
| Fig.ura 2.6 Prezentarea comparativă a mediilor la variabilele pereche (profesorii din România) 72   |     |
| Figura 2.7 Prezentarea comparativă a mediilor la variabilele pereche (profesorii din Republica Moldova) .....                                       | 74  |
| Figura 2.8 Prezentarea comparativă a mediilor (variabila grad didactic, per general).....   | 75  |
| Figura 2.9 Prezentarea comparativă a mediilor (variabila grad didactic, profesorii din RM.....  | 76  |
| Figura 2.10 Prezentarea comparativă a mediilor (variabila grad didactic, profesorii din Republica Moldova) .....                                    | 77  |
|   |     |
| Figura 3.1 Lotul de subiecți (variabila gen biologic) .....   | 83  |
| Figura 3.2 Distribuția procentuală a rezultatelor totale ale elevilor .....   | 86  |
| Figura 3.3 Distribuția procentuală a inteligenței generale în funcție de lotul subiecților .....  | 91  |
| Figura 3.4 Distribuția procentuală a rezultatelor subiecților la chestionarul de inteligență lingvistică .....                                      | 96  |
| Figura 3.5 Distribuția procentuală a rezultatelor obținute la chestionarul de inteligență lingvistică .....   | 98  |
| Figura 3.6 Lotul de subiecți (variabila grup).....  | 122 |
| Figura 3.7 Grupul experimental (variabila gen biologic) .....   | 122 |
| Figura 3.8 Grupul de control (variabila gen biologic).....  | 123 |
| Figura 3.9 Prezentarea comparativă a mediilor la inteligența lingvistică (pretest, variabila grup) .....  | 124 |
| Figura 3.10 Efectul de interacțiune a variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei inteligența lingvistică.....                         | 125 |
| Figura 3.11 Efectul de interacțiune a variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei semantică .....                                      | 127 |
| Figura 3.12 Efectul de interacțiune a variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei sintaxă.....   | 129 |
| Figura 3.13 Efectul de interacțiune a variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei inteligență lingvistică (fete).....                  | 131 |
| Figura 3.14 Efectul de interacțiune a variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei semantică (fete).....                                | 134 |
| Figura 3.15 Efectul de interacțiune a variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei sintaxă (fete) .....                                 | 137 |
| Figura 3.16 Prezentarea comparativă a mediilor (variabila praxis, băieți).....  | 139 |

## **LISTA ABREVIERILOR**

DIL – dezvoltarea inteligenței lingvistice

IL – inteligența lingvistică

IG – inteligența generală

MPDIL – Modelul pedagogic de dezvoltare a inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică

Tehnologia DIL– Tehnologia de dezvoltare a inteligenței lingvistice

## INTRODUCERE

**Actualitatea și importanța temei.** Dinamica societății contemporane confruntă mereu părinții și cadrele didactice cu noi provocări în ceea ce privește dezvoltarea generală a copilului. Dacă în elaborarea politicilor publice în domeniul educației copilului considerăm copilul ca fiind subiectul cel mai important și investiția în perioada de vârstă școlară mică ca fiind cea mai eficientă, atunci aceste politici ar trebui să se refere la orientarea, coordonarea și convergența tuturor activităților desfășurate în baza unei viziuni comune.

La nivel european, prin Europe 2030 Strategy [131], s-au elaborat opt competențe-cheie de dezvoltare, care reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, abilități și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională. Competențele prevăzute trebuie dezvoltate până la finalizarea învățământului general, acestea conlucrând și acționând ca fundament pentru învățarea permanentă, pe parcursul întregii vieți. Cele opt competențe-cheie sunt: *comunicarea în limba maternă, comunicarea în limbi străine, competența matematică și competențe de bază în științe și tehnologii, competența digitală, competența de a învăța să înveți, competențe sociale și civice, spiritul de inițiativă și antreprenoriat, conștiința și expresia culturală* [62].

Formarea competențelor-cheie comune în limba maternă și a competenței în limba engleză presupun, cu certitudine, și dezvoltarea inteligenței lingvistice. În această situație, lipsa unor activități bine structurate de valorificare a inteligenței lingvistice, prezintă un obstacol substanțial în formarea competențelor nominalizate [131].

Inteligența lingvistică este o resursă fundamentală pentru formarea competențelor de comunicare în limba străină. Vârsta școlară mică face parte din perioada senzitivă de însușire a competenței de comunicare în limba străină, contribuind, implicit, la dezvoltarea inteligenței lingvistice a copilului.

Dacă, în baza afirmațiilor cercetătorului Boaz Keysar, profesor de psihologie la Universitatea din Chicago și un cunoscut expert în comunicare și cunoaștere la nivel internațional, copiii dovedesc aptitudini deosebite pentru însușirea limbilor, iar limbile nu pot fi însușite bine fără inteligență lingvistică, atunci putem deduce că aceștia sunt la vârsta propice pentru dezvoltarea inteligenței nominalizate: „Copiii utilizează vocabularul și nivelul sintactic al limbii, dar au nevoie de mai multe instrumente pentru a fi eficient implementate” [121].

Europe 2030 Strategy a adus în învățământul european o plusvaloare standardelor în programele școlare din învățământul de masă și privat, prin abordarea interactivă, metode nonformale și formarea de abilități practice în aceste domenii [131]. Atât România, cât și

Republica Moldova au aderat la prevederile Strategiei 2030, deoarece s-au atestat în practică influențele benefice ale utilizării adecvate a potențialului inteligenței lingvistice.

Pornind de la premisa unei raliere coerente la spațiul educativ european, în România s-au dezvoltat de-a lungul timpului arii curriculare, care apoi au căpătat profunzime prin metodologia detaliată și strategiile adecvate de lucru. Plecând de la dezvoltarea competențelor, inclusiv lingvistice, se realizează modelarea profilului psiho-emoțional al elevului de vârstă școlară mică, în vederea atingerii idealului educațional.

**Situația în domeniul de cercetare și identificarea problemei de cercetare.** Conceptul de inteligență este prezent din timpurile cele mai vechi în limbajul uman și a fost consacrat, cel mai probabil, de Platon [11] și de Cicero M.T. [158]. Inteligența este caracterizată de puterea și funcția minții de a stabili relații și de a realiza conexiuni între ele. Exprimând acțiuni și atribute ale omului inteligența, totodată, a fost studiată și cercetată de o serie de psihologi, lingviști și specialiști în comunicare, precum: Berry. J. W. [91], Calvin W.H. [11], Cianciolo A.T.[13], Claparede E. [148], Constantinescu C. [15], Coșeriu E. [18, 19], Frumos F. [27], Gill R., Marin S. și Phythian M. [110], Popescu-Neveanu P. [59], Pătrău S. [54], Șoitu L. [81], Vygotski L.S. [144], etc.

O abordare evolutivă asupra inteligenței o atestăm la Piaget J. [57], Geary J. [109] și Thurstone L.L. [142]. O abordare revoluționară, prin trecerea de la psihometric la cognitiv, teoria triarhică, îi aparține lui Stenberg R. [138]. La începutul anilor 1970, cercetările lui Gardner H. [29] au condus la elaborarea teoriei inteligențelor multiple, teorie descrisă mai târziu și de Armstrong T. [2] și răspândită în spațiul românesc de către Oprea C-L. [51]. Simister C.J. [78] studiază inteligența și creativitatea prin intermediul jocurilor, fiind coordonatoarea unui program de abilități de gândire pentru pregătirea copiilor din SUA, program creat pe fundamentele teoriei lui H. Gardner.

Sintetizând punctele importante din cercetările realizate în domeniul dezvoltării cognitive și inteligenței lingvistice, menționăm următoarele aspecte: Piaget J. [129] a descris modul în care se modifică inteligența pe parcursul evoluției ontogenetice; Gardner H. [29, 30, 31] a studiat tipurile de inteligență, fără a le corela cu stadialitatea piagetiană; Slama-Cazacu T. [79] a studiat impactul bilingvismului asupra dezvoltării lingvistice a copilului, evidențiind relația de interdependență dintre competența lingvistică și inteligență lingvistică.

Cercetări valoroase în domeniul inteligenței, inteligenței lingvistice se atestă și în Republica Moldova: Bîlici V [4], Cantemir G. [12], Pereteatcu M. [56], dar și în domeniul inteligenței emoționale: Cojocar- Boroșan M. [20], Rusu E. [7].

Cu toate că studiile din psihologie, dar și din psiholingvistică, confirmă că vârsta școlară mică este recomandabilă pentru dezvoltarea diferitelor tipuri de inteligență, cercetări privind dezvoltarea inteligenței lingvistice la școlarii mici nu se atestă. Așadar, există studii care abordează inteligența unitar/ monolitic/ ca pe un întreg: Richards J., Rodgers T.S. [132], Spearman C. [136], Zlate M. [84], altele vizează inteligențele multiple Gardner H. [29, 30, 31, 32], Bogadi A. [6], Mostoc M. [46] sau inteligența lingvistică Anderson N.J. [86], Badea D. [3], Bloomfield L. [93], Chomsky N. [96]. Există studii care abordează sumar inteligența lingvistică, considerând-o o resursă valorică pentru competențele de comunicare Chomsky N. [96, 97], Givon T. [111], implicit și pentru competența de comunicare în limba străină, Gill R., Marin S. și Phythian M. [110]. Pentru cercetarea de față este semnificativă ideea conform căreia inteligența lingvistică solicită anumite contexte pentru a înregistra progres.

În felul acesta, apare **contradicția** între orientarea generală spre formarea competenței-cheie de comunicare în limba străină (limba engleză) a elevilor și necesitatea stringentă a unor activități bine structurate de valorificare a inteligenței lingvistice ca resursă fundamentală în realizarea acestui scop, fapt care prezintă un impediment substanțial în formarea competenței nominalizate.

**Problema cercetării:** Care sunt reperele teoretico-metodologice ale dezvoltării inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică ?

**Obiectul cercetării:** îl constituie procesul dezvoltării inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică în contextul studierii limbii engleze.

**Scopul cercetării:** constă în fundamentarea teoretico-metodologică a dezvoltării inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică în contextul studierii limbii engleze.

#### **Obiectivele cercetării**

1. Delimitarea conceptuală a fenomenului de inteligență și de inteligență lingvistică;
2. Reliefarea evoluției ontogenetice a valorilor semnificative pentru inteligența lingvistică a elevilor de vârstă școlară mică;
3. Elucidarea impactului contextului bilingv asupra dezvoltării inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică;
4. Analiza experiențelor pedagogilor de formare a inteligenței lingvistice a elevilor;
5. Stabilirea nivelului inițial al dezvoltării inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică;
6. Elaborarea și validarea experimentală a Modelului Pedagogic de dezvoltare a inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică;

7. Deducerea concluziilor și elaborarea recomandărilor.

**Metodele cercetării** constă în:

▪ *metode teoretice*: documentarea științifică, generalizarea, observarea, sistematizarea datelor, compararea;

▪ *metode experimentale*: fișa de observare, chestionare, analiza și interpretarea datelor;

▪ *metode de analiză statistică și prelucrare a datelor* prin intermediul următoarelor instrumente: testul t, analiza de varianță ANOVA, corelația Pearson pentru corelații și coeficientul alpha Cronbach pentru fiabilitate, eșantioane independente și eșantioane perechi, reprezentarea grafică a rezultatelor cercetării.

**Ipoteza de cercetare**: Inteligența lingvistică a elevilor de vârstă școlară mică în contextul studierii limbii engleze poate fi dezvoltată dacă:

1. vor fi elaborate reperatele teoretico-metodologice ale inteligenței lingvistice;

2. va fi elaborat modelul pedagogic și va fi structurată tehnologia adecvată scopului cercetării;

3. va fi valorificată și validată tehnologia didactică axată pe dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor de vârstă școlară mică.

**Noutatea și originalitatea științifică** constă în fundamentarea principiului argumentologiei ca reper teoretic în elaborarea Modelului Pedagogic de dezvoltare a inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică în contextul studierii limbii engleze și a Tehnologiei DIL cu deschideri largi pentru demersul metodologic și experimental.

**Semnificația teoretică a lucrării** derivă din fundamentarea conceptelor de inteligență generală și inteligență lingvistică, în determinarea temii inteligenței lingvistice, în consemnarea principiilor de orientare și a factorilor condiționali în dezvoltarea inteligenței lingvistice. Un loc aparte îl ocupă întemeierea teoretică a principiului argumentologiei și Modelul Pedagogic de dezvoltare a inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică.

**Valoarea aplicativă a lucrării** constă în valorificarea și validarea experimentală a Tehnologiei DIL care a dezvăluit în mod natural rezultatele obținute, constituind o dovadă a faptului că există posibilități reale în ceea ce privește dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor în procesul de studiere a limbii engleze.

**Aprobarea rezultatelor cercetării** s-a realizat prin prezentarea comunicărilor la conferințele științifice naționale și internaționale, precum și publicarea unor articole în reviste de specialitate: *Testing the general intelligence of young students studying English*. În: International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science, 2024; *Aspecte*

*metodologice ale diagnosticării inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică.* În: Vector European, Chișinău, 2024, revistă acreditată categoria B; *Model de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor de vârstă școlară mică în contextul studierii limbii engleze.* În: Akademos, Chișinău, 2024, revistă acreditată categoria B; *Dezvoltarea inteligenței lingvistice la școlarii mici-cercetare empirică a experienței cadrelor didactice din România și Republica Moldova* În: Univers Pedagogic, Chișinău, 2024 revistă acreditată categoria B; *Tehnologia de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor mici.* În: Știință, Educație, Cultură, Conferință științifică internațională, Universitatea de Stat Comrat, Chișinău, 2024; *Aplicații practice ale inteligențelor multiple în clasele primare.* În: Conferința științifico-practică națională cu participare internațională „Educația în fața noilor provocări”, Universitatea de Stat din Tiraspol, Universitatea din Krakow, Polonia, Universitatea din București, România, Universitatea din Ottawa, Canada, 2021; *Intervenții didactice valorice în predarea limbii engleze la elevii de vârstă școlară mică axate pe dezvoltarea inteligenței lingvistice.* În: Conferința științifică cu participare internațională „Învățământ superior: Tradiții, valori, perspective”, Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021; *Rezultate constatative privind inteligența generală a școlarilor mici din România și Republica Moldova.* În: Congresul internațional *Educație, politici, societate*, Universitatea de Stat din Tiraspol /Chișinău, Universitatea Pedagogică din Cracovia/ Polonia, Universitatea Craiova/România, 2021; *Lesson plan: Weather-It’s so hot!.* In: Lesson Planner, between tradition and innovation, Revista internațională online Creativitate în educație, București, 2021; *Impactul limbii engleze asupra copiilor cu deficiențe de limbaj.* În: Revista Dascăli Emeriți, nr 19/2020, *Abordarea de tip integrat-dimensiune a învățării în ciclul primar.* În: Simpozionul Științific Internațional *Tradiție și Inovație în educație*, Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019; *Dificultăți de limbaj la copii în contextul studierii limbii engleze.* În: Conferința științifică națională cu participare internațională „Învățământ superior: Tradiții, Valori, Perspective ”Universitatea de Stat din Tiraspol, 2018; *Valențe ale utilizării limbii engleze în dezvoltarea inteligenței lingvistice.* În: Revista Incursiuni pedagogice, nr 3-4/2016.

**Sumarul compartimentelor tezei.** Teza este structurată în introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie și anexe.

În **Introducere** sunt argumentate actualitatea și importanța problemei de cercetare, se formulează problema care a generat investigația, sunt enumerate scopul și obiectivele cercetării, se subliniază noutatea și originalitatea lucrării, se evidențiază semnificația teoretică și valoarea aplicativă a cercetării, se conturează modalitățile de validare a rezultatelor cercetării și structura acesteia.

**Capitolul 1. Repere epistemologice ale dezvoltării inteligenței lingvistice.** În acest capitol se abordează problematica inteligenței, în general, și a inteligenței lingvistice, în special, și raportul dintre ele, pornind de la anumite teorii, concepții, idei promovate de specialiștii în domeniul psihologiei, lingvisticii, filosofiei, comunicării. Analiza pornește de la studierea specificului inteligenței ca aptitudine primordială a omului și de la înțelegerea ei ca element central al devenirii posibile a ființei umane. De asemenea, plecând de la definirea inteligenței ca „aptitudine generală care contribuie la formarea capacităților și la adaptarea cognitivă a individului în situații noi” dată de Cosmovici A., Iacob L. [17], s-a particularizat o latură funcțională a acesteia, inteligența lingvistică, concept teoretizat și studiat de Gardner H. [29] pe parcursul a două decenii. Ulterior, au fost analizate cercetările realizate cu privire la particularitățile manifestării inteligenței lingvistice la elevul de vârstă școlară mică, în contextul mediului școlar. Cu toate că nu există o definiție exhaustivă a acestui concept, una dintre cele mai eficiente descrieri ale competenței lingvistice este cea de „abilitate cu finalități neașteptate, ce presupune generarea unor enunțuri pe care alți vorbitori le vor recunoaște ca fiind corect formulate și ar fi capabili să le înțeleagă” [30].

Inteligența lingvistică cuprinde patru domenii sau dimensiuni majore de analiză: semantică, sintaxă, fonetică și praxis. Pornind de la un context analitic al principiilor de orientare, condiționate de ideile cognitivismului și de paradigmele lingvisticii moderne, a fost stabilit modul în care se presupun reciproc și interacționează acestea în procesul de dezvoltare a inteligenței lingvistice.

Cercetarea a reliefat evoluția ontogenetică semnificativă a însușirii inteligenței lingvistice, aspectele fiziologice și funcționale ale inteligenței lingvistice, influența mediului familial, în contextul familiilor bilingve, și elemente de pedagogie și metodică aplicată la elevul de vârstă școlară mică, cu particularitățile însușirii limbii străine. S-a întemeiat faptul că perioada miciei școlarității este fundamentală în dezvoltarea gândirii elevului, deoarece se dezvoltă bazele vieții intelectuale complexe și se produc importante transformări cantitative și calitative în planul proceselor de cunoaștere, transformări ce se referă atât la organizarea sistemului de cunoștințe și noțiuni, cât și la caracteristicile operative ale gândirii, fapt relevant pentru dezvoltarea inteligenței lingvistice.

**Capitolul 2. Considerații metodologice ale dezvoltării inteligenței lingvistice la elevii mici în contextul studierii limbii engleze** include analiza *Modelului Pedagogic de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor de vârstă școlară mică în contextul studierii limbii engleze*, care reprezintă o perspectivă teoretică a activității specifice de studiere a limbii engleze în ciclul primar. Acest Model Pedagogic este constituit din următoarele niveluri: *nivelul 1. Inteligența ca funcție a*



minții; *nivelul 2*. Topica inteligenței lingvistice; *nivelul 3*. Marcajul dezvoltării inteligenței lingvistice; *nivelul 4*. Principiul argumentologic și Tehnologia DIL. Într-un cadru analitic metodologic este prefigurată *principiul argumentologic*, care este o entitate ce presupune „trecerea” spre inteligența lingvistică. Este ilustrată importanța *principiului argumentologiei*, care, fiind un principiu credibil pentru a ajunge la cunoașterea limbii engleze, poate direcționa activitatea de dezvoltare a inteligenței lingvistice.

Tot aici este descrisă tehnologia didactică de dezvoltare a inteligenței lingvistice prin care ne-am propus să realizăm o activitate la nivel specific, dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor de clasă pregătitoare, prin utilizarea unor tehnici de valorificare și consolidare a informației specifice vârstei subiecților, precum jocurile și exercițiile adecvate scopului. În cadrul acestor tehnici au fost incluse în principal desenul, cântecul și poezia. Baza teoretică a Tehnologiei Didactice o constituie principiul argumentologiei, fiind, de asemenea, consemnate activitățile de dezvoltare a inteligenței lingvistice pe 4 unități de învățare și instrumentarul acțional.

În ultimul subcapitol este constatată și analizată experiența cadrelor didactice în dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor la nivelul dimensiunilor lingvistice *semantică, fonetică, sintaxă, praxis și metodică* în valorificarea limbii engleze, atât în general, cât și diferențiat, în funcție de țară și gradul didactic. În acest sens, a fost aplicată activ *metoda comparației*. Scopul principal al comparației a fost *obținerea de fapte noi* nu numai din diferitele proprietăți ale obiectelor sau fenomenelor comparate, ci și analiza diferitelor interconectări. În cadrul analizei comparative procesul analitic a presupus utilizarea unor instrumente logice, precum clasificări, definiții, analogii, în conformitate cu anumite principii. Rezultatele cercetării indică faptul că atât în România, cât și în Republica Moldova rezultatele au fost aceleași, chiar dacă numărul de profesori implicați diferă. Astfel, dezvoltarea, ca o creștere, ridicare, transformare spre mai bine, ca o îmbunătățire, presupune o altă calitate a capacităților, abilităților, o calitate mai bună a inteligenței, în general, și a inteligenței lingvistice, în special. Aceasta evoluează prin cunoaștere, prin praxis, prin muncă.

**Capitolul 3. Demersul dezvoltării inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică în contextul studierii limbii engleze** vizează nivelul inițial al dezvoltării inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică în contextul limbii engleze, aprobarea experimentală a Modelului Pedagogic de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor de vârstă școlară mică în contextul studierii limbii engleze și investigații experimentale privind Modelul Pedagogic. Prin sintetizarea datelor obținute pe parcursul derulării experimentului pedagogic de constatare, care a avut ca obiective conturarea caracteristicilor eșantionului implicat în experiment și determinarea

criteriilor de diagnosticare a nivelului inițial al inteligenței lingvistice pentru subiecții din lotul experimental și lotul martor, s-a constatat că dezvoltarea capacității de învățare și utilizare a limbii engleze prin descoperirea și stimularea resurselor personale, prin stimularea structurilor cognitive implicate în elaborarea limbajului oral, având în vedere vârsta grupului țintă, lasă loc pentru îmbunătățiri. În cadrul experimentului de formare, s-a urmărit dezvoltarea capacității de a comunica din perspectivă lingvistică, plastică, muzicală și a artei dramatice – prin receptarea de mesaje orale simple și exprimarea orală în situații de comunicare uzuală. Experimentul a fost structurat pe 15 activități, timp de un semestru. Pentru a verifica ipotezele formulate la validare, s-a aplicat metoda analizei de varianță ANOVA mixtă (cu măsurători repetate și grupe independente), ambele ipoteze de lucru fiind validate științific. Astfel, pentru prima ipoteză, deși între pretest și posttest inteligența lingvistică a elevilor se dezvoltă, această dezvoltare este semnificativ mai mare în cazul elevilor din grupul experimental (ca urmare a intervenției experimentale) decât în cazul elevilor din grupul de control. Pentru a doua ipoteză, experimentul pedagogic privind dezvoltarea inteligenței lingvistice a avut efecte pozitive. Rezultatele pozitive sunt semnificative statistic global/cu referire la întregul grup de referință, în cazul inteligenței lingvistice și a dimensiunilor semantică și sintaxă, iar diferențiat, în funcție de gen, doar în cazul fetelor. În cazul băieților, efectele experimentului pedagogic, deși sunt pozitive, nu sunt și semnificative statistic. În felul acesta, experimentul de validare dezvăluie în mod natural rezultatele obținute, constituind o dovadă a faptului că există diferențe semnificative statistic în ceea ce privește nivelul de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor în procesul de studiere a limbii engleze în ceea ce privește pretestarea și posttestarea, materializându-se în cifre credibile deduse prin aplicarea Testului t și analizei de varianță ANOVA.

# 1. REPERE EPISTEMOLOGICE ALE DEZVOLTĂRII INTELIGENȚEI LINGVISTICE

## 1.1. Cadrul conceptual al inteligenței și al inteligenței lingvistice

Valorificarea conceptului de inteligență începe ca istorie a unui domeniu care cunoaște o evoluție controversată, cu dezvoltări spectaculoase. Transgresând anumite limite, conceptul ocupă un loc sigur în preocupările specialiștilor, care nu pun la îndoială justetea semnificațiilor, ci se axează pe dezvoltarea și precizarea acestora.

Inteligența, în aspect psihologic, este definită într-o multitudine de variante, deoarece viziunile specialiștilor sunt diferite atât în raport cu selectivitatea conținutului, cât și în ceea ce privește funcțiile acesteia. În acest sens, Woolfolk A., de exemplu, sublinia că dintr-un număr mare de psihologi care au identificat inteligența, s-a obținut cam același număr de definiții [147]. Se atestă și specialiști ca Smith K., Nolen-Hoeksema S., Fredrickson N care neagă existența inteligenței ca realitate [135]. Pe la începutul secolului al XX-lea, Binet A. definește inteligența drept „capacitate generală de înțelegere și raționament care se manifestă în sine sub diferite forme: a judeca bine, a înțelege bine” [92].

Mai târziu, Wechsler D., expert în testele de inteligență, a definit inteligența ca „un agregat sau o capacitate globală a individului de a acționa intenționat, de a gândi rațional, de a face față cu eficiență mediului său” [146].

Un numitor comun pentru toate aceste definiții sunt noțiunile de: *capacitate*, *abilitate*, *aptitudine* sau chiar *activitate*. Capacitatea de adaptare la mediu și de a găsi soluții inedite le identificăm ca dimensiuni ale inteligenței și în definiția dată de psihologul român Radu I. [61].

Enunțând acest lucru, considerăm necesar a dezvoltui esența conceptelor enumerate pentru a estima statutul inteligenței în general. Relaționarea noțională în cadrul definirii este un procedeu des întâlnit și oferă posibilități reale de dezvoltare a specificului noțiunii definite. În felul acesta, identificarea noțiunilor relaționale este necesară și oportună în contextul definirii inteligenței.

Dacă ne referim la *capacitate*, pornind de la viziunea lui Gardner H., aceasta înseamnă posibilitatea de reușită și de competență într-un domeniu practic sau speculativ. Capacitatea, în opinia cercetătorului, poate fi constatată direct, prin observarea comportamentului de învățare sau indirect, prin evaluări speciale [29]. Constantinescu C. în această arie de idei, face referire la caracteristica manipulatorie a capacității, definind inteligența în felul următor: „Inteligența reprezintă *capacitatea* de manipulare și operare a datelor grafice, matematice, logice, lingvistice și abstracte” [16]. Totuși, Goleman D. ne face atenți la a nu confunda inteligența cu inteligența

emoțională, care reprezintă „capacitatea de a conștientiza și înțelege propriile emoții și emoțiile celor din jur și de a le gestiona și folosi cu rezultate pozitive”. În continuare se face precizarea că inteligența se măsoară prin coeficientul de inteligență (IQ), iar inteligența emoțională și competențele ce sunt componente ale acesteia (cum sunt empatia sau capacitatea de lider) sunt măsurate de coeficienți emoționali (EQ) [35].

O opinie specifică o formulează Claparede E. pornind, în special, de la raportarea inteligenței la situație, în general, și la situații noi, în special. El afirmă că inteligența este *capacitatea* de adaptare la situații noi [148]. De aceeași părere este și Findler N.V. care în 1979 afirma că „un sistem este considerat că are proprietatea de inteligență, pe baza comportării sistemului, dacă se poate adapta singur la situații noi, are capacitatea de a raționa, de a înțelege legăturile dintre fapte, de a descoperi înțelesuri și de a recunoaște adevărul. Un sistem inteligent învață, deci își îmbunătățește performanțele pe baza experienței trecute” [105].

Pentru a înțelege mai bine felul în care este concepută inteligența, ca un argument suplimentar ar fi proiectarea abilității în raport cu inteligența, care este prezentă în mai multe abordări ale cercetătorilor.

**Abilitatea**, însușire sinonimă cu priceperea, îndemânarea, iscusința și rapiditatea, la rândul ei, circumscrie un ansamblu de competențe ce se actualizează în comportamente eficiente și care, în general, este rezultatul unei învățări, afirmă Popescu-Neveanu P. [59]. Identificăm, în această viziune a cercetătorului, că noțiunea cheie în specificarea abilității este cea de competență și, implicit, cea de învățare. Sternberg R. sublinia că abilitățile de a învăța, de a opera cu abstracții și de a rezolva probleme sunt trăsături și totodată funcții ale inteligenței, care, după opinia autorului, poate fi *academică* sau *practică* și se organizează în patru grupe de abilități: abilitatea de a învăța și profita de experiență; abilitatea de a gândi sau raționa abstract; abilitatea de adaptare la capriciile unei lumi schimbătoare și nesigure; abilitatea de a te motiva pe tine însuși cu scopul de a realiza expeditiv [138].

Ținând cont de tipul de activitate în care apare, inteligența converge și spre aptitudine, constituind o acceptare totală a reușitei acestei activități.

**Aptitudinea** este o dimensiune a personalității care asigură reușita unei activități, fie ea sarcină izolată, conduită complexă, învățarea sau exercitarea unei profesii. Piaget J., psiholog și savant de excepție, confirmă punctul de vedere al inteligenței ca aptitudine generală cu o anume bază nativă [129]. Cosmovici A. și Iacob L. consideră „inteligența ca fiind o aptitudine generală care contribuie la formarea capacităților și la adaptarea cognitivă a individului în situații noi” [17].

Trebuie să precizăm că o anumită contribuție în ceea ce privește clarificarea conceptului de inteligență o au cercetătorii care abordează funcționalitatea acesteia. În majoritatea cazurilor, cercetătorii, de orice formație, recunosc că o definiție unică a conceptului de inteligență, pertinentă pentru mai multe domenii, este irealizabilă, însă funcționalitatea acesteia nu o neagă nimeni. Astfel, Keysar B. subliniază că noțiunea de inteligență nu are o semnificație univocă, autorul definind-o din două perspective:

- funcțional, inteligența însemnând *aptitudine generală* orientată spre adaptarea la situații problematice noi, care presupun analiza și înțelegerea problemei, inventarea și verificarea critică a soluțiilor posibile, grație raționamentului și utilizării achizițiilor anterioare;

- structural, conceptul de inteligență presupune convergența proceselor psihice - memorie, atenție, imaginație, gândire, limbaj etc. – care, combinându-se în mod particular, formează o structură cognitivă complexă și dinamică. Cu alte cuvinte, *inteligența* este o structură funcțională, mobilă. Se confirmă astfel, în virtutea unei dialectizări, tendința de a identifica pertinența eminamente funcțională a inteligenței și complexitatea ei ordonatoare [21].

Tot la evidențierea aptitudinii ca un corelativ al inteligenței aderă și Gardner H, unul dintre cei mai importanți cercetători în problemele inteligenței, afirmând că aceasta este o *aptitudine* de a rezolva probleme, de a prioritiza acțiunile, care sunt consecințe ale unei definiri culturale, particulare sau ale unei comunități [29].

Este cazul să apelăm și la ideea lui Popescu-Neveanu P. care pune în evidență faptul că inteligența este opusă instinctului, care asigură organismelor o bună adaptare la mediu, dar este lipsită de originalitate, înscriindu-se în determinismul speciei. Din această perspectivă, definește inteligența ca un instrument de adaptare care intră în funcțiune atunci când celelalte instrumente, instinctul și deprinderea, nu mai fac față [59]. Deși se sprijină pe automatisme, pe deprinderi, inteligența transformă realitatea, această transformare trecând mai departe în repertoriul de răspunsuri ale individului, devenind astfel rutină.

Relevanța inteligenței se exprimă în modurile ei de referință, reprezentând o anumită situație, într-un anumit fel. Aici trebuie să menționăm că istoria cercetărilor privind inteligența începe cu originea latină a cuvântului *intelligere*, care înseamnă a relaționa, a organiza sau de la *interlegere*, care presupune fie stabilirea de relații între oameni, fie *inteligență*: „capacitatea de a înțelege ușor și bine, de a sesiza ceea ce este esențial, de a rezolva situații noi pe baza experienței acumulate anterior” afirmă și Popescu-Neveanu P.

Problema inteligenței este abordată de către diverși cercetători, în contextul diferitelor științe: filosofie, biologie, psihologie și pedagogie. Dintre ideile formulate de-a lungul istoriei,

filosoful francez Descartes R. a definit inteligența cel mai aproape de percepția modernă a acesteia. El afirma că inteligența este „mijlocul de a achiziționa o știință perfectă privitoare la o infinitate de lucruri” [101]. Definiția respectivă dezvăluie poziții actuale ale noțiunii de inteligență: ca sistem complex de operații și ca aptitudine generală. Filosoful și învățătorul spiritual Osho adera și el la ideea că inteligența „este ceva înăscut”. [52] Medicul spaniol Huarte J. definea inteligența ca „înzestrarea de a învăța, de a face judecăți, de a fi imaginativ” [117]. Biologul britanic Galton F., de exemplu, afirma că „oamenii inteligenți au simțurile mai ascuțite, un spirit de observație mai dezvoltat și, pentru că au acces la mai multe informații, sunt mai capabili să concureze cu alții și să-i învingă” [107].

Din parcursul analitic cu referire la inteligență, deducem una din caracteristicile ei de bază, cum ar fi potențialitatea de abordare și soluționare a situațiilor noi, a situațiilor problematice, aici un loc aparte ocupând acțiuni deosebite: unirea părților în întreg, compararea diferitelor entități și variante, perceperea operativă a situației, inducția și deducția etc. Aceste abilități și operații dezvăluie, cel puțin, trei caracteristici fundamentale ale inteligenței:

- a) soluționarea situațiilor noi;
- b) manifestarea rapidității, mobilitatea, flexibilitatea ;
- c) adaptabilitatea adecvată și eficiența la împrejurări, conform Verza E, Verza F.E. [83].

În opinia noastră, inteligența este o caracteristică a reflecției mintale, o organizare excepțională a proceselor psihice. Inteligența devine flexibilă odată cu dezvoltarea mecanismelor tuturor funcțiilor psihice.

În acest context analitic, pe lângă conturarea conceptului inteligenței ca esență, este important să elucidăm și tipurile de inteligență. Din perspectiva teoriei evoluționiste, există două tipuri distincte de inteligență: prima este naturală, nativă iar cealaltă este dezvoltată prin învățare.

O altă alternativă la definiția psihometrică a inteligenței este teoria triarhică a inteligenței, elaborată de Sternberg R. [138, ibidem]. Acesta descrie trei componente ale gândirii, care se intersectează:

- inteligența analitică;
- inteligența creativă;
- inteligența practică.

În acest cadru, inteligența necesită crearea unui echilibru între interesele individului și cererile comunității sau culturii sale pentru a atinge succesul.

**Inteligența analitică** include aptitudinile de procesare a informațiilor accentuate de abordarea psihometrică: de exemplu, capacitatea de a învăța și aplica strategii de rezolvare a

problemelor, de a compara și a contrasta, precum și de a regla performanța personală. Deși aceste abilități sunt necesare pentru sarcini care nu țin de școală, ele pot fi întâlnite frecvent în cadrul școlilor tradiționale.

**Inteligenta creativă** necesită o gândire deschisă pentru a găsi soluții creative la diferite probleme. O caracteristică a inteligenței creative este capacitatea de procesare a informațiilor rapid și eficient, permițând utilizarea unui grad mai mare de procesare cognitivă pentru generarea unor soluții neobișnuite. Sarcinile care pun accentul pe inteligența creativă necesită folosirea imaginației și a inventivității.

**Inteligenta practică** necesită manifestarea unui comportament inteligent în viața de zi cu zi, adaptarea comportamentului, modelarea experiențelor și selectarea mediilor.

Referitor la adaptare, Piaget J. a analizat epistemologic această caracteristică, afirmând că adaptarea constă într-un echilibru, acela dintre asimilarea informațională la structurile preexistente și acomodarea sau restructurarea impusă de noile informații, ce nu se potrivesc perfect cu vechile structuri [129]. Echilibrarea pe care Piaget J. o identifică cu inteligența se produce preponderent în baza acomodărilor, a restructurărilor sau reorganizărilor mentale.

În continuare, propunem un tabel cu elucidarea sintetică a esenței inteligenței, în viziunea diferiților cercetători.

**Tabelul 1.1. Evoluția conceptului de inteligență**

| <b>Autori</b>              | <b>Specific de definire</b>  |
|----------------------------|--|
| Binet A.<br>Simpson T 1905 | -aptitudinea de a judeca bine, de a înțelege bine, de a raționa bine [92];<br>-scala de măsurare a inteligenței la copii.  |
| Terman L.M.<br>1916        | -capacitatea de a forma concepte și de a înțelege semnificația lor [142].<br>-a introdus conceptul de I.Q.   |
| Pintner R.<br>1921         | -aptitudinea individului de a se adapta adecvat la situațiile relativ noi de viață [130].  |
| Dearbon W.F.<br>1921       | -capacitatea de a învăța și de a profita din experiența anterioară [100];<br>-scală de dezvoltare la copii.  |
| Colvin S.S.<br>1921        | -aptitudinea de a te adapta la mediu [98].   |
| Spearman C.<br>1923        | -aptitudine generală care presupune, în esență, educația relațiilor și a corelațiilor [136].<br>-teoria celor doi factori: <i>factorul „g”</i> (inteligență generală), care influențează toate performanțele; <i>factorul „s”</i> (abilități specifice) care diferențiază indivizii, aceștia obținând scoruri diferite în sarcini cuprinse în testele particulare. |
| Thurstone L.<br>1938       | -analiza factorială: șapte factori (numiți abilități mentale primare) ca elemente de bază ale inteligenței [142].  |
| Wechsler D.<br>1939        | -capacitatea individului de a acționa eficient, de a gândi rațional și de a se confrunta adaptativ la mediu [146].   |

|                        |   |
|------------------------|---|
| Piaget J.<br>1972      | -o componentă genetică ce indică formele superioare ale organizării sau echilibrului structurii cognitive utilizate la adaptarea la mediul fizic și social [129].<br>Funcționarea inteligenței este descrisă în termeni biologici, precum asimilare, acomodare, adaptare. Structurile generate de funcționarea inteligenței sunt descrise în termeni logici, ca structuri logico-matematice, structuri de grup. Adaptarea la mediu se realizează prin două mecanisme principale care constau în schimburile continue ce se stabilesc între individ și mediul său: asimilarea și acomodarea. Adaptarea presupune echilibrul între asimilare și acomodare.<br>-Piaget a descris dezvoltarea inteligenței printr-un număr de stadii care se divizează, la rândul lor, în substadii. Aceste stadii sunt:<br>•stadiul inteligenței senzorio-motorii (0-18 luni/2 ani);<br>•stadiul preoperațional (2-7/8 ani);<br>• stadiul operațiilor concrete (7/8-11/12 ani);<br>•stadiul operațiilor formale (11/12-15/16 ani). |
| Humphreys L.G.<br>1985 | -întregul repertoriu de deprinderi achiziționate, de cunoștințe, seturi învățate și generalizarea tendințelor considerate intelectuale în natura lor și care sunt disponibile în orice moment [118].  |
| Eysenck H.J<br>1986    | -transmiterea „error-free” a informației prin cortex [26].  |
| Sternberg R.<br>2002   | -inteligența poate fi educată, dar există o serie de factori care împiedică „împlinirea” ei: lipsa motivației, lipsa controlului impulsurilor, lipsa de perseverență, neputința de a transpune gândurile în fapte, teama de eșec, dezorientarea, etc [138]<br>-teoria triarhică a inteligenței: inteligența analitică; inteligența creativă; inteligența practică.  |
| Gardner H.<br>2005     | -inteligența reprezintă „ potențialul bio-psihiologic de a prelucra informația, care poate fi activat pentru rezolvarea de probleme și crearea de produse prețuite de cel puțin o cultură” [29].<br>-definește cele nouă tipuri de inteligență originale: verbală/lingvistică, logică/matematică, vizuală/spațială, corporală/kinestezică, muzicală/ ritmică, interpersonală, intrapersonală, naturalistă, existențială.  |

În aria problematicii abordate, este semnificativă conceptualizarea inteligenței oferită de Spearman C. care afirmă că „inteligența apare ca un sistem de însușiri stabile proprii subiectului individual și care la om se manifestă prin calitatea activității intelectuale centrate pe gândire” [129].

În conceptualizarea inteligenței se înscriu trei alternative influente: modelul evoluționist, teoria triarhică a lui Sternberg R. și teoria lui Gardner H. privind inteligențele multiple.

Conform *modelului evoluționist*, inteligența este *capacitatea* de adaptare la mediu, fiind un produs al selecției naturale care a avut loc în decursul a zeci de mii de ani. Multe dintre problemele fundamentale de supraviețuire pe care mintea noastră este concepută să le rezolve nu sunt cele specifice vieții moderne, de exemplu, a învăța să citim, a rezolva ecuații la algebră, ci mai degrabă problemele cu care s-au confruntat strămoșii noștri, vânătorii și culegătorii, generații la rând. Psihologii evoluționiști cred că oamenii au dezvoltat un sistem neuropsihologic adaptat anume



pentru aceste probleme străvechi. De asemenea, acest sistem este structurat în module specializate sau sisteme cognitive dedicate rezolvării anumitor tipuri de probleme.

În accepțiunea lui Geary D. C., Widaman K, F. și Little T.D., copiii sunt motivați să își dezvolte aptitudini de comunicare și caută în mod activ ocazii de a face acest lucru prin joc, interacțiune socială și explorarea obiectelor din mediul înconjurător [109]. Aptitudini precum cititul și matematicile superioare sunt aptitudini secundare din punct de vedere biologic – sisteme neuro-cognitive ultraspecializate care se construiesc pe baza aptitudinilor primare. Cititul, de exemplu, are la bază sistemele cognitive și cerebrale implicate în dobândirea și producerea limbajului. Aptitudinile secundare din punct de vedere biologic sunt produse ale culturii, nu ale evoluției biologice. Dobândirea lor depinde de dezvoltarea copilului într-o cultură în care învață în mod deliberat aceste aptitudini.

În legătură cu fenomenul inteligenței, trebuie să menționăm că teoria triarhică a lui Sternberg definește inteligența în termenii întregii game de comportamente umane și nu rămâne doar la nivel teoretic.

În timp ce teoria lui Sternberg R. propune trei tipuri de inteligență, specialistul în psihologie cognitivă Gardner H. crede că inteligența este și mai diversificată și variată [29, 30, 31]. El critică modelul unilateral în care este privită, recunoscută și valorizată inteligența umană și, pe baza studiilor neurologice și antropologice, propune un model alternativ, numit teoria inteligențelor multiple. Gardner H. definea inteligența ca fiind „abilitatea omului de a-și rezolva problemele în viață sau de a crea produse care sunt valorizate în unul sau mai multe contexte culturale”. Revenind și completându-și teoria în 1999, el subliniază faptul că inteligența umană este un „potențial bio-psihologic de a prelucra informația, care poate fi activat pentru rezolvarea de probleme și crearea de produse prețuite de cel puțin o cultură” [30].

Conform acestei teorii, fiecare individ posedă cel puțin nouă inteligențe diferite, exprimate prin moduri variate de învățare și modalități particulare de exprimare a inteligențelor dobândite. Fiecare om reprezintă o combinație unică de dezvoltate și manifestare a acestor abilități. În teoria sa, Gardner specifică opt criterii de existență pentru o inteligență:

- inteligențele au localizare pe creier; în cazul producerii unei leziuni cerebrale, se poate constata deteriorarea abilităților cognitive specifice tipului de inteligență localizat în acea zonă;
- sunt observabile în forme izolate, la savanți, la copii-minune, la persoane autiste care manifestă diferențe mari între nivelul propriilor abilități;
- au o operație sau un set de operații-cheie identificabile, care le activează; de exemplu, o melodie poate reactiva abilitățile muzicale;

- au o istorie de dezvoltare distinctă și se exprimă prin performanțe;
- au o istorie a evoluției, putându-se identifica originea fiecăreia;
- pot fi identificate prin sarcini de lucru/experimente psihologice;
- pot fi identificate prin cercetări psihometrice;
- sunt susceptibile de a se codifica în sisteme de simboluri (gesturi, forme de artă, cuvinte).

Gardner H. le-a definit pe primele șapte (inteligența verbală/ lingvistică, inteligența logică/ matematică, inteligența vizuală/ spațială, inteligența corporală/ kinestezică, inteligența muzicală/ ritmică, inteligența interpersonală și inteligența intrapersonală) în 1993, în lucrarea *Frames of mind* și pe ultimele două (inteligența naturalistă și inteligența existențială) în 1999 în *Intelligence reframed* [108]. Vorbind despre inteligență, autorul precizează faptul că fiecare inteligență poate fi folosită într-un mod mai estetic sau mai puțin estetic. De exemplu, putem folosi inteligența lingvistică, exprimându-ne metaforic, în versuri, deci în mod artistic sau putem asculta o melodie liniștitoare în timp ce așteptăm pe scaun la un doctor, folosind inteligența artistică în mod neartistic [87].

Cercetătoarele din Republica Moldova Cincilei C. și Creangă O. consideră că lingvistica cognitivă încearcă să identifice operațiunile cognitive ce determină felul în care este folosită limba, adică să descopere rădăcinile epistemice de la baza varietății expresive de care fac uz vorbitorii [14]. Cercetătorii ruși Parșin P. și Kasevici V. vorbesc despre lipsa metodelor proprii de cercetare în lingvistica cognitivă [150], Parșin P. făcând o excepție pentru analiza metaforelor.

Berry J.W. subliniază că teoria lui Gardner H. ajută la înțelegerea copiilor supradotați, talentați într-un anumit domeniu [91]. Astfel, clasificarea făcută depășește limitele inteligenței ca aptitudine generală, incluzând componente care țin mai degrabă de domeniul competențelor.

În ce ne privește, analizând și corelând teoriile expuse anterior, putem defini inteligența ca o capacitate generală și complexă, ce își subsumează o serie de aptitudini specifice și simple, care asigură într-o manieră suplă, rapidă, eficientă și adesea originală reușita în diverse contexte, începând de la învățare, achiziționarea de cunoștințe, rezolvare de probleme, adaptare la diverse circumstanțe de mediu.

**Inteligența lingvistică.** Inteligența lingvistică reprezintă ușurința în exprimarea și perceperea nuanțelor limbajului verbal, abilitatea de a învăța limbi străine și de a folosi limbajul în atingerea unor obiective, dar și abilitatea de a folosi eficient limbajul pentru a ne exprima teoretic și poetic. Persoanele care posedă acest tip de inteligență preferă discuțiile, dezbaterile, asocierile de cuvinte, să citească, să scrie, să povestească. Inteligența lingvistică se dezvoltă în

situația în care copilului i se acordă oportunitatea și timpul necesar pentru a-și exprima ideile cu ajutorul cuvintelor.

La nivelul personalității, limbajul este interpretat de către psiholingviști ca proces, iar nu ca fapt static, iar comunicarea ca o activitate dependentă de evoluția realității. În procesul comunicării, trebuie respectat principiul adaptării la context. Limba există în afara procesului comunicării, ca fapt obiectiv, însă ea capătă dimensiune completă numai atunci când este valorificată într-un act de limbaj real. Toate elementele sistemului contextual-dinamic constituie domeniul de studiu al psiholingvisticii.

Aderând la definiția inteligenței lingvistice valorice formulată de către Gardner H., care a studiat inteligențele multiple pe parcursul a mai bine de două decenii (1993-2005), trebuie să precizăm că aceasta însumează sensibilitatea la sensul cuvintelor, ordinea dintre cuvinte, sunete, ritmuri, inflexiuni, diferite funcții de limbaj, fonetică, sintaxă și pragmatică. Inteligența lingvistică reprezintă capacitatea de a folosi eficient cuvintele, fie în registrul oral (ca moderator TV, orator, politician, povestitor), fie în registrul scris (ca jurnalist, dramaturg, poet, editor). Un elev cu inteligența lingvistică dezvoltată va agreea în mod deosebit să citească, să scrie, să povestească, să elaboreze jocuri de cuvinte [29, 30].

Inteligența lingvistică ne permite să înțelegem ordinea și sensul cuvintelor, iar abilitățile lingvistice se reflectă în utilizarea limbajului. Oamenii cu o astfel de inteligență la cote înalte au capacitatea de a utiliza foarte bine operațiile limbajului. Manifestarea efectivă a inteligenței verbale/ lingvistice poate fi regăsită în relatarea de povești și în creativitatea evocării, în toate formele umoristice care implică jocuri de cuvinte, în finalul neașteptat al unei glume și în diferite alte forme de manifestare spontană a limbajului. Această inteligență este catalizatorul limbajului expresiv (utilizarea metaforelor, a epitetelor și a inversiunilor) și, nu în ultimul rând, în învățarea corectă a gramaticii și a topicii în vorbire și scriere. Persoana cu o inteligență lingvistică dezvoltată gândește bine în cuvinte, se exprimă frumos, dovedește ingeniozitate în utilizarea limbajului, este spontană și spirituală, îi place să citească, să scrie, să asculte, să vorbească și este capabilă să conecteze cunoștințe noi.

Teele S., profesor la Universitatea din California, cu peste 500 de prezentări în domeniul inteligențelor multiple, afirmă că școlarul preocupat de achiziția inteligenței lingvistice preferă să citească, să joace diverse jocuri ce îi dezvoltă gândirea. El are o memorie bună pentru nume, date și locuri [140].

Amstrong T., directorul Institutului American Pentru Învățare și Dezvoltare Umană, definește inteligența lingvistică ca abilitatea de a utiliza în mod eficient cuvintele în limba vorbită

sau scrisă și că fiecare om are modul său unic de a demonstra inteligența lingvistică [85]. Unii sunt atrași în mod evident de jocul cu sunetele cuvintelor, alții din contră preferă să scrie, să citească, sunt buni sau nu la ortografie, învață cuvinte noi. Conform teoriei lui Armstrong T. sunt activități care reflectă inteligența lingvistică a elevilor:

- elevii devin conștienți de sunetele limbii;
- elevii au abilități de comunicare – le place să spună povești;
- elevii pot reda cu ușurință ceea ce ascultă sau citesc sau își amintesc cu ușurință cuvinte;
- elevii sunt interesați să joace jocuri ce au ca centru de interes cuvintele și bineînțeles

poezia.

Lazear D., profesor, fondatorul organizației New Dimension of Learning ce formează cadre didactice (educatori) în aplicarea inteligențelor multiple, afirmă că inteligența lingvistică este probabil cea mai comună inteligență ce presupune toate formele de utilizare a limbii: cititul ziarului, a unui roman, etichetele de pe produsele ce le cumpărăm, scrierea poeziilor, a scrisorilor sau pur și simplu ascultarea prietenilor când vorbesc [123].

Cercetătorul Lwin M., susține că inteligența lingvistică este abilitatea de a construi o idee clară și de a folosi cuvintele în mod conștient [125].

Câțiva ani mai târziu, Yufebri A, afirmă că inteligența lingvistică este abilitatea de a comunica și de a-i convinge pe alții. Mai mult decât atât, elevii ce dețin cunoștințe bune preiau informațiile din texte cu mare ușurință [145].

O completare în acest sens vine de la Fleetham M., care denumește inteligența lingvistică ca fiind abilitatea de a gândi și de a folosi în mod eficient cuvintele și că aceasta poate fi „văzută” prin modul în care elevii folosesc limba corect [106].

Oprea C-L. afirmă că cei ce posedă inteligență lingvistică sunt atenți la folosirea limbajului iar Sujino S. că oamenii inteligenți pot să convingă, distreze sau să îi învețe pe alții (predea) prin intermediul comunicării [51].

Nicola D-M. susține că inteligența lingvistică presupune utilizarea limbii pentru a exprima și înțelege realități complexe [49], în timp ce Laughlin M. spune că persoanele ce dețin o inteligență lingvistică ridicată pot fi observate prin felul în care ascultă și reacționează la sunete, ritmuri, învață prin ascultare, citesc, scriu și comunică [50].

Mujiono N. vede inteligența lingvistică ca pe capacitatea de a folosi limbajul în înțelegerea ordinii și sensului cuvintelor [128].

Concluzionând, toate aceste definiții valorice se referă la folosirea limbii ca un tot unitar: achiziționarea de informații și utilizarea lor corectă și eficientă.

Modelele verbale ale elevului, modalitățile de stimulare, varietatea experiențelor de învățare, atitudinea adulților apropiat copilului față de comunicare și aprecierea acesteia, interesul acordat comunicării în perioada școlară mică, toate acestea sunt variabile care pot influența și determina achizițiile elevului cu dezvoltare tipică în domeniul dezvoltării cognitive, inclusiv inteligența lingvistică.

Trebuie să precizăm că elevii care au format acest tip de inteligență pot opera liber cu diverse unități și structuri, pot aplica anumite reguli la toate nivelurile limbii, pot folosi limbajul în scopuri funcționale, pot opera liber cu anumite informații, posedă tehnica pragmatică de utilizare a limbajului etc.

Gardner H. susține că elevii cu inteligență lingvistică vor prezenta una sau mai multe dintre următoarele abilități:

- sensibilitate accentuată - capacitatea de a asculta și de a-și însuși patternurile lingvistice (modelele gramaticale) ale altor persoane;
- abilitatea de a comunica expresiv (în principal pe cale orală), cu sensibilitate adecvată;
- abilități retorice - abilitatea de a folosi limba ca un instrument de persuasiune și efect prin negociere;
- abilități de literatură - abilitatea de a alege cuvintele potrivite în scris, în scopul de a genera tonul emoțional corect;
- abilități artistice: desenul, pictura precum și interpretarea imaginilor, hărților;
- abilitatea de a memora cu ușurință [29].

Inteligența lingvistică cuprinde patru domenii sau dimensiuni majore de analiză, apreciază Armstrong T. [128] în lucrarea sa *Multiple Intelligence in Classroom (1994, 2019)*. Cele patru domenii ale inteligenței lingvistice se regăsesc și în lucrarea lui Lazear D. *Eight ways of knowing- Teaching for multiple intelligences* (cu o prefață de Gardner H) [122].

- semantică sau nuanțe de sensuri ale cuvintelor (polisemia, omonimia), prin care o persoană apreciază nuanțele subtile de diferențiere a descriptorilor;
- fonetică sau sunete, ritm, inflexiune și conturul de cuvinte; fonetica contribuie la îmbunătățirea discursului, fiind un factor-cheie în comunicarea orală.
- sintaxa sau ordinea cuvintelor, care implică regulile care guvernează ordinea cuvintelor în vorbire sau scris, precum și semnificația acestora într-un anumit context;

• praxis (pragmatica), sau diferitele utilizări ale cuvintelor, precum în structura propoziției sau în înțelegerea nuanțelor culturale ale cuvintelor sau a aspectelor ce țin de manifestările afective ale celui ce vorbește.

Ceea ce este important de subliniat este faptul că, deși fiecare dintre aceste dimensiuni ale inteligenței lingvistice poate fi analizată ca o topică în sine, ele funcționează ca un tot integrat, determinând capacitatea lingvistică. În activitatea de învățare, elevii ar trebui să stăpânească limba culturii materne, pentru a depăși nivelul de recunoaștere a cuvintelor, și nivelul ortografic, pentru a stăpâni comprehensiunea limbajului în profunzime.

Capacitățile de învățare ale persoanelor ce au inteligența lingvistică foarte dezvoltată sunt, după cum apreciază Lazear D :

- ordinea, înțelegerea și sensul cuvintelor;
- convingerea cuiva de cursul unei acțiuni;
- explicarea, predarea și învățarea;
- înțelegerea și utilizarea umorului;
- memorarea și rememorarea;
- metalingvistica - funcția limbajului prin care vorbitorul acceptă și folosește conștient codul limbii respective [123].

Teoria inteligențelor multiple a lui Gardner H. poate fi transpusă în context didactic, în primul rând, printr-o cunoaștere și identificare a capacităților, a abilităților integrate în competențele elevilor, ce încorporează un anumit tip de inteligență dominant.

**Tabelul 1.2. Evoluția conceptului de inteligență lingvistică**

| <b>Autori</b>           | <b>Specific de definire</b>   |
|-------------------------|---|
| Gardner H.<br>1993-2005 | -sensibilitatea la sensul cuvintelor, ordinea dintre cuvinte, sunete, ritmuri, inflexiuni, diferite funcții de limbaj;                |
| Teele S.<br>1996        | -școlarul preocupat de achiziția inteligenței lingvistice preferă să citească, să joace diverse jocuri ce îi dezvoltă gândirea;       |
| Amstrong T.<br>2000     | - abilitatea de a utiliza în mod eficient cuvintele în limba vorbită sau scrisă;  |
| Lazear D.<br>2001       | -probabil cea mai comună inteligență ce presupune toate formele de utilizare a limbii;  |
| Lwin M.<br>2002         | -abilitatea de a construi o idee clară și de a folosi cuvintele în mod conștient;   |
| Yufebri A.<br>2006      | -abilitatea de a comunica și de a-i convinge pe alții;  |
| Oprea C-L.<br>2009      | -cei ce posedă inteligență lingvistică sunt atenți la folosirea limbajului;   |
| Sujino S.<br>2010       | -oamenii ce posedă inteligență lingvistică pot să convingă, distreze sau să îi învețe pe alții (predea) prin intermediul comunicării; |

|                        |  |
|------------------------|--|
| Nicola D.M.<br>2018    | -presupune utilizarea limbii pentru a exprima și înțelege realități complexe;        |
| Laughlin P.R..<br>2019 | -reacție la sunete, ritmuri, învățare prin ascultare, citire, scriere și comunicare; |
| Moujino N.<br>2019     | -capacitatea de a folosi limbajul în înțelegerea ordinii și sensului cuvintelor;     |

Analizând conceptul de competență în general și pe cel de competență lingvistică în mod particular, putem afirma că această noțiune a fost introdusă inițial de Chomsky N. [96], pentru care reprezintă aptitudinea de a produce și înțelege un număr infinit de enunțuri, reguli, principii, acțiuni, moduri sau modele practice de a se comporta, strategii preferențiale sau stiluri productive în profesie. El consideră că acest concept nu este unul evaluativ, deoarece se bazează pe cunoștințele tacite ale utilizatorului.

Din perspectivă pedagogică, termenul de competență are mai multe semnificații:

- subsumează capacități intelectuale, psihomotorii, creând posibilitatea unui larg evantai de transferuri de cunoștințe, deprinderi, abilități, ca o condiție a învățării permanente, a depășirii actualei stări;

- însumează un set de cunoștințe și competențe formate prin învățare, care pot fi operaționalizate în procesul de rezolvare a diverselor probleme;

- denotă un sistem de cunoștințe, abilități, deprinderi și atitudini structurate adecvat și însușite bine, care oferă elevului posibilitatea de a rezolva în mod eficient problemele apărute.

În ultimele două decenii, în România, au fost concepute diferite abordări ale conceptului de competență, din perspectiva cercetării pedagogice:

- „Competența este o cerință standard pentru un individ de a fi capabil să efectueze o sarcină în mod conștient, într-un anumit context. Spre deosebire de singularul competență, pluralul competențe se referă la un grup de abilități legate de nivelul de excelență, într-o activitate specifică, competența indicând doar nivelul de suficiență în ceea ce privește cunoștințele și abilitățile care permit acțiunea într-o varietate de situații”, afirmă Dogaru M. [24].

- „Capacitatea de a soluționa corespunzător o problemă, de a lua decizii potrivite, de a îndeplini o misiune sau de a practica o profesie, în bune condiții și cu rezultate recunoscute ca bune.”, susține Jinga I. și Istrate E. „Competențele constituie totalitatea cunoștințelor, deprinderilor și caracteristicilor unei persoane care îi permit să înfăptuiască diferite acțiuni” [43].

În viziunea lui Jinga I., competența este „capacitatea de a traduce deciziile în acțiuni, în fapte, de a realiza ceva corect, bine, util.” Mureșan V. [47] , Cristea G. vine cu altă precizare în raport cu competența, definind-o ca „ansambluri integrate de abilități și capacități de aplicare,

operare și transfer al achizițiilor, care permit desfășurarea eficientă a unei activități, utilizare în mod funcțional a cunoștințelor, a deprinderilor și a priceperilor în diferite contexte, formale, non-formale și informale” [21]. Neacșu I. definește competențele ca fiind „capacități care sunt puse în aplicare, utilizate în diverse situații potrivit regulilor atribuite pentru rezolvarea cu succes a diferitelor sarcini, probleme, acțiuni, în mod rațional și creativ” [48]. „Competența presupune a ști și a putea să faci”, este de părere Rusuleac T. [75].

Definiții valorice găsim și la cercetătorii din Republica Moldova: Botnari V. și Cojocaru-Borozan M. Cercetătoarea Botnari V. aduce o perspectivă largă asupra conceptului de competență, definind-o ca „o integralitate a achizițiilor subiectului din momentul în care acceptă și își propune să atingă un scop”. Tot ea afirmă că, din perspectiva holistică, competența de comunicare asertivă reprezintă o „integralitate iminentă a structurii comportamentale și atitudinale a personalității, condiționată de contextul social, care necesită activarea conștientă și motivată a unui ansamblu structurat de cunoștințe, capacități, atitudini aflate în relație de interdependență și influență reciprocă, din moment ce subiectul își propune atingerea scopului relaționării și comunicării eficiente” [9]. În concepția lui Cojocaru-Borozan M., competența reprezintă „capacitatea de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, capacități și atitudini, pentru realizarea unei activități de învățare” [20].

Teoreticienii domeniului remarcă faptul că există o serie de etape în conturarea și desăvârșirea competenței. Astfel, Levy-Leboyer C. nominalizează o fază, denumită deținerea competenței, munca devenind automată și mai puțin dependentă de controlul cognitiv permanent [149]. Noțiunea de competență de comunicare a evoluat foarte mult, înglobând astăzi domenii de cunoaștere din ce în ce mai vaste.

Competența lingvistică include cunoștințele și deprinderile lexicale, fonetice, sintactice și alte dimensiuni ale sistemului unei limbi, independent de valoarea socio-lingvistică a variațiilor sale și de funcțiile pragmatice ale realizărilor. Această componentă, examinată din punctul de vedere al competenței de comunicare a unui actor social dat, este în legătură directă nu numai cu domeniul cunoștințelor, ci și cu organizarea cognitivă. Aici avem în vedere raportul dintre social și lingvistic. Dificultatea de a preciza acest lucru provine din faptul că relația este foarte labilă, deoarece se instituie mai multe legături, dialectica acestora fiind de natură paradigmatică.

Competența socio-lingvistică afectează puternic orice comunicare între reprezentanții diferitelor culturi, chiar dacă participanții la procesul de comunicare ar putea adesea să nu fie în cunoștință de cauză. Abordând inteligența lingvistică în termeni pedagogici, trebuie să amintim și de competența pragmatică, care trimite la utilizarea funcțională a resurselor lingvistice (realizarea



funcțiilor comunicative, a actelor de vorbire), bazându-se pe schemele sau descriptorii schimburilor interacționale. În cazul competenței pragmatice, impactul major al interacțiunilor și al mediilor culturale, este și mai evident decât în cazul competenței lingvistice.

Abordând dihotomia *semnificant* (partea materială a semnului lingvistic) /*semnificat* (conținutul mental al semnului) trebuie să amintim de faptul că Coșeriu E. s-a concentrat asupra reexaminării dihotomiilor saussuriene care stau la baza structuralismului european (*langue* (ipostaza socială) și *parole* (ipostaza individuală), *formă* și *substanță*, *sincronie* și *diacronie*) și a *generativismului* [18].

În viziunea pe care o propune, Coșeriu E. își asumă sarcina asimilării critice a acestor dihotomii. În ce privește *pragmatica*, cu toate că reprezintă, în perioada contemporană, paradigma dominantă și „concurrentă” prin excelență (nu doar în lingvistică), Coșeriu E. respinge explicit posibilitatea ca viitorul autentic al lingvisticii să fie unul de tip pragmatist și nu consacră niciun moment critic acestui mod de abordare. Coșeriu E. raportează cunoașterea lingvistică la toate nivelurile limbii.

Fiecare din competențele lingvistică, socio-lingvistică și pragmatică are un impact major asupra deținerii competențelor comunicative, implicit într-o limbă străină. În ceea ce privește competența lingvistică, se remarcă definiția emisă de filozoful Earle W. J. care afirmă că competența lingvistică nu e pur și simplu abilitatea de a reproduce enunțuri pe care vorbitorul le-a auzit, ci aceea de a produce și a înțelege multe enunțuri noi, neobișnuite. Astfel, competența lingvistică este o abilitate cu finalități neașteptate, acelea de a genera enunțuri pe care alți vorbitori le vor recunoaște ca fiind corect formulate și ar fi capabili să le înțeleagă [25].

Conform cercetătorilor Devitt M. și Sterelny K. „competența într-un limbaj este abilitatea de a produce propoziții ale acelu limbaj, lucruri guvernate de reguli de structură ale limbajului” [23]. Șoitu L. în „Psihopedagogia comunicării”, a identificat fazele formării competenței lingvistice în baza modelului de formare a competenței de utilizare a formelor gramaticale ale substantivului. Astfel, în faza cognitivă, se va urmări formarea reprezentărilor adecvate despre elementele constitutive ale competenței de utilizare a formelor gramaticale ale substantivului. În faza învățării analitice, are loc fragmentarea detaliată a elementelor constitutive ale competenței și însușirea succesivă a acestora [81]. Așadar, fragmentarea competenței de utilizare a formelor gramaticale ale substantivului vizează: utilizarea formei de număr a substantivului, utilizarea formei de gen a substantivului, întrebuițarea formelor cauzale ale substantivului și utilizarea corectă a categoriei determinării substantivului. Acest mecanism poate sta la baza formării oricărui

tip de competență lingvistică, cu condiția să se țină cont în mod individual de particularitățile specifice de formare a fiecărei competențe.

Competența lingvistică este considerată de mulți autori ca o capacitate globală care cuprinde capacități comunicative ale indivizilor dobândite de-a lungul vieții. Acestea pot fi îmbunătățite prin aplicarea unei metodologii speciale, care ar contribui la dezvoltarea competenței de comunicare.

„Competența lingvistică constituie cunoștințe de limbă, dar cunoașterea este tacită, implicită, fiind un proces cognitiv intim determinat de inteligență, cu predominanță lingvistică.” Aceasta înseamnă că, deși oamenii nu conștientizează metalimbajul (principiile și regulile care guvernează combinația de sunete, cuvinte și fraze), ei își dau seama, totuși, când aceste reguli și principii au fost încălcate. De exemplu, atunci când cineva consideră propoziția „John a spus că Jane însuși a ajutat” ca fiind greșită din punct de vedere gramatical, această observație este determinată de experiența lingvistică a respectivei persoane, care are cunoștințe tacite ale principiului gramatical conform căruia adjectivul pronominal de întărire se acordă în gen cu substantivul pe care îl determină.”, afirmă Fernandez E.M. și Smith Cairns H. [104] (acordul și interpretarea gramaticală au fost adaptate traducerii în limba română). T. Skrebțova consideră că în acest context putem vorbi mai degrabă despre niște principii de orientare, care au fost declarate și discutate în lucrările clasice ale disciplinei de nenumărate ori [151].

Aceste principii au un caracter destul de general, fiind condiționate de ideile cognitivismului și de paradigmele lingvisticii moderne:

- principiul abordării holistice a interpretării inteligenței lingvistice și a proceselor de percepere și generare a textelor de către oameni;
- principiul utilizării limbii în calitate de instrument de studiere a gândirii, a memoriei și a proceselor cognitive;
- principiul legăturii organice între cunoașterea limbii și organizarea psihică a omului, care limitează posibilitatea de a descrie limba cu ajutorul unui set de elemente și reguli de îmbinare a acestora. Au fost lansate propuneri de apropiere a lingvisticii și a biologiei. Actualmente putem vorbi chiar despre formarea așa-numitei biolingvistici [120].
- principiul antropocentrismului - conștiința omului, fiind antropocentrică prin natura sa, se reflectă în limbă, deci limba este la fel de antropocentrică, „privește” lumea din punctul de vedere al omului.
- principiul „întruchipării” gândirii - cognitiști lansează teza privind „întruchiparea” gândirii (în engleză, se utilizează *embodied*). Cu alte cuvinte, gândirea este legată de trupul omului,

de particularitățile sale anatomice și fiziologice, de experiență perceptivă și motorie. Cognitiștii găsesc confirmarea acestui principiu în limbă, studiind mecanismele imaginării.

- principiul subiectivizării - analiza sensului și a semnificației cuvintelor nu poate fi realizată fără implicarea informației extralingvistice. Aceasta conține o varietate de informații despre participanții la comunicare precum și despre situația de comunicare în sine. Aceste informații alcătuiesc contextul comunicării în sine. O interpretare mai bună a textului este dată de un context mai larg [36].

- principiul funcționalismului - funcționalismul este o trăsătură a lingvisticii cognitive, ce studiază utilizarea limbii.

- principiul explicării faptelor limbii - explicarea mai multor forme lingvistice sunt necesare pentru o mai bună înțelegere a lumii.

- principiul deschiderii maximale pentru încorporarea informațiilor din diverse sfere ale cunoașterii.

În România, studiul realizat de Bordei S., *Teoria inteligențelor multiple – incidențe asupra formării continue a profesorilor*, a demonstrat o pondere extrem de mare, de aproape 80%, a activităților ce valorifică inteligențele logico-matematică și lingvistică în defavoarea tuturor celorlalte, iar acest dezechilibru se menține atât la nivel de manual, cât și la nivel de disciplină de studiu [8]. Studiul s-a realizat la clasa a VI-a, cu manualele și activitățile prevăzute de programă. În acest context, se conturează o anumită contradicție între necesitatea formării inteligenței lingvistice la elevi, în vederea dezvoltării cu succes a competențelor de comunicare atât în limba maternă, cât și în limba străină, pe de o parte, și lipsa unei cercetări care ar oferi un suport metodologic pertinent pentru dezvoltarea inteligenței lingvistice la elevii școlari de vârstă mică.

Analiza diferitelor concepte privind esența inteligenței ne permite să deducem că inteligența reprezintă abilitatea ori capacitatea grație căreia ne adaptăm unei situații, unui context, prin intermediul comunicării scrise sau orale. Pentru tipurile de inteligență care se descriu în literatura de specialitate, implicat în lucrările lui Gardner H., autor al teoriei inteligențelor multiple, se atestă inteligența lingvistică, care, în viziunea noastră, este o valoare deosebită, ce condiționează deținerea competenței lingvistice, eventual și a competenței de comunicare în limba maternă și în limba străină.

## 1.2. Evoluția ontogenetică a dezvoltării inteligenței lingvistice a elevilor de vârstă școlară mică

Perioada școlară mică prezintă caracteristici importante pentru toate dimensiunile dezvoltării copilului. Acesta trece printr-o mare schimbare, activitatea lui cotidiană presupunând o antrenare intelectuală intensivă [74]. Această dezvoltare intelectuală a copilului decurge gradual, abilitățile de cunoaștere și înțelegere variind în funcție de vârstă. Învățarea devine tipul principal de activitate în viața de zi cu zi. Șchiopu L. afirmă că „prin alfabetizarea copilului, acesta câștigă potențiale instrumente valide de apropiere de toate domeniile culturii și științelor contemporane” [80].

Prima parte a școlarității include o primă etapă de identificare a sunetelor, a semnelor corespunzătoare acestora (literele) și de formare și citire a cuvintelor. Urmează o altă etapă, de consolidare a citit-scrisului, etapă destul de lungă, ce se prelungește și în al treilea an de școală. Elevul învață făcând mereu asocieri și luând parte la experimentele din jurul său. Aceste experimente „determină gândirea copilului în faza de achiziționare a limbii: este vorba, în primul rând, despre relațiile dintre limbaj și gândire. Datorită limbajului, relațiile dintre fenomene și obiecte sunt mai ușor sesizate”, afirmă Slama-Cazacu T. [79].

Un rol deosebit de important îl are cunoașterea în orice moment a nivelului de pregătire al elevului, care se referă la măsura în care acesta și-a însușit materia din curriculum, gradul de realizare a obiectivelor instructiv-educative urmărite în cadrul diferitelor discipline, dificultățile întâmpinate și golurile ce se manifestă în pregătirea sa. Pentru cunoașterea nivelului de pregătire a fiecărui elev în diferite etape, pentru a dinamiza dezvoltarea cunoștințelor, se solicită din partea profesorului o permanentă investigație care să ducă la descoperirea faptelor, precum și a cauzelor generatoare. Antrenată continuu, activitatea intelectuală se intensifică și suferă modificări majore la majoritatea copiilor de 6 ani. Șova T. afirmă că la această vârstă se schimbă activitatea predominantă jocul cu activitatea de învățare [82]. *Percepția* este cea care câștigă în acest sens. Dacă sincretismul este o caracteristică ce se menține de-a lungul întregii preșcolarități, fenomenul începe să se diminueze la școlarul mic, datorită atât creșterii acuității perceptive față de componentele obiectului perceput, cât și schemelor logice, interpretative, ce intervin în analiza spațiului și a timpului perceput. Importante aspecte discriminative se dezvoltă la copii în legătură cu spațiul mic. Orientarea spațială pe foaia de hârtie, percepția spațiului, decodificarea prin diferențiere a grafemelor antrenează o extrem de fină activitate perceptivă.

Aici trebuie să menționăm, acreditând ideile cercetătorilor semnați, că cresc distanțele pe care le percepe copilul, se produc generalizări ale direcției spațiale (*dreapta, stânga, înainte,*

*înapoi, aproape, pe lângă, deasupra, sub*), se încheagă simțul topografic. Sub influența experienței școlare, crește precizia diferențierii și a denumirii formelor geometrice, se dezvoltă capacitatea de a distinge formele tridimensionale de formele plane. Timpul și citirea lui devin instrumente ale autonomiei psihice. Timpul se transformă într-un stimul care se impune tot mai mult conștiinței copilului, iar orientarea precisă în raport cu secvențele lui devine o necesitate. Se atestă modificări evidente și în privința timpului și a duratei evenimentelor. Schema timpului, codificată în imagini ale cronologiei imediate a activităților programate prin ceas și orar, constituie elemente coordonatoare imediate. Totuși, ecranul de referințe temporale este încă plin de erori la școlarul mic, mai ales în raport cu microunitățile de timp, cum sunt minutul și secunda.

Logic vorbind, sub acțiunea învățării, reprezentările suportă modificări esențiale, atât în ceea ce privește sfera și conținutul, care se largesc, se îmbogățesc și se diversifică, cât și în ceea ce privește modul de a se produce și de a funcționa.

În ceea ce privește reprezentarea, aceasta capătă, în cursul miciei școlarității, noi caracteristici: *claritate, coerență, mobilitate, generalitate*. Școlarul mic reușește să descompună reprezentarea în părți componente, în elemente și caracteristici cu care el poate opera, independent de contextul situației, trece de la reprezentări separate la grupuri de reprezentări. Astfel, reprezentarea va servi la realizarea proceselor imaginației, gândirii și a diferitelor forme de activitate creatoare.

În planul instrumental al inteligenței, se conturează și conținutul conceptelor, care constituie o altă unitate a activității cognitive. În procesul învățării, este necesar ca școlarul mic să sesizeze faptul că unul și același concept utilizează unele din însușirile sale definitorii, în cazul unei anumite relații, și alte însușiri definitorii, în cazul altor relații evocate. În perioada școlară mică, se dezvoltă cunoașterea directă, ordonată, conștientizată. În gândire, încep să se manifeste independența, în jurul vârstei de 8 ani, suplețea, în jurul vârstei de 9-10 ani, iar spiritul critic, întemeiat logic, devine mult mai evident. Gândirea operează cu anumite cunoștințe, dar și cu operații și reguli de operații.

La fiecare nivel al dezvoltării psihice a copilului, există o vastă tipologie a gândirii și o plasare la nivel operativ foarte diversă, conform ideilor cercetătorilor români: Verza A., Verza F.[83], Popescu-Neveanu P.[59], Zlate M. [84]. Se poate vorbi de o dezvoltare a inteligenței și o tipologie a gândirii, ce devin vizibile la nivelul de dezvoltare a copilului în perioada cuprinsă vârstei de 6-10 ani. Aceste reguli operative sunt, de fapt, algoritmi ai activității intelectuale. Operativitatea specifică a *gândirii* se organizează în grupuri sau structuri de operații învățate, destul de flexibile pentru a fi aplicate la situațiile-problemă cu care se confruntă elevii și destul de

unitare pentru a constitui structuri de operații distincte. Pe seama operativității algoritmice și a situațiilor problemă cărora elevii le dau mai greu o rezolvare, spre vârsta de 9 ani se dezvoltă operativitatea nespecifică a gândirii. Desigur, elemente ale gândirii intuitive concrete mai apar încă în gândirea școlarului mic, mai ales în fața unor sarcini noi, neobișnuite, dificile. În timp ce școlarul din clasele I și a II-a se confruntă și este dominat de rigorile regulilor și de cerința de operare cu concepte în moduri specifice, spre 9 ani activitatea lui devine mai încărcată, formele de gândire divergentă se antrenează, fiind favorizate de multitudinea de situații de învățare ce se prezintă elevilor. Gândirea devine mai productivă, ca rezultat al creșterii gradului de flexibilitate și mobilitate, al utilizării diferitelor procedee de activitate mintală. Toate acestea presupun modificări în structura asociativă a gândirii și a înțelegerii. Asemenea modificări constau în creșterea elasticității și a vitezei de elaborare, de conexiune a legăturilor, pe de o parte, și în creșterea caracterului de sistem ale acestor legături asociative, pe de altă parte.

Aceste caracteristici ale gândirii creează o complexă antrenare a capacităților psihice multilaterale, dar și condiții diverse de antrenare a numeroaselor abilități, ale inventivității, ale antrenării de strategii și tehnici creative și de inteligență, care suplimentează activ dezvoltarea psihică. Așadar, perioada miciei școlarității este fundamentală în dezvoltarea gândirii copilului, deoarece se dezvoltă bazele vieții intelectuale complexe și se produc importante transformări cantitative și calitative în planul proceselor de cunoaștere, transformări ce se referă atât la organizarea sistemului de cunoștințe și noțiuni, cât și la caracteristicile operative ale gândirii.

Un proces de predare-învățare eficient și real presupune folosirea metodologiei și a pedagogiei potrivite cerințelor generației actuale de elevi, folosirea noilor tehnologii și a unui mediu educațional în continuă schimbare. Elevul se află în centrul actului educațional și de aceea e indicat să pornim de la centrele de interes ale elevului pentru a-l aduce în poziția de a învăța. Un proces de predare-învățare activ și eficient oferă oportunități de interacțiune profesor-elev și elev-elev. Cercetătorii din Republica Moldova, Gheorghe E.S. și Silistraru N. afirmă că școlarul mic trebuie pus în situații de învățare pentru aș face vizibilă gândirea [33]. Provocarea constă în găsirea de noi metode de a stimula și motiva colectivele de elevi cu care venim în contact. De aceea profesorii sunt mereu în căutare de strategii de lucru potrivite pentru a avea o participare activă a elevului în cadrul orelor de curs. O strategie de lucru eficientă ar fi găsirea și utilizarea unor tehnologii didactice potrivite pentru dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor.

Gardner H. atrage atenția asupra faptului că aceste inteligențe sunt potențialități biologice care se dezvoltă mai mult sau mai puțin, în funcție de oportunitățile întâlnite și de motivația individuală, la orice vârstă [29]. Folosind strategiile interactive de predare, învățare și evaluare,

învățătorii pot să propună elevilor alternative metodologice axate pe stimularea diferitelor tipuri de inteligențe dominante, asigurând tratarea diferențiată a acestora în procesul educațional.

Pornind de la premisa că performanțele de învățare depind de motivație și de gradul de stimulare în activitate, elevilor trebuie să li se ofere o gamă variată de experiențe, printre care să se regăsească și cele menite să le asigure o învățare eficientă, corespunzătoare inteligenței sau inteligențelor dominante.

În acest cadru, tehnologia didactică reprezintă sistemul teoretico-acțional executiv de realizare a predării-învățării concrete și eficiente prin intermediul metodelor, mijloacelor și formelor de activitate didactică, afirmă Bontaș I. [7].

Profesorii au misiunea de a orienta procesele dezvoltării psiho-fizice a copiilor către un curs mereu ascendent, în scopul valorificării superioare a potențialului lor nativ și pentru favorizarea unei mai bune integrări în societate a acestora. Cunoașterea psihopedagogică a școlarului mic este un proces organizat, prin intermediul căruia profesorii evidențiază trăsăturile psiho-individuale ale celor pe care îi educă. Educația și cunoașterea copilului sunt două acțiuni aflate într-o strânsă legătură. Solicitățile externe (sarcinile de învățare, măsurile și cerințele educaționale) conduc nu numai către anumite rezultate și performanțe la nivelul sarcinii, ci își lasă, de asemenea, amprenta asupra dezvoltării și personalității copilului.

Cunoașterea de către profesor a particularităților individuale este absolut necesară în procesul de învățământ, deoarece pe această bază se vor alege metodele și procedeele adecvate care să asigure dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor. De multe ori, avem prilejul să constatăm că aceleași acțiuni și măsuri pedagogice dau rezultate diferite în funcție de particularitățile individuale ale elevului.

Cunoașterea elevilor nu este un scop în sine, ci o condiție necesară, dar nu și suficientă pentru desfășurarea cu mai mult succes a activității instructiv-educative. Nu trebuie uitat că profesorul își cunoaște elevii educându-i și, în același timp, îi educă pe măsură ce îi cunoaște. Pentru o cunoaștere cât mai eficientă, cadrul didactic trebuie să aibă în vedere următoarele:

- dezvoltarea fizică și intelectuală;
- procesele intelectuale și atenția;
- particularități ale voinței și ale temperamentului;
- interesele și aspirațiile;
- aptitudinile și trăsăturile caracteriale.

Nu întâmplător se dă o mare atenție, în perioada actuală, cunoașterii particularităților individuale ale copiilor, întrucât numai cunoscându-le bine puterea de muncă, de concentrare,

atenția și judecata, putem adopta o tehnologie didactică bazată pe activități menite să-i ajute pe elevii cu dificultăți în învățare să acumuleze cu mai multă atenție noțiunile predate, să le consolideze și să poată opera ușor cunoștințele. Cunoscându-l bine pe elevul cu potențial intelectual ridicat, profesorul se poate orienta spre transmiterea unui volum mai mare de cunoștințe sau spre efectuarea unui număr mai mare și mai diversificat de exerciții și probleme, solicitându-i mai mult gândirea și atenția, susține Anderson N. [86]. De aceea pentru sprijinirea diferențiată a elevilor la învățatură profesorii trebuie să cunoască cele mai importante particularități psihologice ale elevilor care au o influență determinantă și directă asupra randamentului școlar:

- nivelul de dezvoltare a gândirii;
- puterea de concentrare;
- gradul de stăpânire al tehnicilor și a instrumentelor de muncă intelectuală;
- rezistența la oboseală;
- capacitatea de aprofundare etc.

În acest context referențial, este deosebită importanța jocului pentru vârsta copilăriei. Insistăm asupra acestui aspect pentru a dezvălui rolul lui în formarea capacităților și deprinderilor elevului mic. Având un caracter universal, având un rol de propulsare în procesul de dezvoltare, jocul are caracter permanent, este o realitate permanentă, într-o dinamică în raport cu vârsta ființei umane.

Evoluția sa în raport cu dezvoltarea școlarității, cu alte activități umane, cu unele mecanisme ale vieții sociale îi determină, în diverse momente, locuri și roluri diferite, dar cert este că el nu lipsește, indiferent de vârstele omului. Prin intermediul jocului, elevul dobândește deprinderea modului de autoservire în satisfacerea propriilor nevoi, ca apoi însuși jocul să devină mai complex, să se structureze tocmai datorită acțiunii cu diverse instrumente.

Piaget J. acordă un rol important factorului „imitație” în evoluția jocului, în timp ce alți psihologi îl consideră de maximă importanță în evoluția proceselor de cunoaștere, mai ales la trecerea de la planul concret la cel abstract al acțiunii. Prin joc, dezvoltarea intelectuală este puternic influențată în sensul dobândirii de informații, pe de o parte, și a diversificării acțiunii mintale, pe de altă parte [129]. Jocul favorizează dezvoltarea aptitudinilor imaginative, a capacităților de creare a unor sisteme de imagini generalizate despre obiecte și fenomene, posibilitatea de a opera mintal cu reprezentări, după modelul acțiunilor concrete cu obiecte în timpul jocului. Pătrunderea elevului în universul raporturilor de conviețuire a oamenilor (care le oferă profilul moral al unui anumit mod de viață) se realizează tot prin intermediul jocului. Aici, elevul capătă simțul răspunderii pentru respectarea unor reguli, i se formează însușiri morale cum



ar fi: curajul, solidaritatea, sollicitudinea, spiritul colectiv și hotărârea. Jocul este prilejul realizării educației estetice a școlarului, care se inițiază în tainele frumosului și învață să-l creeze.

Jocurile pot fi clasificate după mai multe criterii: după formă, după conținut, după sarcina didactică prioritară, după gradul lor de evoluție etc. Piaget J. afirmă că în funcție de registrul psihologic, ele se divid în jocuri simbolice și jocuri cu reguli [57].

a) Jocul simbolic este pentru inteligență ceea ce este jocul de mișcare pentru planul senzorio-motor, după spusele lui Piaget J. În cadrul acestui joc, copilul atribuie unor obiecte funcții simbolice. Jocul simbolic are o mare importanță în dezvoltarea limbajului. Jocul de rol aduce situația din viața reală în sala de clasă, elevii confruntându-se cu un scenariu desprins din realitate. Ei se poziționează ca diverse persoane și au anumite roluri sociale. Odată ce și-au asumat acest rol, sunt solicitați să improvizeze și să alcătuiască propoziții în concordanță cu situația creată. Profesorul trebuie să aleagă rolul în funcție de particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor. Roluri precum prieteni, frați, surori, profesori, vânzători, polițiști, personaje din desene animate sunt potrivite și accesibile vârstei lor. Jocul de rol sporește motivarea. Să vorbești întotdeauna despre viața reală poate deveni plictisitor, dar șansa de a-ți imagina diferite situații sporește interesul copiilor.

b) Jocul cu reguli reprezintă activitatea în care sunt implicați unul sau mai mulți jucători, fiind definit printr-un scop pe care jucătorii încearcă să-l atingă și printr-un set de reguli care determină ce pot face jucătorii. În funcție de natura obiectivelor operaționale, jocurile cu reguli pot fi: jocuri didactice și jocuri distractive .

Jocul didactic este cea mai cuprinzătoare categorie de jocuri cu reguli. Jocurile didactice sunt denumite în acest fel pentru că sunt create special spre a rezolva, în procesul instruirii, anumite sarcini didactice. Unele dintre ele sunt folosite în învățământ pentru a asigura dezvoltarea cognitivă a copilului și se numesc jocuri intelectuale, iar altele sunt folosite pentru dezvoltarea fizică generală și se numesc jocuri motrice.

Jocurile intelectuale reprezintă modalitatea cea mai eficientă prin care sunt realizate activitățile la nivelul școlarității mici. Scopul acestor jocuri este acela de a lucra asupra unor operații generale ale gândirii, cum ar fi: generalizarea, analiza, sinteza, comparația, ceea ce duce la o mai bună organizare a sistemului cognitiv.

Jocurile motrice sunt preferatele copiilor, pentru că acestea presupun mișcare și unele dintre ele se pot desfășura atât în sala de clasă, cât și în aer liber. Dincolo de deconectarea psihică pe care o realizează, jocurile motrice au valoare formativă deosebită: dezvoltă atenția, spiritul de observație, acuitatea simțurilor, perspicacitatea gândirii, flexibilitatea acesteia și nu, în ultimă

instanță, conferă un tonus sporit activităților motrice care se vor derula în continuarea programului elevilor din școli.

Printre *mijloacele de organizare* utilizate în acțiunea de predare-învățare a limbii engleze putem menționa: poezia, desenul și povestea.

Poezia este una din tehnicile cognitive care dezvoltă cel mai bine memoria. Școlarii mici sunt adesea intimidati de poezie, pentru că sunt convinși că este dificil de înțeles. Este foarte important pentru ei să înțeleagă conținutul poeziei și să le placă să o memoreze. De aceea este bine ca înainte de a-i învăța o poezie în limba engleză să le explicăm conținutul, mesajul. Pentru elevi, poezia nu este doar un act simplu de memorie. Ea trebuie să fie ritmată, să aibă, dacă e posibil, și structuri repetitive, să poată fi însoțită de câteva mișcări și/sau gesturi care să semnaleze ritmul.

Desenul este o altă formă de învățare a limbii engleze și, în general, a unei limbi străine. Desenul este important pentru elevi. Prin intermediul desenului ei își exprimă gândurile, ideile și sentimentele. Anumiți elevi se exprimă mai greu verbal, iar desenul devine o modalitate prin care putem comunica mai ușor cu ei.

Povestea este un mijloc didactic folosit de profesor pentru a prezenta faptele și evenimentele ce însoțesc însușirea noilor cunoștințe. Aceasta antrenează atât aparatul vizual, cât și pe cel auditiv, ducând astfel la o receptare clară, corectă și conștientă a informațiilor. Povestea trebuie să aibă un conținut variat și un limbaj plastic și adecvat, dezvoltând atât imaginația și creativitatea, cât și stările afective ale copiilor. Un plusvaloare adus poveștii este dramatizarea acesteia. Aceasta „contribuie la exprimarea orală și eficientizează comunicarea intra- și interpersonală, bazându-se pe situații autentice de comunicare.” afirmă Golubițchi S. [36].

Urmând ideea sintezelor analitice de mai sus, este cazul să urmărim care poate fi ***influența contextului bilingv asupra dezvoltării inteligenței lingvistice*** a elevului de vârstă școlară mică. Aici putem evidenția faptul că în învățare comunicarea este drumul spre cunoaștere, iar cunoașterea contribuie la lărgirea câmpului informațional, ceea ce ajută la adaptarea mult mai rapidă într-o lume în care informația circulă zi de zi și se schimbă în funcție de apariția unor noi idei sau tendințe. Cunoașterea unei limbi străine reprezintă una dintre provocările actuale ale societății în care trăim. Această competență solicitată stringent de către metamorfozele sociale actuale constituie un bun prilej de cunoaștere a lumii în care trăim și, de asemenea, o cale mult mai rapidă de comunicare și înțelegere cu cei din jurul nostru. Creșterea la nivel mondial a fenomenului de migrare a determinat dezvoltarea câmpului lingvistic.

Limba engleză este o limbă de comunicare internațională, vorbită de întreaga lume. A devenit nu numai o necesitate, ci și un mod de viață. Însușirea ei de la o vârstă cât mai fragedă oferă copilului siguranță în comunicare și dezvoltarea optimă a unor funcții cognitive. O permanentă comunicare și un exercițiu continuu și variat al inteligenței lingvistice asigură siguranță și stabilitate în păstrarea, prelucrarea și valorificarea informațiilor acumulate. În predarea limbii engleze, o problemă specială este interferența lingvistică prin raportarea la limba maternă. Datorită însușirii și formării structurilor gramaticale în limba maternă, la debutul asimilării celei de-a doua limbi, în mod firesc, copilul utilizează și stereotipuri verbale deja exersate în limba maternă. Cu cât temele abordate în însușirea unei limbi străine aparțin unor domenii mai diverse, cu atât câmpul informațional se lărgeste și permite utilizarea limbii străine însușite în orice situație și moment din viața reală.

În ceea ce ne privește, aderăm la ideea introducerii învățării limbii străine încă de la cea mai fragedă vârstă, acest lucru constituind un avantaj, în sensul că îl pregătește pe copil să se dezvolte conform cerințelor societății, care îi permit o adaptare rapidă și armonioasă în cadrul câmpului social. Datorită acestui fapt, copilul are posibilitatea să cunoască de timpuriu lumea care îl înconjoară și să se pregătească pentru integrarea în societate gradat, prin asimilarea unui bagaj de cunoștințe bine conturat, din care va extrage informațiile necesare și corespunzătoare unei situații reale de viață [83]. Vârsta copilăriei este una a formării etaloanelor senzoriale, implicit a celor fonetice, ce stau la baza formării percepției fonematice a aspectului sonor atât al limbii materne, dar și a altor limbi. Dezvoltarea simțului lingvistic, a inteligenței lingvistice, în ansamblu, prezintă achiziții valorice și neapărat necesare în formarea competențelor de comunicare în limba maternă, totodată, și în alte limbi. Contextul motivant de învățare a limbii străine îl propulsează pe copil în situația solicitantă de comparare permanentă a tuturor aspectelor limbii materne cu aspectele respective din alte limbi. Acest fapt, dezvoltă inteligența lingvistică, și, eventual și generală.

Există aproape două miliarde de oameni din întreaga lume care vorbesc limba engleză, adică un sfert din populația lumii, afirmă Mureșan V. [47]. Limba engleză este utilizată:

- ca limbă maternă și oficială, în țările anglofone;
- ca una dintre limbile oficiale, în țări de o mare varietate lingvistică (ex.: India);
- ca limbă străină, în țările în care este considerată un mijloc alternativ și frecvent folosit de comunicare.

Așadar, putem conchide că studierea limbii engleze, începând de la cele mai fragede vârste, reprezintă o componentă esențială în educația ființei umane. Toate personajele implicate în

procesul educațional trebuie să privească studiul limbii engleze dintr-o nouă perspectivă: aceea a unei condiții obligatorii în procesul de adaptare la noile cerințe ale societății contemporane.

În numeroase țări ale lumii, copiii cresc învățând două limbi și uneori chiar mai multe. Bilingvismul este un fenomen care, pe de o parte, poate suscita probleme complexe pe plan psihologic, individual, social, iar, pe de altă parte, poate constitui un domeniu interesant de cercetare pentru psiholingvistică.

Bilingvismul reprezintă capacitatea unui subiect sau a unei populații de a utiliza în mod curent două limbi, fără a manifesta vreo aptitudine în deținerea uneia sau alteia [120]. O altă definiție este oferită de Harding E. ca și „aptitudinea de a produce, în cealaltă limbă, enunțuri bine formate, purtătoare de semnificație” [114]. Mai recent, Mackey W. F. a propus o nouă extensiune a conceptului, definindu-l drept „cunoaștere pasivă” a limbii scrise. De asemenea, el asociază acestui termen „folosirea nu numai a două limbi, ci a mai multora, implicit, alternanța a două sau mai multe limbi” [126]. Această abordare poate genera confuzii, deoarece ajungem fie la conceptul de pluri- ori multilingvism, fie la o pierdere a specificului bilingvismului.

Cercetările au debutat, conform aprecierilor unor experți în domeniu, cu aspecte simple și uneori naive, ale căror rezultate demonstau mai degrabă caracterul negativ al influenței acestui fenomen, după Barac R. și Bialystok E. [87]. Cu timpul, perspectivele de abordare și metodologia s-au schimbat și rafinat, ceea ce a permis demonstrarea faptului contrar, că bilingvismul este un avantaj în dezvoltarea copilului afirmă Barak R. și Bialystok E. În afară de a fi o experiență de limbaj, bilingvismul își extinde influența și asupra procesării cognitive, demonstrându-se că bilingvii adulți diferă în privința rețelelor neuronale active, în funcție de tipul sarcinilor de rezolvat (sarcini verbale vs. sarcini nonverbale). Cercetările actuale, din perspectiva lui Pânișoară I.O. sunt interesate și de precocitatea avantajelor bilingvismului, de felul în care pot fi ele identificate, concluzionând că experiența bilingvă precoce influențează sistemul cognitiv al copilului chiar din primul an de viață [55].

Oferind o imagine amplă a situației respective, Slama-Cazacu T. subliniază faptul că bilingvismul nu înseamnă stăpânirea absolută și a tuturor elementelor și registrelor unei limbi [79]. De aici se naște întrebarea care este specificul bilingvismului la nivelul elevilor de vârstă școlară mică și care sunt contribuțiile acestuia în dezvoltarea inteligenței lingvistice. Copiii pot deveni bilingvi în două moduri. Pot să învețe ambele limbi în același timp în copilărie sau să stăpânească mai întâi una dintre ele. Copiii cu părinți bilingvi care sunt învățați de mici ambele limbi nu au nicio problemă în dezvoltarea limbajului. Dimpotrivă, copiilor care încep să învețe o a doua limbă la vârsta de 6-7 ani, după ce știu deja una, le trebuie, de obicei, trei-cinci ani să dezvolte o competență

lingvistică similară cu cea a copiilor ce au învățat de mici limba respectivă. De subliniat în acest sens teoria lui Bâlici V., cercetător din Republica Moldova, care afirmă că copilul bilingv ar avea nevoie de cuvinte, imagini, idei, respectând anumite reguli privind strategiile educaționale [4].

Oplean R.V.A susține că factorii care generează bililingvismul sunt, în primul rând, familia, cercul de prieteni, mediul școlar, contactul între limbi în comunitatea respectivă, organizarea sau constrângerea legalizată, migrația, organizațiile ce susțin bililingvismul etc. O ierarhizare a acestor factori este relativă, deoarece ea depinde de indivizi și de diferitele contexte ale comunității [50].

Conform teoriei lui Voltera V. și Taeschneri T., copiii bilingvi abordează inițial sarcina învățării a două limbi ca și cum ar fi una singură [143]. Cu alte cuvinte, nu separă cele două forme de informații verbale, ci dezvoltă un sistem lingvistic unic, care include elemente din fiecare. Această teorie a fost dezvoltată pe baza anumitor observații, ce au constatat că elevii bilingvi de vârstă școlară mică practică interferența codurilor lingvistice sau combinarea unor forme din cele două limbi, în aceeași frază. Copilul înlocuiește un cuvânt necunoscut din limba engleză cu corespondentul său din limba maternă, doar pentru că îi este mai ușor să facă asta. Mai mult decât atât, părinții oferă adesea un exemplu de amestec al limbilor. Studiile, vizând mediile familiale ale copiilor bilingvi, arată că părinții acestora le vorbesc adesea folosind elemente din ambele limbi în același timp pentru că o abordare bilingvă a expresiei emoționale poate fi cea mai potrivită pentru dezvoltarea emoțională a copilului, Chen S.H. [95]. Astfel, combinarea unor elemente din două limbi nu este un semn de confuzie sau de întârziere în dezvoltare. Cercetările ce compară diferite abordări ale educației copiilor bilingvi favorizează în general un model bilingv, în care sunt folosite ambele limbi în clasele mici și copiii își pot dezvolta treptat competența în limba majorității.

Teoria elaborată de Barac L. și Bialystok E. susține faptul că avantajele bilingvilor ar depinde nu doar de fluența vorbirii propriu-zise în cele două limbi în cauză, ci, mai degrabă, de achiziția celei de-a doua limbi în perioada copilăriei, fapt care ar duce la nevoia de a face față unei așa-zise „con competiții lexicale”, o provocare cognitivă cu valențe formative [87]. Bilingvii posedă cel puțin două cuvinte pentru majoritatea obiectelor și a ideilor, având astfel mai multe conexiuni conceptuale și fonologice în cadrul lexicului lor. Răspunsurile lor cu privire la un concept activează un set mult mai divers și mai mare de asociații, spun Barac E și Bialystok E.

Acest fapt poate explica și abilitatea bilingvilor de a genera un număr mai mare de idei, comparativ cu monolingvii, în cazul unei sarcini de tip creativ. Ca urmare a acestor competențe construite în timp, ei se pot integra mai ușor în medii noi social-culturale, având o inteligență lingvistică mai ridicată și fiind mult mai adaptabili.

### 1.3. Concluzii la Capitolul 1

1. În acest capitol abordăm problema inteligenței în general și a inteligenței lingvistice în special și raportul dintre ele, pornind de la anumite teorii, concepții, idei promovate de specialiștii în domeniul psihologiei, lingvisticii, filosofiei, comunicării. Analiza pornește de la studierea specificului inteligenței ca aptitudine primordială a omului și de la înțelegerea ei ca element central al devenirii posibile a ființei umane. S-a consemnat, prin prismă psihologică, că inteligența este o *capacitate* generală de înțelegere și raționament, care se manifestă sub diferite forme: a observa bine, a înțelege bine, a judeca bine etc. Inteligența este o *abilitate* care însumează un ansamblu de capacități ce se actualizează în diferite comportamente în rezultatul învățării. De asemenea, inteligența este o *aptitudine*, adică este o dimensiune a personalității care asigură reușita învățării.

2. Discutând despre inteligență ca despre un sistem complex de operații care condiționează abordarea și soluționarea situațiilor și sarcinilor problematice, avem în vedere faptul că toate aceste abilități și operații relevă următoarele caracteristici fundamentale ale inteligenței: (a) soluționarea situațiilor noi; (b) rapiditatea, mobilitatea, suplețea, flexibilitatea ei; (c) adaptabilitatea adecvată și eficientă la împrejurări. Aceste caracteristici sunt relevante și în dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor de vârstă școlară mică.

3. Am constatat că *inteligența lingvistică*, la rândul ei, reprezintă ușurința în exprimarea și perceperea nuanțelor limbajului verbal, abilitatea de a învăța limbi străine și de a folosi limbajul în atingerea unor obiective. Elevii care au dezvoltată această inteligență lingvistică preferă discuțiile, dezbaterile, asocierile de cuvinte, să citească, să scrie, să povestească. S-a dedus prin argumente că inteligența lingvistică se dezvoltă în situația în care copilului i se acordă oportunitatea și timpul necesar pentru a-și exprima ideile cu ajutorul cuvintelor. Inteligența lingvistică cuprinde patru domenii sau dimensiuni majore de analiză: semantică sau nuanțe de sensuri ale cuvintelor (polisemia, omonimia), fonetica sau sunete, ritm, inflexiune și conturul de cuvinte, care contribuie la îmbunătățirea discursului, fiind un factor-cheie în comunicarea orală; sintaxa sau ordinea cuvintelor, praxisul (pragmatica) sau diferitele utilizări ale cuvintelor.

4. Pornind de la un context analitic al principiilor de orientare, condiționate de ideile cognitivismului și de paradigmele lingvisticii moderne: principiul abordării holistice a interpretării inteligenței lingvistice și a proceselor de percepere și generare a textelor; principiul utilizării limbii în calitate de instrument de studiere a gândirii, a memoriei și a proceselor cognitive; principiul „întruchipării” gândirii; principiul subiectivizării; principiul funcționalismului; principiul explicării faptelor limbii etc., a fost stabilit modul în care se presupun reciproc și interacționează acestea în procesul de dezvoltare a inteligenței lingvistice.

5. Unul din aspectele de bază în reperarea procesului de dezvoltare îl are specificul miciei școlare, în care reprezentarea capătă noi caracteristici: *claritate, coerență, mobilitate, generalitate*. Astfel, reprezentarea servește la realizarea proceselor imaginației, gândirii și a diferitelor forme de activitate creatoare. În planul instrumental al inteligenței, se conturează și conținutul noțiunilor, care constituie o altă unitate a activității cognitive. În perioada școlară mică se dezvoltă cunoașterea directă, ordonată, conștientizată. În gândire, încep să se manifeste independența, suplețea, iar spiritul critic, întemeiat logic, devine mult mai evident. Operativitatea specifică a *gândirii* se organizează în grupuri sau structuri de operații învățate, destul de flexibile pentru a fi aplicate la situațiile-problemă cu care se confruntă elevii.

Așadar, perioada miciei școlare este fundamentală în dezvoltarea gândirii elevului, deoarece se dezvoltă bazele vieții intelectuale complexe și se produc importante transformări cantitative și calitative în planul proceselor de cunoaștere, transformări ce se referă atât la organizarea sistemului de cunoștințe și noțiuni, cât și la caracteristicile operative ale gândirii, fapt relevant pentru dezvoltarea inteligenței lingvistice.

Toate aceste repere teoretice, specificul inteligenței lingvistice în raport cu inteligența în general, caracteristicile inteligenței lingvistice, particularitățile intelectuale ale elevului de vârstă școlară mică, principiile lingvistice reglatorii, consemnează factorii determinanți în procesul de soluționare a problemei de cercetare: determinarea reperelor teoretico-metodologice ale dezvoltării inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică.

## 2. CONSIDERAȚII METODOLOGICE ALE DEZVOLTĂRII INTELIGENȚEI LINGVISTICE LA ELEVII MICI ÎN CONTEXTUL STUDIERII LIMBII ENGLEZE

### 2.1. Modelul Pedagogic de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor de vârstă școlară mică în contextul studierii limbii engleze

În vederea dezvoltării inteligenței lingvistice a elevilor de vârstă școlară mică, ne-am propus să elaborăm *Modelul Pedagogic de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor de vârstă școlară mică în contextul studierii limbii engleze* (Figura 2.1) care să reprezinte o perspectivă științifică a activității specifice de studiere a limbii engleze în ciclul primar. Acest Model Pedagogic este constituit din următoarele niveluri:

**Nivelul 1. Inteligența ca funcție a minții.** Aici este vorba, în principal, despre conceptul de inteligență, ca factor de stimulare a activității de învățare a elevilor, în general, și a elevilor de vârstă școlară mică, în special, abordat din diverse perspective analitice: statul conceptual (capacitate, abilitate, aptitudine), dinamică funcțională și structurală, implicații teoretice (teoria psihologică a inteligenței, teoria filosofică a inteligenței, teoria flexibilității etc.).

Implicarea tipologiei inteligenței, prin expunerea datelor principale și decupajul sintetic al acestora, raportarea inteligenței la specificul inteligenței analitice, inteligenței creative, inteligenței practice, fac dovada complexității și diversității acestui concept psihologic cu largă aplicație pedagogică.

Prin definirea inteligenței în viziunea unui șir de cercetători se pune în evidență valoarea pedagogică a inteligenței, cu tentă evidentă de consistență în jurul temei de dezvoltare. Analiza între limitele de definire și de identificare a prefigurat adevărata dialectică ce vizează activitatea de dezvoltare a inteligenței elevilor. De exemplu, prin teoria triarhică sterbergiană a inteligenței se evidențiază rolul comportamentului.

Prezența inteligenței dezvăluie acțiuni/operații de soluționare facilă a problemelor, situațiilor dificile, rapiditate în soluționare și o bună adaptabilitate la mediu, context, situație etc. În felul acesta, punctul în care se fixează subiectul pentru a dobândi o anumită inteligență devine unul mai clar în demersul educațional.

Pentru ideea pe care o urmărim, a fost indicat să observăm specificul inteligenței lingvistice, consemnat la **nivelul 2 al Modelului: Topica inteligenței lingvistice.** În acest caz, *topica* presupune entități/argumente de natură generală (sensibilitate semantică, reflexivitate



lingvistică, ingeniozitate lingvistică, spontanietate lingvistică), ca elemente comune, specifice inteligenței lingvistice.

Capacitatea de învățare a elevului care are dezvoltată inteligența lingvistică este una destul de mare, deoarece el înțelege sensul cuvintelor, procesul acțiunii, conștientizează limbajul folosit în comunicare, are o bună reprezentare verbală și imaginativă etc.

**Nivelul 3. Marcajul dezvoltării inteligenței lingvistice** reprezintă punctele de reper ale acestei activități, printre care se înscriu principiile de orientare (utilizării limbii ca instrument de gândire, subiectivizării, explicării faptelor limbii etc.); factorii condiționali (dezvoltarea intelectuală, stimularea reprezentării, operaționalitatea gândirii, factorul bilingvismului, metodologii adecvate, puterea de concentrare etc.).

*Dezvoltarea intelectuală* a elevului, după cum am menționat, decurge gradual, abilitățile de cunoaștere și înțelegere variind permanent, învățarea devenind tipul principal de activitate al elevului mic. Caracteristicile gândirii creează o complexă antrenare a capacităților psihice multilaterale, condiții diverse de antrenare a abilităților, care suplimentează activ dezvoltarea elevului. Acum se dezvoltă bazele vieții intelectuale complexe și se produc importante transformări în planul proceselor de cunoaștere.

Jocurile intelectuale reprezintă un factor important prin care sunt realizate activitățile la nivelul școlarității mici. Scopul acestor jocuri este acela de a lucra asupra unor operații generale ale gândirii, cum ar fi: *generalizarea, analiza, sinteza, comparația*, ceea ce duce la o mai bună organizare a sistemului cognitiv.

Printre factorii principali se înscriu și *mijloacele de organizare* utilizate în acțiunea de predare-învățare a limbii engleze. În acest sens putem menționa: *poezia, desenul și povestea*. Poezia dezvoltă cel mai bine memoria, prin intermediul desenului elevii își exprimă gândurile, ideile și sentimentele, povestea antrenează atât aparatul vizual, cât și pe cel auditiv, ducând astfel la o receptare clară, corectă și conștientă a informațiilor.

Este important să fie analizată și *influența contextului bilingv asupra dezvoltării inteligenței lingvistice* a elevului de vârstă școlară mică. Din punctul de vedere al vârstei, dezvoltarea limbajului are loc în același fel în diferite culturi. Pe măsură ce elevul se maturizează din punct de vedere cognitiv, crește și complexitatea utilizării limbajului. Relațiile dintre limbaj și gândire sau limbaj și cultură sunt provocatoare și declanșează interesul cunoașterii în cazul bilingvismului. Unul dintre criteriile de stabilire a preponderenței unuia dintre cele două sisteme lingvistice la un bilingvist a fost considerată gândirea.

În legătură cu acest aspect, s-a evidențiat faptul că un rol aparte îl au dimensiunile lingvistice (semantica, fonetica, sintaxa, praxisul). Opțiunea pentru aceste dimensiuni este fundamentată și pe cercetarea empirică.

Praxisul, ca pricepere, joacă un rol important în studierea limbii engleze, iar gradul de legătură reciprocă dintre aceste două segmente: dezvoltare și inteligență lingvistică depinde de mai mulți factori, unul din ei fiind învățarea de timpuriu a unei limbi străine.

Prin urmare, încercăm să abordăm problema raportului dintre acțiunea umană (*praxis*) și inteligența lingvistică, pornind de la concepția dualistă asupra procesului, fundamentată pe o metodologie sintetică și dialectică deopotrivă.

Doar prin praxis autentic, prin acțiune și reflecție putem realiza dezvoltarea inteligenței lingvistice. Praxisul presupune reflecția și acțiunea elevilor asupra celor învățate, pentru a și le însuși. Or, aceasta necesită o muncă serioasă de reflecție. Numai în acest fel constituie un *praxis*. În măsura în care sarcina lor este un *praxis*, toată acțiunea lor trebuie neapărat să fie iluminată de o orientare. Praxis este interacțiune: această idee este centrală, cu accent pe dialog (întrebare-răspuns). Dialogul este de fapt practica prin care fiecare este considerat subiect.

**Nivelul 4. Principiul argumentologic și Tehnologia DIL.** Fără îndoială, noutatea semnificativă propusă este **principiul argumentologiei**, abordat pe parcursul capitolului experimental. Acest principiu este o entitate care presupune „trecerea” spre inteligența lingvistică. Pe seama acestui principiu de dezvoltare se „pune” demersul experimental.

Reperul de bază al axării pe *principiul argumentologic* îl constituie particularitățile elevului de vârstă școlară mică, cum ar fi: reprezentarea clară și coerentă, care servește la realizarea proceselor imaginației, gândirii, creației; dezvoltarea cunoașterii directe, ordonate, conștientizate; gândirea independentă, spiritul critic, întemeiat logic; operativitatea specifică a gândirii care poate fi aplicată la situațiile-problemă cu care se confruntă elevii.

Această perioadă este fundamentală în dezvoltarea gândirii copilului, deoarece se dezvoltă bazele vieții intelectuale complexe și se produc importante transformări cantitative și calitative în planul proceselor de cunoaștere. Relaționate cu aspectele de bază la inteligenței generale: soluționarea situațiilor noi; rapiditatea, mobilitatea, suplețea, flexibilitatea; adaptabilitatea adecvată și eficientă la împrejurări, aceste aspecte caracteristice prevede o activitate complexă de gândire, oportunitatea căreia este validă în această perioadă de vârstă și care, ipotetic, s-a presupus a fi *argumentarea*.

În felul acesta, importanța **principiului argumentologiei**, dezvoltat de Hintikka J., filosof și logician finlandez, fondatorul semanticii jocului în logică, care se axează nu atât pe empirismul

activităților, cât pe o filosofie a argumentării, ca o disciplină dintr-un ciclu metodologic, devine evidentă. Ca atare, acest principiu pornește de la „pătratul” experienței și teoriei argumentării: demonstrativă, confirmativă, persuasivă și explicativă, dezvăluind rolul acestuia în generarea cunoștințelor [116]. În general, argumentologia este un sinonim tehnic al comunicologiei.

În general, paradigma argumentologică este un fenomen foarte activ abordat în ultima perioadă, fiind construită, de fapt, conform principiului raționamentului, căutând răspuns la întrebări de tipul: care enunț „lucrează” pentru o înțelegere corectă a conținutului; dacă enunțul nu este corect, atunci de ce (componentele sau structura nu sunt corecte).

Argumentarea, în această paradigmă, se folosește cu scopul explicării, prin enunțuri/propoziții explicative. Argumentarea poate fi convergentă (o teză și mai multe temeuri, în lanț (teza precedentă devine temei pentru următoarea teză) etc.

Conform lui Rybacki K.C și Rybacki D. J. argumentologia este o știință, iar în mod tradițional este considerată ca o totalitate de mijloace pe care le folosim pentru a ne fundamenta opinia și pentru a o împărtăși altora [134]. Actualmente, după cum afirmă cercetătorii, se atestă o revigorare a interesului privind la felul în care oamenii se pot folosi de argumentare, făcându-se cercetări aprofundate la nivel european a felului cum utilizăm argumentarea în activitățile cotidiene. Plus la aceasta, cercetătorii încep să privească argumentarea drept mijlocul folosit de oameni pentru a ajunge la cunoaștere. De aici deducem că aplicarea argumentării în procesul de învățământ începând deja cu această etapă (vârsta școlară mică) este un imperativ în organizarea cunoașterii elevilor.

Argumentarea reprezintă un comportament de comunicare guvernat de anumite reguli. Un set de astfel de reguli este gramatica limbii în care vorbim. Reieșind din aceasta, există motive bine întemeiate care justifică folosirea argumentării în situațiile de învățare a limbii engleze.

Constatăm că principiul argumentologic, fiind un principiu credibil pentru a ajunge la cunoaștere, în cazul nostru cunoașterea limbii engleze, poate direcționa activitatea de dezvoltare a inteligenței lingvistice, în baza unei examinări atente a faptelor expuse pe parcurs.

Prin urmare, există rațiuni de natură pedagogică pentru promovarea principiului argumentologic, care se adaugă celor de natură pragmatică, expuse pe parcurs.

Argumentarea îl disciplinează pe elev, deoarece acesta trebuie să respecte atât raționalitatea sa personală, cât și pe cea a celui care îl ascultă. Pentru a face posibilă influența acesteia asupra dezvoltării inteligenței lingvistice, elevii trebuie să fie treptat angajați într-un proces de argumentare, de la una elementară la una mai complexă. În inteligența lingvistică este valabilă o relație ce antrenează schimbarea, producând o evoluție personală a elevului.

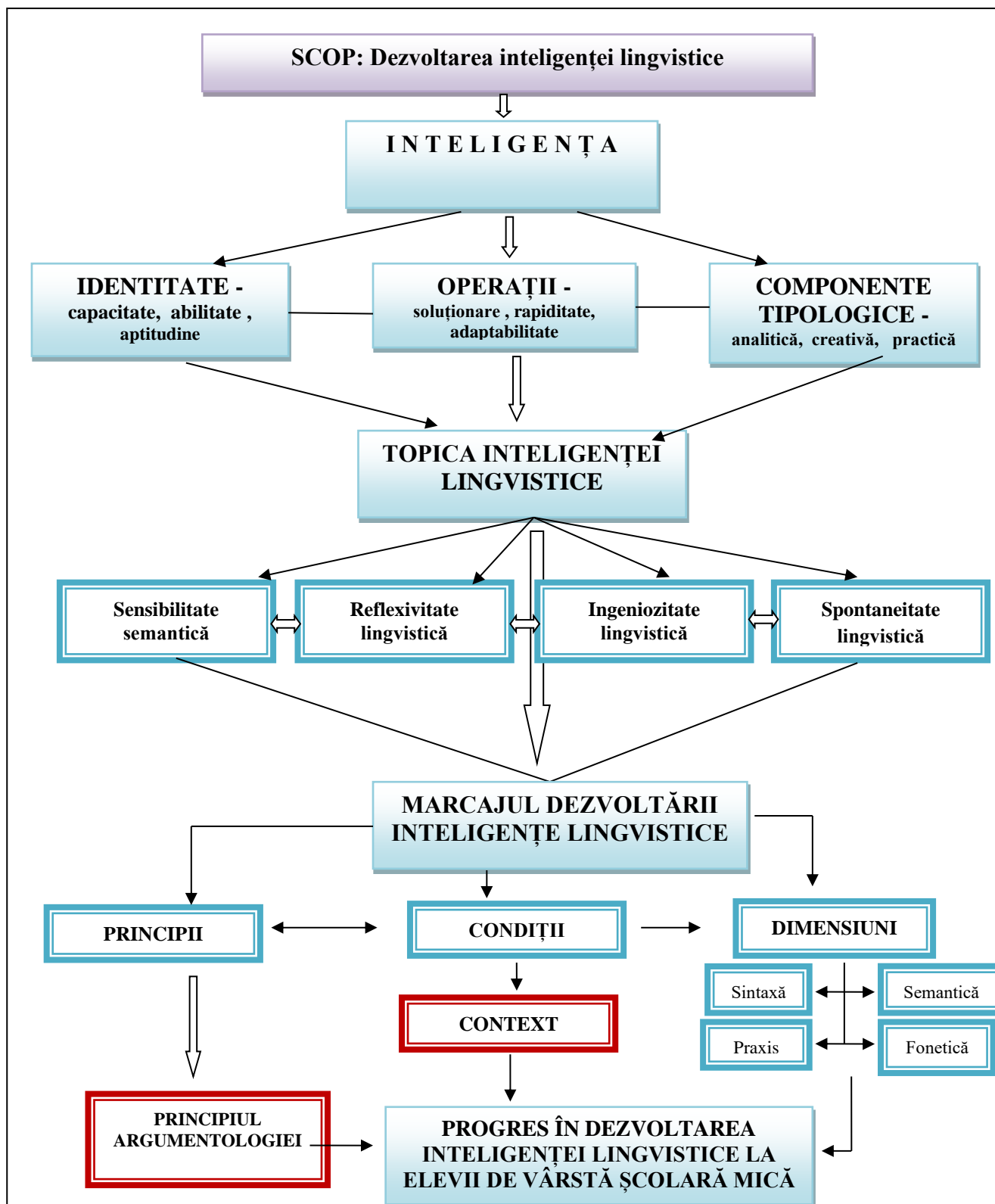


Figura 2.1. Modelul Pedagogic de dezvoltare a inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică în contextul studierii limbii engleze

*Principiul raționamentului*, în acest context ideatic, prevede respectarea logicii gândirii care este utilizată în rezolvarea problemelor. Un raționament la nivelul elevilor de vârstă școlară mică este o operație simplă de gândire logică prin care din propoziții date (premise) se alcătuieste o altă propoziție (concluzie). Se operează cu raționamentul deductiv care pornește de la o propoziție ce redă fapte mai generale și se ajunge la concluzii specifice și cu raționamentul inductiv, când concluziile se fac în baza unor observații nemijlocite ale elevilor în realitatea înconjurătoare. Acest principiu prevede trecerea elevilor în activitatea lor de gândire de la judecăți diferite între ele la o judecată nouă. Raționamentul este, în fapt, o argumentare.

Astfel, dezvoltarea, ca o creștere, ridicare, transformare spre mai bine, ca o îmbunătățire, presupune o altă calitate a capacităților, abilităților, o calitate mai bună a inteligenței, în general, și a inteligenței lingvistice, în special.

Aceasta evoluează prin cunoaștere, prin praxis, prin muncă. Ideea pe care o promovăm este că dacă elevul dorește să cunoască limba engleză, cu mai multă deschidere spre comunicare, atunci el trebuie să „se investească” în această activitate, devenită, la rândul său, necesitate.

Dezvoltarea inteligenței lingvistice îl ajută pe elev să exploreze resursele pe care le are, dar pe care încă nu le-a descoperit, să fie conștient de forțele sale, de ceea ce poate să facă cunoscând limba engleză.

Următoarele principii de dezvoltare a inteligenței lingvistice au constituit baza eficientizării monitorizării progresului:

- principiul variabilității formelor și mijloacelor didactice, în vederea dezvoltării inteligenței lingvistice;
- principiul asigurării coerenței și sinergiei conținuturilor activităților utile în menținerea informațiilor diseminate, în vederea dezvoltării inteligenței lingvistice;
- principiul respectării și antrenării evoluției firești și progresive a procesului de stimulare a inteligenței lingvistice;
- principiul abordării complexe a procesului de dezvoltare a inteligenței lingvistice la elevi.

Vom prezenta în continuare, defalcat, realizarea fiecărui principiu în parte, în vederea asigurării transparenței. În ceea ce privește primul principiu, *principiul variabilității formelor și mijloacelor didactice în vederea dezvoltării inteligenței lingvistice*, aplicarea acestuia s-a realizat prin prisma transparenței interdisciplinare și a complementarității, în vederea dezvoltării inteligenței lingvistice pentru fiecare disciplină utilizată. Cu alte cuvinte, transpunerea în practică a acestui principiu s-a realizat prin: elaborarea unor obiective și a unor conținuturi specifice

fiecărei activități în parte, activități care, pentru a putea fi îndeplinite, utilizează informații primite din cadrul altor discipline și prin monitorizarea atentă și eficientă, din perspectivă informațională, metodică și practică, a progresului elevilor, în vederea dezvoltării inteligenței lingvistice. Rezultatele obținute prin respectarea primului principiu au asigurat premisele favorabile în ceea ce privește realizarea celui de-al doilea, *principiul asigurării coerenței și sinergiei conținuturilor activităților în menținerea informațiilor diseminate, în vederea stimulării dezvoltării inteligenței lingvistice*. Acesta se referă la transmiterea unui set de informații prin intermediul disciplinelor utilizate în aplicarea principiului anterior, împreună și deodată, cu scopul de a nu induce elevii în eroare și de a susține informația primită. În acest sens, concret, principiul a fost pus în practică respectând următoarele condiții pedagogice:

- dezvoltarea inteligenței lingvistice datorită diferitelor discipline utilizate;
- dezvoltarea inteligenței lingvistice prin programul de stimulare a acesteia, racordată la experiența elevilor.

Implementarea celui de-al treilea principiu evocat, *principiul respectării și antrenării evoluției firești și progresive a procesului de stimulare a inteligenței lingvistice aferente*, s-a realizat prin antrenarea capacităților formate, la fiecare activitate didactică cu elevii.

În vederea aplicării acestui principiu, s-au conturat următoarele condiții:

- prezentarea informațiilor menite să dezvolte inteligența lingvistică la fiecare activitate din cadrul demersului de dezvoltare a inteligenței lingvistice;
- reluarea, prin varii metode, a informațiilor prezentate în fiecare activitate pentru a se sedimenta informația și a se dezvolta inteligența lingvistică.

Importanța acestui principiu în implementarea activităților este evidentă prin faptul că se poziționează ca o etapă fundamentală în învățarea didactică a noțiunilor prezentate, în dezvoltarea cognitivă a elevilor, de a face asociații, de a compune diferite texte în limba engleză, care duce la dezvoltarea inteligenței lingvistice.

Implementarea celui de-al patrulea principiu, *al abordării complexe a procesului de dezvoltare a inteligenței lingvistice, lingvistice la elevii mici*, reprezintă etapa de elaborare a fiecărei tehnici utilizate cu scopul de a atinge obiectivele propuse. Astfel, în cadrul acestui principiu s-au format următoarele condiții pedagogice și didactice:

- stabilirea obiectivelor operaționale specifice fiecărei activități;
- alegerea metodelor și tehnicilor de învățare adecvate în vederea atingerii obiectivelor propuse.

Așadar, Modelul Pedagogic prezintă un construct magistral care reflectă setul de relații a unui fenomen specific (în cazul nostru fenomenul dezvoltării inteligenței lingvistice la elevii mici) și asigură, eventual, eficientizarea procesului instructiv-educativ.

Modelul Pedagogic de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor de vârstă școlară mică pe care l-am prezentat prezintă o perspectivă științifică a activității cadrelor didactice axată pe dezvoltarea inteligenței lingvistice la elevii mici, în contextul studierii limbii engleze.

## **2.2. Tehnologia de dezvoltarea a inteligenței lingvistice a elevilor mici (Tehnologia DIL)**

În vederea realizării demersului experimental, ne-am propus elaborarea și implementarea Tehnologiei de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor mici (Tehnologia DIL), pentru disciplina Limba engleză, clasa pregătitoare [85], [1].

Tehnologia de dezvoltare a inteligenței lingvistice la școlarii mici include ariile curriculare vizate, competențele și obiectivele propuse, activitățile prin care aceste competențe vor fi dezvoltate, conținuturile teoretice ale acestei discipline, metodele de predare/evaluare, precum și programarea în interval temporal a acestei discipline, pe parcursul unui semestru școlar.

Prin această tehnologie ne-am propus să realizăm o activitate la nivel specific și impetuos scopului acestei cercetări – dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor de clasă pregătitoare - prin utilizarea unor tehnici de valorificare și consolidare a informației specifice vârstei subiecților, precum jocurile și exercițiile adecvate scopului. În cadrul acestor tehnici au fost incluse în principal desenul, cântecul și poezia precum și focalizarea asupra propriului corp prin gesticularea în cadrul cântecelor exersate și a dansului și a desenelor specifice acestora.

Ne-am propus dezvoltarea capacității de a comunica din perspectivă lingvistică, plastică, muzicală și a artei dramatice – prin receptarea de mesaje orale simple și exprimarea orală în situații de comunicare uzuală.

În contextul Tehnologiei DIL, principial a fost prevederea exersării la fiecare activitate a celor patru elemente structurale ale inteligenței lingvistice: sensibilitate semantică, reflexivitate lingvistică, ingeniozitate lingvistică, spontanietate lingvistică.

O altă prioritate a Tehnologiei DIL a fost realizarea practică a principiului argumentologiei. În acest context în cadrul activităților erau adresate elevilor cinci tipuri de întrebări: What? -Ce?, Why? -De ce?, Who -Cine?, Where? -Unde?, How many? -Câți/ Câte?. Câteva exemple în acest sens: What is this? -Ce este aceasta?, Why do you like cars? -De ce îți plac mașinile?, Who is Ana?

-Cine este Ana?, Where is the ball? -Unde este mingea?, How many cats can you see in the picture?

-Câte pisici vezi/ sunt în imagine?

Reieșind din aspectele topicii inteligenței lingvistice: sensibilitate semantică, reflexivitate lingvistică, ingeniozitate lingvistică, spontaneitate lingvistică au fost respectate etapele metodice de studiere a limbii engleze introduse de Berliz S. și Berliz M, numite apoi și metoda Berliz [132]:

- predarea la clasă să se desfășoare exclusiv în limba engleză;
- în cadrul unei activități se va preda doar vocabularul și propozițiile necesare acelei activități;

- abilitățile de comunicare orală se vor construi într-o progresie graduală de tipul întrebări și răspunsuri între profesori și elevi, activitatea desfășurându-se pe grupuri mici;

- gramatica se învață intuitiv;

- la începutul fiecărei activități/ ore se vor prezenta obiectivele operaționale;

- vocabularul concret va fi introdus prin demonstrație, obiecte, imagini, iar cel abstract prin asocieri de idei;

- se va preda atât partea de speaking (comunicare orală) cât și cea de listening (ascultare) în același timp;

- se va pune accent pe pronunția corectă și pe gramatică.

Experimentul a fost structurat pe 15 activități, câte una pe săptămână timp de un semestru, urmând ca la finalizarea acestuia să se facă evaluarea posttest, pentru înregistrarea și consemnarea progreselor elevilor participanți precum și calitatea, limitele sau beneficiile Tehnologiei DIL implementate.

În ceea ce privește aprecierile bazate pe tehnicile de cercetare aplicativă precum *observația*, *demonstrația*, *interviul nestructurat*, acestea au rolul de a stimula activitățile de învățare în cadrul orelor cu elevii, prin joc, desen, învățarea unor cântece și poezii. Unele activități au fost de consolidare, elevii cunoșteau informația iar scopul orei a fost reluarea sub altă formă pentru a fi memorizată mai bine. Am presupus, în acest sens, că reacția pozitivă a elevilor s-ar putea datora atât unor factori externi de moment, cât și faptului că ei știau și din alte activități că vor avea momente ce presupun dinamism.

Alte activități au inclus jocuri recapitulative ce au constat în redarea unui cântec și au presupus gesticulare, pliată pe fiecare vers în parte, având ca efect implicarea activă, dinamică a elevilor în rezolvarea cerințelor. Datorită dinamicității acestor activități și entuziasmului pe care aceasta îl inspiră elevilor, aceștia pot asimila rapid informațiile transmise pe cale teoretică [72].



**Tabelul 2.1. Tehnologia de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor mici  
(Secvență din Proiectul Experimental „ Easy English”)**

| <b>PRINCIPIUL ARGUMENTOLOGIEI</b>            | <b>ACTIVITĂȚI de dezvoltare a inteligenței lingvistice</b>  | <b>INSTRUMENTAR Acțional</b>   |
|--|---|--|
| Argumentarea simplă<br>Module 1, Unit 1      | Unit 1. Hello!<br>1.1.Introduce yourself:<br>1.2. I am ...<br>1.3. Who are you?   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• jocul didactic</li> <li>• conversația</li> <li>• observația</li> <li>• demonstrarea</li> </ul>  |
| Argumentarea reală<br>Module 1, Unit 2       | Unit 2. Family and Clothes<br>2.1. Who are they? & Numbers 1-6<br>2.2. My Family<br>2.3. Clothes<br>2.4. What does she look like?<br>2.5. Opposites | <ul style="list-style-type: none"> <li>• problematizarea</li> <li>• pair-work</li> <li>• metoda lotus</li> <li>• tehnica mozaic</li> <li>• fișe de lucru <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ poezia</li> <li>✓ cântecul</li> <li>✓ desenul</li> </ul> </li> </ul> |
| Argumentarea analogic[<br>Module 2, Unit 3   | Unit 3. Colours and Toys<br>3.1. Colours<br>3.2.Toys & Numbers 7-10<br>3.3. How and why? -listening   |  |
| Argumentarea cauză-efect<br>Module 2, Unit 4 | Unit 4. My Body<br>4.1. My Body<br>4.2. Actions<br>4.3. Revision- My Body<br>4.4. In the end: Feelings  |  |

Prin elaborarea Tehnologiei de dezvoltare a inteligenței lingvistice, s-au pus bazele experimentului formativ, în sensul că elementele cheie, precum activitățile de dezvoltare ce urmează a fi desfășurate de rând cu activitățile conexe surprinse în proiectele experimentale, au configurat experimentul pedagogic.

***Obiectivele proiectului experimental :***

1. stimularea interesului pentru comunicare și dezvoltarea interesului pentru citit;
2. promovarea lecturii și scrierii ca activități esențiale în învățare;
3. dezvoltarea abilităților de interpretare a imaginilor și hărților;
4. încurajarea exprimării artistice prin desen și pictură;
5. facilitarea înțelegerii și asimilării modelelor gramaticale;
6. utilizarea strategiilor didactice interactive pentru consolidarea cunoștințelor și îmbunătățirea memoriei;

**Proiect experimental „Easy English ”**

Întocmirea acestui proiect experimental „ Easy English” s-a realizat ținând cont de publicațiile oficiale din domeniul educației școlare din România și Republica Moldova: programa

școlară pentru disciplina Comunicare în limba engleză 1 din România [60] și Repere conceptuale privind elaborarea curriculumului la disciplinele opționale din Republica Moldova [45], dar având drept suport și Reperele pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național-cadrul de referință al curriculumului național din România [60], precum și Codul Educației al Republicii Moldova [15].

**Arii curriculare vizate:** Limbă și comunicare, Matematică și Științe ale naturii, Arte și Tehnologii.

**Argument.** Cunoașterea unei limbi străine reprezintă una din cerințele actuale ale societății în care trăim. Această abilitate constituie un bun prilej de cunoaștere a lumii și, de asemenea o cale mult mai rapidă de comunicare și înțelegere cu cei din jurul nostru. Limba engleză este o limbă aproape mondială și vorbită în întreaga lume. Ea a devenit nu numai o necesitate, ci și un mod de viață. Faptul că învățarea acestei limbi a fost introdusă încă de la această vârstă, constituie un avantaj, în sensul că îl pregătește pe copil să se dezvolte conform unei cerințe a societății care îi permite o adaptare rapidă și armonioasă în cadrul câmpului social.

Prin aplicarea acestui proiect experimental se intenționează parcurgerea unor probleme ce țin de vocabular dar și satisfacerea curiozității și a nevoii de cunoaștere a elevilor. Proiectul urmărește realizarea unor jocuri, activități interactive care implică munca în echipă, colaborarea între copii, conversația pe diferite teme și experiențe personale. Toate acestea pot contribui la dezvoltarea spiritului de observație, a memoriei, a gândirii și a imaginației elevilor. Datorită aplicării acestui proiect fiecare elev își va forma deprinderi comunicaționale, va acumula cunoștințe referitoare la țara a cărei limbă o studiază, care îi vor permite să înțeleagă și să se facă înțeles în diverse situații de comunicare, specifice particularităților de vârstă și individuale.

O condiție de bază pentru însușirea unei limbi străine o constituie dezvoltarea competențelor de comunicare și cultivarea interesului elevilor pentru această limbă. Micul școlar va deveni un cititor pasionat și poate un vorbitor iscusit. Astfel se realizează mai multe obiective, concretizate în:

- stimularea curiozității, imaginației, perseverenței, încrederii în forțele proprii;
- formarea unei gândiri creative, flexibile;
- încurajarea unei atitudini favorabile față de limbile străine;
- stimularea interesului pentru comunicare și dezvoltarea gustului pentru limbi străine;
- formarea capacității de a surprinde, de a descoperi conținuturi și forme ale realității exprimate într-o multitudine de modalități;
- formarea treptată a unui vocabular adecvat.

Producând, consumând și analizând idei și informații într-o varietate de moduri comunicăm eficient (se formează astfel și **competența intradisciplinară**: capacitatea de a comunica din perspectivă lingvistică, plastică, muzicală și a artei dramatice).

Proiectul experimental „Easy English” introdus în scopul desfășurării activităților de limbă engleză este structurat în funcție de două competențe specifice: *competența lingvistică* (tabelul 2.2) și *competența (pluri-inter)culturală* (tabelul 2.3).

**Tabelul 2.2. Discriminarea elementelor lingvistice prin formulare de mesaje simple**

| Unități de competențe  | Activități de învățare și produse școlare  |
|--|--|
| <b>Receptarea de mesaje orale simple</b>   |  |
| <p><b>Componenta fonologică:</b><br/>1.1 Recunoașterea prin audiere a grupurilor de sunete, cuvintelor specifice limbii engleze, prin denumirea acestora rar și clar.<br/>1.2. Distingerea cuvintelor care conțin sunete și grupuri de sunete specifice limbii engleze în contexte simple și familiare, emise rar, clar și în mod repetat.</p> <p><b>Componenta lexicală și semantică:</b><br/>1.3. Identificarea mesajului oral în enunțuri simple.</p> <p><b>Componenta gramaticală:</b><br/>1.4. Observarea structurilor gramaticale specifice limbii engleze în enunțuri scurte, cu modele repetitive.</p> | <p><b>Activități de învățare:</b><br/>-vizionarea unor clipuri de 2-3 minute din filme de desene animate în limba engleză, însoțite de cântece (fără traducere în limba română);<br/>-ascultarea și mișcarea în ritmul unui cântec simplu pentru copii;<br/>-pronunțarea grupurilor de sunete în cuvinte rostite izolat și în enunțuri simple.</p> <p><b>Produse:</b><br/>- dialoguri scurte și simple;<br/>- interpretări de cântece;<br/>- alcătuirea de enunțuri simple, cu modele repetitive.</p>  |
| <b>Producerea de mesaje orale simple</b>   |  |
| <p><b>Componenta fonologică:</b><br/>1.5. Reproducerea grupurilor de sunete, a cuvintelor limbii engleze, rostite rar și clar și în enunțuri simple.</p> <p><b>Componenta lexicală și semantică:</b><br/>1.6. Utilizarea modelelor de pronunțare și de intonație specifice limbii engleze în situații de comunicare simple și familiare.</p> <p><b>Componenta gramaticală:</b><br/>1.7. Utilizarea corectă a structurilor gramaticale specifice limbii engleze, în enunțuri simple, în contexte de comunicare familiare.</p>   | <p><b>Activități de învățare:</b><br/>- recitarea poeziilor;<br/>- interpretarea cântecelor individual și în grup;<br/>- citirea unor cuvinte simple, uzuale;<br/>- formularea întrebărilor și răspunsurilor, respectând modele date;<br/>- denumirea obiectelor, persoanelor familiare în baza unui material concret sau a unei imagini;<br/>- formularea enunțurilor simple și scurte;</p> <p><b>Produse:</b><br/>- dialoguri simple și scurte;<br/>- conversații simple pe teme familiare;<br/>- jocuri de rol;<br/>- jocuri didactice;<br/>- mesaje simple și scurte;<br/>- fișe de lucru;<br/>- desene.</p> |

**Tabelul 2. 3. Aprecierea elementelor specifice culturii limbii engleze**

| Unități de competențe  | Activități de învățare și produse școlare  |
|--|--|
| <b>Receptarea mesajelor orale</b>  |  |
| 2.1. Distingerea unor norme de comportament verbal și nonverbal, specifice culturii engleze, în situații de comunicare simple.   | <p style="text-align: center;"><b>Activități de învățare:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- formule de politețe uzuale, acte de vorbire și dialoguri între profesor-elev, elev-elev;</li> <li>- observarea unor imagini referitoare la situații cotidiene, în vederea selectării de informații (Cine? Ce? Unde? Când? Cum? Câte?)</li> </ul> <p><b>Produse:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- întrebări și răspunsuri;</li> <li>- dialoguri ( Pair-activity).</li> </ul> |
| <b>Producerea mesajelor orale</b>  |  |
| 2.2. Reproducerea unor poezii, cântece, rime simple, dialoguri scurte, care aparțin patrimoniului cultural al țării a lofone, în situații de comunicare simple și în cadrul activităților de învățare. | <p><b>Activități:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- audierea și memorizarea de poezii, în vederea realizării unor activități de învățare;</li> <li>- audierea și interpretarea de cântece individual și colectiv.</li> </ul> <p><b>Produse:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rime simple;</li> <li>- enunțuri simple și scurte;</li> <li>- întrebări și răspunsuri.</li> </ul>  |

Conținuturile tematice abordate se regăsesc în planificarea calendaristică din Anexa 13.

Evaluare: conversații și dialoguri simple, jocuri de mișcare, jocuri didactice, însușirea unor poezii și cântece, descriere de imagini sau de obiecte.

Proiectul experimental „Easy English” va aduce o pluvaloare tezei prin activitățile create și implementate în conformitate cu nivelul clasei de elevi, metodele și tehnicile de lucru, modalitățile de evaluare, lucru care va duce la dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor participanți. Experiențele de învățare propuse oferă elevilor diverse oportunități de a practica și a explora limba engleză într-un mod plăcut și interactiv. Activitățile nu doar că facilitează dezvoltarea abilităților de comunicare, dar și contribuie semnificativ la dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor prin intermediul celor patru dimensiuni ale sale: semantica, fonetica, sintaxa și praxisul. Cele două competențe descrise în proiectul experimental: competența lingvistică și cea (pluri-inter) culturală, evidențiate prin activități care încurajează receptarea de mesaje orale și producerea lor, îi ajută pe elevi să aprecieze și să respecte diversitatea culturală, dezvoltându-le în același timp competențele de comunicare în limba engleză.

Prin urmare, acest proiect reprezintă o cale spre inovare și excelență în predarea limbii engleze elevilor mici, creând o experiență de învățare dinamică, bine gândită și interesantă în educația școlarii mici.

### 2.3. Cercetarea empirică a experienței cadrelor didactice în dezvoltarea inteligenței lingvistice la elevii mici

**Obiectivul cercetării** a vizat studierea experienței cadrelor didactice în dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor de vârstă școlară mică constatând specificul acțiunilor acestora axate pe exersarea dimensiunilor principale ale IL: *semantică, fonetică, sintaxă, praxis și metodică* în valorificarea limbii engleze, atât în general, cât și diferențiat, în funcție de țară și gradul didactic. Ne-a interesat să aflăm în ce măsură experiența nominalizată a cadrelor didactice diferă în funcție de variabile, țară, grad didactic și metodică.

Realizarea unor atare obiective ne va oferi informații sugestive despre nivelul deținerii inteligenței lingvistice a elevilor de vârstă școlară mică care urmează a fi diagnosticată, precum și despre acțiunile specifice ale cadrelor didactice care au condiționat deținerea de către elevi a unui anumit nivel al inteligenței lingvistice.

Metode de cercetare utilizate: chestionarea, analiza, sinteza și compararea. Considerăm semnificativ a descrie esența metodelor ce urmează a fi aplicare în vederea obiectivelor enunțate mai sus.

Dacă ar fi să ne referim în ce considerente am aplicat activ *metoda comparației*, atunci putem aduce următoarele argumente: analiza comparativă este cel mai frecvent tip de analiză, fiind populară datorită simplității metodei care presupune compararea a două sau mai multe obiecte, fenomene, idei, rezultate, date în vederea constatării asemănărilor sau deosebirilor pentru a putea clasifica sau tipologiza.

Conform funcționalității sale și a modalităților de aplicare, compararea este empirică, având mai multe forme: comparativ-contrastivă, comparativ-tipologică, comparativ-genetică, comparativ-generalizatoare etc. Compararea ajută la divizarea trăsăturilor comune și a celor diferite în vederea *urmăririi proceselor de dezvoltare*.

Esența metodei de comparație este dată de compararea datelor. Aceasta înseamnă că pot fi luate mai multe valori ale unui indicator sau mai multe valori ale indicatorilor absoluți și relativi și pot fi comparate între ele. Această metodă poate fi utilizată în diferite cazuri de analiză pedagogică: analiza de raportare verticală, analiza orizontală. Metoda de comparare a datelor este utilizată, de exemplu, la studierea dinamicii și structurii unui proces sau fenomen pedagogic, la identificarea direcției de dezvoltare a unui fenomen etc. În cazul de față, metoda de comparație permite determinarea abaterilor de la indicatorii proiectați, stabilirea cauzelor acestora și identificarea rezervelor. Comparația presupune asigurarea comparabilității indicatorilor implicați

(unitatea de evaluare, comparabilitatea datelor, eliminarea influenței diferențelor, calitate etc.). Folosind această metodă, sunt rezolvate următoarele sarcini: stabilirea relațiilor cauză-efect între fenomene; obținerea de probe sau înfirmări; clasificarea și sistematizarea fenomenelor.

În compararea fenomenelor trebuie să se țină cont de următoarele cerințe:

- fenomenele trebuie să fie comparabile calitativ;
- alegerea corectă a obiectelor pentru comparație;
- definirea clară a semnelor obiectelor și fenomenelor comparate;
- prelucrarea rezultatelor și analiza posibilității aplicării lor;
- datele obținute trebuie să fie clare, lipsite de ambiguitate;
- observarea identității formării fenomenelor comparate este o necesitate;
- obiectele care se compară trebuie să fie în același stadiu de dezvoltare;
- fenomenele care se compară trebuie măsurate cu aceleași unități de măsură;
- obiectele trebuie comparate folosind un set comparabil de unități;
- informațiile despre obiectele comparate trebuie luate pentru aceeași dată sau interval de

timp.

Așadar, compararea face posibilă evaluarea ratei de schimbare a indicatorilor studiați și determinarea tendințelor de dezvoltare a acestora; permite identificarea celor mai bune practici și noilor oportunități pentru dezvoltare; permite fundamentarea formei și direcției relației dintre diferiți indicatori; alegerea celei mai bune soluții.

Metoda *comparațiilor perechi*, aplicată în studiu, este una din metodele cele mai utilizate, aplicarea ei fiind ușurată de faptul ca ea necesită o solicitare minimă, solicitându-se să se indice care din cei doi stimuli ai unei perechi supuse evaluării are o poziție mai bună în ceea ce privește unul din atributele sau criteriile care stau la baza comparației. Totodată, datele obținute cu ajutorul acestei metode pot fi analizate și interpretate relativ fără prea mari dificultăți. Comparația este una dintre principalele metode de cunoaștere a realității înconjurătoare. Baza acestei metode este destul de simplă: definirea și compararea fenomenelor individuale de natură diversă pentru a detecta asemănări și diferențe distinctive. Pe baza comparației, se constată o natură justificată sau prezumtivă despre omogenitatea fenomenelor, asemănarea conținutului acestora, orientarea generală etc. Acest lucru permite utilizarea datelor despre un obiect atunci când este studiat alt obiect. Dacă pe parcursul studiului s-au constatat unele discrepanțe, acest lucru permite să indicăm particularitatea, specificitatea și unicitatea unui fenomen sau obiect în raport cu altul.

Utilizarea chestionarului implică alegerea riguroasă a subiecților, care trebuie să reproducă la scară mică toate caracteristicile populației care urmează a fi investigată și reclamă o atenție deosebită față de conținutul și ordinea întrebărilor. În formularea întrebărilor trebuie evitate greșelile care pot interveni: întrebări prea generale, limbaj greoi, artificial, cuvinte cu înțeles dublu, întrebări tendențioase etc.

Analiza, ca metodă de cercetare, înseamnă procesul prin care informațiile sunt supuse unei explorări detaliate în vederea identificării modelelor, cauzelor, relațiilor, efectelor, tendințelor care guvernează un anumit concept sau fenomen. Prin analiză, un fenomen mai complex este descompus în părți componente mici, ceea ce permite o mai bună înțelegere a conceptului sau fenomenului supus studiului.

Sinteza este o metodă care implică o evaluare critică a datelor și informațiilor din mai multe surse sau ca urmare a unei cercetări efectuate favorizând contruirea de argumente, generarea de noi modele și teorii, dezvoltarea unor soluții, propunerea unor noi perspective etc.

Utilizarea metodelor chestionării, analizei, comparării și sintezei constituie un demers metodologic detaliat pentru obținerea unor rezultate valide și necesare înțelegerii modului în care putem îmbunătăți, în mediul de învățământ, dezvoltarea inteligenței lingvistice la elevii mici.

În prezentul studiu ne-a interesat să aflăm care este experiența cadrelor didactice din România și Republica Moldova axată pe formarea inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică, în special, practicile existențiale pentru exersarea fiecărei dimensiuni a acesteia: fonetică, lexic, semantică și praxisul în procesul studierii limbii engleze; interesul a fost prezent și în raport cu relația dintre bunele practice și gradul didactic al formatorului, țara în care sunt aplicate, folosirea diferențiată a dimensiunilor inteligenței lingvistice și gradul de folosire a diferitelor paliere lingvistice.

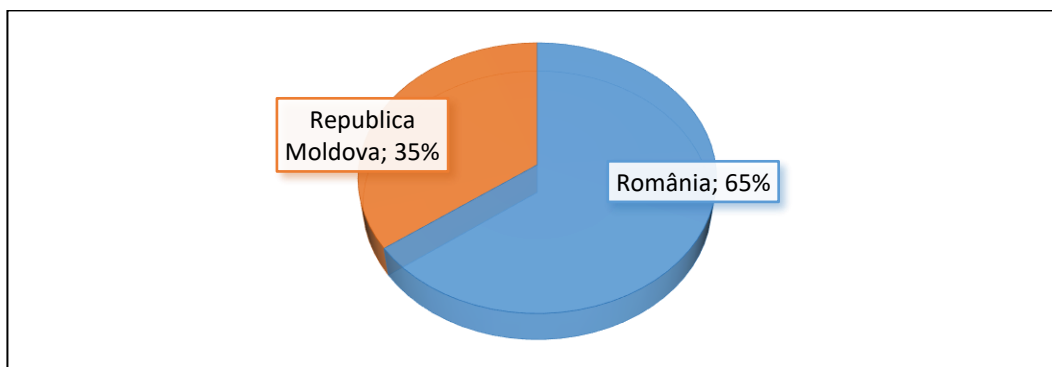
Considerăm oportună o astfel de informație atât pentru a argumenta rezultatele eventualei diagnosticări a nivelului deținerii inteligenței lingvistice de către elevii de vârstă școlară mică, dar și pentru determinarea acțiunilor pedagogice pertinente din cadrul experimentului formativ.

Obiectivele studiului experienței cadrelor didactice în dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor au constat și în analiza *metodicii aplicate* în procesul predării-învățării limbii engleze, atât în general, cât și diferențiat, în funcție de țară și gradul didactic. Ne-a interesat să aflăm în ce măsură practicile pedagogilor diferă în funcție de variabilele: țară și grad didactic și dacă există diferențe semnificative în ceea ce privește gradul de exersare a dimensiunilor inteligenței lingvistice în procesul de predare a limbii engleze atât în general, cât și în cazul formatorilor din România și al celor din Republica Moldova.

Chestionarul este o construcție personală și a fost elaborat în funcție de parametri propuși pentru validarea ipotezelor de cercetare din cadrul prezentei lucrări. Am folosit un eșantion de 40 de profesori din învățământul de stat, perioada de timp folosită pentru administrare fiind de un semestru școlar, în 2016.

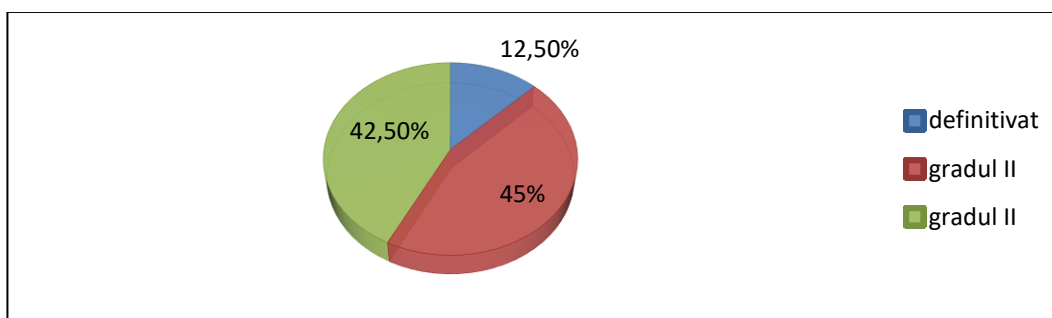
**Participanții.** Cei 40 de profesori de limba engleză participanți la cercetare, au vârsta medie de 36 ani (abaterea standard a fost 9.59). Dintre aceștia, 26 au fost din România și 14 din Republica Moldova. Eșantionul folosit a fost unul aleatoriu, criteriile care au stat la baza administrării fiind cele obligatorii pentru reprezentativitatea chestionarului: profesorii să dețină specializarea limba engleză, să fie încadrați în învățământul de stat și să exercite activități de predare la clasă.

Diferențiat, în funcție de variabila grad didactic, lotul de participanți include 5 profesori cu definitivat, 18 profesori cu gradul II și 17 profesori cu gradul I.



**Figura 2.2. Lotul de participanți (variabila țară)**

Am ales să investigăm un lot de subiecți cu proveniență atât din Republica Moldova, cât și din România, deoarece am dorit să studiem diferențele în ceea ce privește folosirea diferențiată a nivelurilor de limbă în predarea limbii engleze, dat fiind faptul că cele două sisteme de învățământ au adesea abordări diferite în privința predării limbilor străine.



**Figura 2.3 Lotul de participanți (variabila grad didactic)**

Deși raportul dintre cele trei tipuri de grade didactice ale lotului nu sunt perfect omogene, a fost necesar să investigăm diferențele de percepție în utilizarea nivelurilor lingvistice, cu precădere a dimensiunilor *semantică, fonetică, sintaxă, praxis și metodică*.



### **Ipoteze de lucru:**

**Ipoteza 1.** Există diferențe între profesorii de engleză din România și Republica Moldova în ceea ce privește raportarea la folosirea diferențiată a dimensiunilor *semantică, fonetică, sintaxă, praxis și metodică* în predarea limbii engleze.

**Ipoteza 2.** Există diferențe semnificative între gradul de folosire, în predare, de către profesori, a diferitelor paliere lingvistice atât în general, cât și diferențiat, în funcție de țară.

**Ipoteza 3.** Există diferențe semnificative în funcție de gradul didactic în ceea ce privește folosirea diferențiată a dimensiunilor *semantică, fonetică, sintaxă, praxis și metodică* în predarea limbii engleze atât global, cât și diferențiat, în funcție de țară.

Am intenționat să scoatem în evidență aceste diferențe primordiale din intenția de a putea valorifica cât mai eficient Tehnologia DIL la nivel de elevi de vârstă școlară mică în contextul studierii limbii engleze, într-o manieră care să se plieze atât pe nivelul de competență atât a cadrelor didactice ce provin din Republica Moldova, cât și pe specificul celor din România, observând, în același timp, diferențele dintre cele două categorii de participanți. În același context, pentru elaborarea Tehnologiei DIL, a fost necesară calibrarea elementelor ei la diferitele tipuri de grade didactice ale subiecților din lotul experimental. În ceea ce privește genul subiecților care și-au adus aportul în realizarea cercetării aplicative, am găsit disponibilitate doar la subiecții de gen feminin.

Pentru a denumi cele patru dimensiuni urmărite (*semantică, fonetică, sintaxă și morfologie, praxis și metodică*), vom folosi, alternativ, și termenii *componente, paliere sau niveluri lingvistice*.

**Metodologie.** Metoda folosită în această cercetare a fost chestionarea (Anexa 1).

**Variabile:** *Variabile dependente: semantică; fonetică; sintaxă; praxis; metodică.*

*Variabile independente: Țara de origine: România, Republica Moldova;*

*Gradul didactic, trei categorii: definitivat, gradul II, gradul I.*

**Analiza și interpretarea rezultatelor.** Scorul total, pentru fiecare dintre componente, se obține însumând răspunsurile subiecților la fiecare dintre itemii corespunzători componentei respective și împărțind rezultatul obținut la numărul de itemi alocat fiecărei dimensiuni. Astfel, pentru fiecare dintre cele cinci paliere, scorul minim poate fi 1, iar scorul maxim poate fi 5, acest fapt putând permite și o comparare între ele a dimensiunilor.

Analiza statistică a datelor obținute s-a realizat folosind programul statistic SPSS 20. Operațiile statistice efectuate pentru verificarea ipotezelor au fost:

- testul t pentru eșantioane independente;
- testul t pentru eșantioane perechi;

- analiza de varianță ANOVA simplă;
- eșantioane independente și eșantioane perechi.

În acest caz, s-a profilat situația de a compara între ele mediile sau frecvențele obținute într-un experiment, punându-ne, în final, întrebarea dacă diferențele constatate între grupul de control și cel experimental sunt semnificative sau nu. Apar următoarele situații:

1. dacă cele două eșantioane sunt alese la întâmplare pe baza caracteristicilor lor naturale (de exemplu, două clase paralele), spunem că avem *eșantioane independente*.

2. dacă cele două eșantioane sunt în relație unul cu celălalt, spunem că avem *eșantioane dependente* (sau *eșantioane perechi*).

**Semnificația unei medii** -Notând cu  $\mu$  valoarea medie calculată pentru întreaga populație și cu  $m$  media la nivelul eșantionului, diferența ( $\mu - m$ ) reprezintă eroarea comisă atunci când, în loc să fie cercetați toți cei  $n$  subiecți, prelevăm datele numai de la o subpopulație oarecare de  $n$  indivizi. De cele mai multe ori, această eroare este diferită de 0, motiv pentru care devine necesară evaluarea ei, însă prin altă metodă decât făcând diferența ( $\mu - m$ ), deoarece întotdeauna media populației este necunoscută (dacă am cunoaște valoarea lui  $\mu$ , nu s-ar mai pune problema estimării).

Semnificația unei valori medii depinde de doi parametri:

- volumul eșantionului ( $n$ ) pe care se calculează media;
- abaterea standard ( $\sigma$ ), calculată la nivelul întregii populații.

Cu cât volumul eșantionului este mai mare, iar dispersia populației mai mică, cu atât media calculată la nivelul eșantionului devine mai reprezentativă pentru întreaga colectivitate, Labăr A.V. [44] și Moore D. S. [127]. Intervalul delimitat de aceste limite este *intervalul de încredere*.

Cu ajutorul acestor teste statistice, se ridică problema dacă diferențele constatate între grupele de subiecți sunt datorate intervenției cercetătorului (variabilei independente), caracteristicilor variabilei categoriale sau, pur și simplu, întâmplării.

Există trei tipuri de tehnici principale:

- tehnici care privesc diferența dintre un eșantion și media populației din care acesta face parte – „the one simple t test”;
- tehnici care privesc diferența dintre două grupe independente de subiecți– „the t test for independent samples”;
- tehnici care privesc diferența dintre două grupe dependente de subiecți– „the t test for correlated samples”.

Mai des sunt utilizate testele t pentru a determina dacă mediile a două eșantioane independente sau corelate (dependente) diferă semnificativ. Condiția este atinsă mult mai ușor, de aceea criteriul hotărâtor în alegerea tipului de test (t sau z) este volumul eșantionului. Există, conform teoremei limitei centrale, o evoluție a distribuției datelor în funcție de numărul de subiecți. Un număr mai mic de 30 de subiecți determină o distribuție asimetrică a datelor de tip t.

Analiza de varianță ANOVA prevede interpretarea statistică a variației datelor, a împrăstierii lor în jurul mediei. Aici ne interesează să desprindem „influența sau acțiunea unor factori relevanți, factori cuprinși în enunțul problemei inițiale. Influența unui factor se dezvăluie în *efectele* sau variațiile produse în câmpul studiat. Obiectul analizei îl constituie *suma* efectelor (diferențe, deosebiri, variații) datorate fiecărui factor, la care se adaugă efectele interacțiunii lor.

**Ipoteza 1.** Există diferențe între profesorii de engleză din România și Republica Moldova în ceea ce privește folosirea dimensiunilor *semantică*, *fonetică*, *sintaxă*, *praxis* și *metodică* în predarea limbii engleze. Pentru a verifica ipoteza 1, am aplicat testul t pentru eșantioane independente, având ca variabila independentă *țară*, iar ca variabile dependente *semantică*, *fonetică*, *sintaxă*, *praxis* și *metodică*. Prezentăm în continuare rezultatele obținute.

- Nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p < 0.05$  între profesorii din România și profesorii din Republica Moldova în ceea ce privește dimensiunea *semantică* [t (38) = 1.638, p = 0.110].

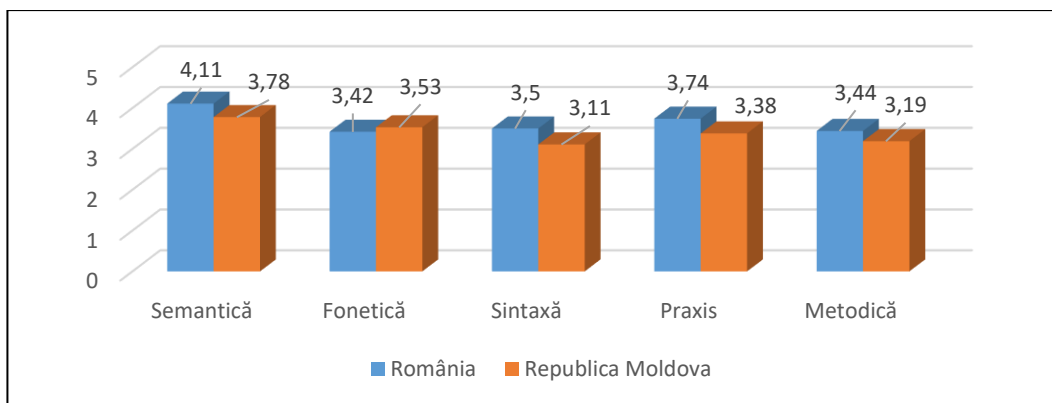
- Nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p < 0.05$  între profesorii din România și profesorii din Republica Moldova în ceea ce privește dimensiunea *fonetică* [t (38) = 0.579, p = 0.566].

- Există diferențe semnificative statistic la pragul  $p < 0.05$  între profesorii din România și profesorii din Republica Moldova în ceea ce privește dimensiunea *sintaxă* [t (38) = 2.452, p = 0.019], în sensul că această dimensiune este mai mult vizată în predare de către profesorii din România, comparativ cu profesorii din Republica Moldova.

- Nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p < 0.05$  între profesorii din România și profesorii din Republica Moldova în ceea ce privește dimensiunea *praxis* [t (38) = 1.408, p = 0.167].

- Există diferențe semnificative statistic la pragul  $p < 0.05$  între profesorii din România și profesorii din Republica Moldova în ceea ce privește dimensiunea *metodică* [t (38) = 2.109, p = 0.042], în sensul că această dimensiune este mai mult valorificată în predare de către profesorii din România, comparativ cu profesorii din Republica Moldova.

Rezultatele obținute mai sus sunt ilustrate în figura care urmează.



**Figura 2.4 Prezentarea comparativă a mediilor (variabila țară)**

Figura 2.4 reprezintă o comparație vizuală între mediile scorurilor acordate de profesorii de engleză din România și cei din Republica Moldova pentru dimensiunile lingvistice analizate: semantică, fonetică, sintaxă, praxis și metodică.

Analiza comparativă a utilizării dimensiunilor lingvistice de către profesorii de engleză din România și Republica Moldova, efectuată prin testul t pentru eșantioane independente, împreună cu reprezentarea grafică, oferă o perspectivă profundă asupra abordărilor pedagogice din cele două contexte educaționale. Această analiză contribuie la înțelegerea nu doar a practicilor didactice curente, dar și a tendințelor metodologice predominante în fiecare țară, subliniind diferențe și similitudini semnificative.

Constatările referitoare la dimensiunile *semantică* și *fonetică* indică o abordare omogenă între cadrele didactice din cele două țări, sugerând că fundamentele învățării limbii engleze – dobândirea și utilizarea vocabularului, precum și pronunția – sunt tratate cu o importanță similară. Aceasta ar putea reflecta o aliniere la standardele internaționale de predare sau o adaptare la nevoile comune ale elevilor, indiferent de contextul cultural sau educațional specific.

Totodată, conform rezultatelor obținute, absența diferențelor pentru variabila *praxis* subliniază o viziune comună asupra rolului esențial al aplicării practice a limbii în dezvoltarea abilităților lingvistice, punând în lumină un consens pedagogic care transcende diferențele naționale. Această uniformitate mai poate indica faptul că, indiferent de contextul educațional sau cultural, cadrele didactice din ambele țări recunosc și valorizează în mod egal importanța integrării experiențelor practice în procesul de învățare a limbii engleze.

În contrast, analiza datelor a evidențiat diferențe semnificative între profesorii din România și cei din Republica Moldova în ceea ce privește abordarea dimensiunilor *sintaxă* și *metodică* în predarea limbii engleze. Aceste diferențe subliniază variațiile în strategiile pedagogice adoptate de cadrele didactice în cele două contexte educaționale examinate. Rezultatele obținute arată că

profesorii din România acordă o importanță mai mare sintaxei, comparativ cu profesorii din Republica Moldova. Similar, s-a observat o diferență semnificativă, profesorii din România utilizând o gamă mai largă de abordări metodice în comparație cu omologii lor din Republica Moldova.

Astfel, rezultatele obținute prin aplicarea testului *t* pentru eșantioane independente validează parțial Ipoteza 1, demonstrând că, deși există similitudini în ceea ce privește abordarea dimensiunilor semantică, fonetică și praxis, diferențele semnificative între România și Republica Moldova în predarea *sintaxei* și *aplicarea metodelor* didactice reflectă diversitatea practicilor educaționale.

**Ipoteza 2.** Există diferențe semnificative între gradul de folosire în predare de către profesori a diferitelor dimensiuni lingvistice atât în general, cât și diferențiat, în funcție de țară.

Pentru a verifica ipoteza 2, am aplicat testul *t* pentru eșantioane perechi pentru a compara două câte două variabilele pereche *semantică*, *fonetică*, *sintaxă*, *praxis* și *metodică*. Am urmărit astfel să aflăm dacă există o ierarhizare și diferențe semnificative între aceste dimensiuni, în folosirea acestora în predare, de către cadrele didactice.

**(1) Per general:**

- există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *semantică* și *fonetică* [ $t(39) = 4.230$ ,  $p = 0.000$ ], dimensiunea *semantică* fiind mai prezentă în valorificare comparativ cu dimensiunea *fonetică*;
- există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *semantică* și *sintaxă* [ $t(39) = 5.994$ ,  $p = 0.000$ ], dimensiunea *semantică* fiind mai prezentă în valorificare comparativ cu dimensiunea *sintaxă*;
- există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *semantică* și *praxis* [ $t(39) = 2.442$ ,  $p = 0.019$ ], dimensiunea *semantică* fiind mai prezentă în valorificare comparativ cu dimensiunea *praxis*;
- există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *semantică* și *metodică* [ $t(39) = 6.242$ ,  $p = 0.000$ ], dimensiunea *semantică* fiind mai prezentă în predare comparativ cu dimensiunea *metodică*;
- nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *fonetică* și *sintaxă* [ $t(39) = 0.907$ ,  $p = 0.370$ ];
- nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *fonetică* și *praxis* [ $t(39) = 1.162$ ,  $p = 0.252$ ];

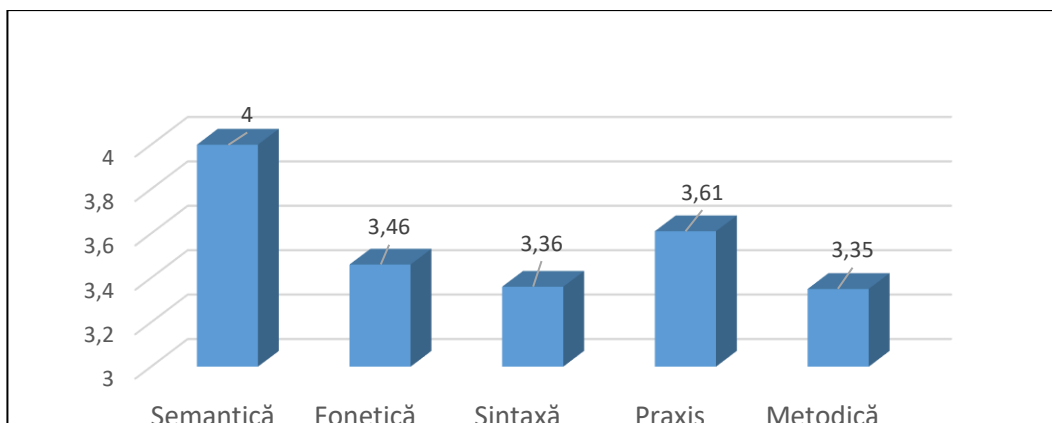
- nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *fonetică* și *metodică* [ $t(39) = 0.982, p = 0.332$ ];
- nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *sintaxă* și *praxis* [ $t(39) = 1.834, p = 0.074$ ];
- nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *sintaxă* și *metodică* [ $t(39) = 0.084, p = 0.933$ ];
- există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *praxis* și *metodică* [ $t(39) = 2.012, p = 0.050$ ], dimensiunea *praxis* fiind mai prezentă în predare comparativ cu dimensiunea *metodică* (Anexa 7).

În baza rezultatelor de mai sus, se evidențiază prioritizarea dimensiunii semantice în predare, în raport cu toate celelalte paliere.

Rezultatele analizei efectuate ilustrează clar o ierarhizare distinctă a dimensiunilor lingvistice în practica pedagogică a cadrelor didactice, figura 2.5 ilustrând acest lucru. Observăm că, în comparație cu dimensiunea semantică, toate celelalte dimensiuni lingvistice sunt valorificate într-o măsură semnificativ mai mică în procesul educațional. Aceasta sugerează că, deși aspectele fonetice, structurile gramaticale, aplicarea practică a limbii și abordările metodice sunt recunoscute ca fiind importante, ele nu sunt percepute ca având aceeași prioritate imediată sau impact direct. Acest aspect subliniază importanța acordată de profesori dezvoltării abilității elevilor de a înțelege și de a folosi cuvintele corect și eficient, considerând această capacitate ca fiind fundamentală în învățarea limbii engleze.

Conform datelor statistice, nu există diferențe semnificative între fonetică și sintaxă, praxis sau metodică. Acest lucru reflectă o percepție echilibrată a importanței acestor aspecte în predare, indicând că profesorii le consideră pe toate ca fiind esențiale pentru o educație lingvistică completă, dar fără a le diferenția în mod clar în termeni de prioritizare.

Cu toate acestea, observația că praxisul este valorificat mai intens decât metodică în procesul de predare reprezintă o recunoaștere a importanței aplicării practice a cunoștințelor lingvistice. Aceasta subliniază o preferință pentru o abordare pragmatică, în care elevii sunt încurajați să utilizeze limba în contexte reale, facilitând astfel internalizarea eficientă și durabilă a limbii engleze.



**Figura 2.5. Prezentarea comparativă a mediilor per general**

**În cazul profesorilor din România:**

- există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *semantică* și *fonetică* [ $t(25) = 4.478, p = 0.000$ ], dimensiunea *semantică* fiind mai prezentă în predare comparativ cu dimensiunea *fonetică*;
- există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *semantică* și *sintaxă* [ $t(25) = 6.055, p = 0.000$ ], dimensiunea *semantică* fiind mai prezentă în predare comparativ cu dimensiunea *sintaxă*;
- nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *semantică* și *praxis* [ $t(25) = 1.928, p = 0.065$ ];
- există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *semantică* și *metodică* [ $t(25) = 5.248, p = 0.000$ ], dimensiunea *semantică* fiind mai prezentă în predare comparativ cu dimensiunea *metodică*;
- nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *fonetică* și *sintaxă* [ $t(25) = 0.781, p = 0.442$ ];
- nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *fonetică* și *praxis* [ $t(25) = 1.894, p = 0.070$ ];
- nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *fonetică* și *metodică* [ $t(39) = 0.164, p = 0.871$ ];
- nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *sintaxă* și *praxis* [ $t(25) = 1.347, p = 0.190$ ];
- nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *sintaxă* și *metodică* [ $t(25) = 0.472, p = 0.641$ ];

• nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *praxis* și *metodică* [ $t(25) = 1.865, p = 0.074$ ].

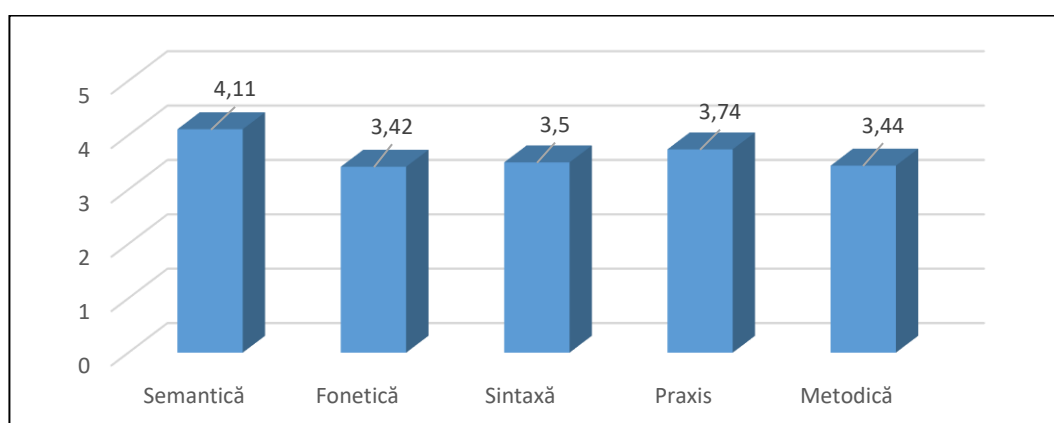
În cazul profesorilor din România, o minimă ierarhizare a celor cinci paliere evidențiază același ascendent al dimensiunii *semantică*, în detrimentul componentelor *fonetică*, *sintaxă* și *morfologie și metodică*. Spre deosebire de rezultatele generale, între palierele *semantică* și *praxis* nu există diferențe semnificative.

Analiza efectuată asupra folosirii diferitelor dimensiuni lingvistice de către profesorii din România, utilizând testul t pentru eșantioane perechi, a dezvăluit tendințe semnificative în abordarea pedagogică.

Rezultatele indică o prioritate clară acordată dimensiunii semantice în procesul de predare, evidențiată prin diferențe semnificative față de folosirea dimensiunilor fonetică, sintaxă și metodică. Aceasta evidențiază recunoașterea semnificației vocabularului ca piatră de temelie în dobândirea și aprofundarea competențelor lingvistice.

De asemenea, analiza nu a relevat diferențe semnificative între fonetică și alte dimensiuni lingvistice precum sintaxa, praxisul și metodică, subliniind o abordare echilibrată în predarea acestor aspecte ale limbii de către profesorii din România. Acest aspect indică faptul că profesorii nu fac distincții majore în importanța acordată corectitudinii pronunției, structurii gramaticale, aplicării cunoștințelor în practică și diversității metodologice.

Nu se observă diferențe semnificative nici între dimensiunile semantică și praxis, lucru ce poate fi interpretat ca un indiciu al unei abordări integrate și echilibrate în predare. Acest echilibru reflectă recunoașterea faptului că o abordare efectivă a limbii engleze necesită nu doar acumularea de cunoștințe teoretice, ci și capacitatea de a le folosi în mod practic, în special în contextul educației timpurii.



**Figura 2.6. Prezentarea comparativă a mediilor la variabilele pereche (profesorii din România)**



### În cazul profesorilor din Republica Moldova:

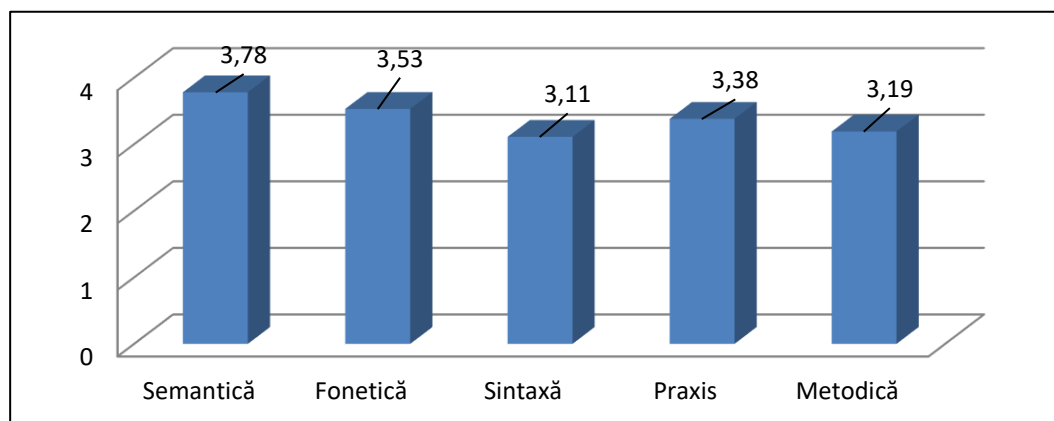
- nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *semantică* și *fonetică* [t (13) = 1.202, p = 0.251];
- există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *semantică* și *sintaxă* [t (13) = 2.760, p = 0.016], dimensiunea *semantică* fiind mai prezentă în predare comparativ cu dimensiunea *sintaxă*;
- nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *semantică* și *praxis* [t (13) = 1.446, p = 0.172];
- există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *semantică* și *metodică* [t (13) = 3.290, p = 0.006], dimensiunea *semantică* fiind mai prezentă în predare comparativ cu dimensiunea *metodică*;
- nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *fonetică* și *sintaxă* [t (13) = 1.850, p = 0.087];
- nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *fonetică* și *praxis* [t (13) = 0.800, p = 0.438];
- nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *fonetică* și *metodică* [t (13) = 2.038, p = 0.062];
- nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *sintaxă* și *praxis* [t (13) = 1.264, p = 0.229];
- nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *sintaxă* și *metodică* [t (13) = 0.490, p = 0.632];
- nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între *praxis* și *metodică* [t (13) = 0.833, p = 0.420].

În cazul profesorilor din Republica Moldova, se constată aceeași predilecție pentru dimensiunea semantică, dar numai în raport cu *sintaxa și metodică*, componentele *fonetică* și *praxis* fiind aproape la același nivel.

Analiza efectuată asupra folosirii diferitelor dimensiuni lingvistice de către profesorii din Republica Moldova constată că nu există diferențe semnificative între semantică și fonetică, precum și între majoritatea celorlalte perechi de dimensiuni lingvistice examinate. Acest lucru indică o tendință de valorificare echilibrată a acestor aspecte în procesul de predare, precum și faptul că profesorii din Republica Moldova adoptă o abordare holistică, acordând o atenție

comparabilă atât dezvoltării vocabularului, cât și înțelegerii conceptuale, pronunției, structurilor gramaticare și aplicării practice a limbii.

Observăm și aici aceeași recunoaștere a semanticii, dar numai în raport cu sintaxa și metodică, subliniind o prioritate clară acordată înțelegerii și utilizării vocabularului în comparație cu analiza structurilor gramaticale și cu abordările metodologice în predare. Lipsa de diferențe semnificative între celelalte dimensiuni analizate indică, de asemenea, o percepție a importanței echilibrate a diferitelor componente ale limbii în dezvoltarea abilităților lingvistice ale elevilor.



**Figura 2.7. Prezentarea comparativă a mediilor la variabilele pereche (profesorii din Republica Moldova)**

Studiind rezultatele investigației asupra diferenței de grad didactic în valorificarea factorilor lingvistici, constatăm că există variații semnificative în ceea ce privește gradul de valorificare în predare a diferitelor dimensiuni lingvistice, atât per general, cât și diferențiat, în funcție de țară. Astfel, constatăm că în general dimensiunea semantică este semnificativ mai folosită în predare, comparativ cu dimensiunile fonetică, sintaxă, praxis și metodică, iar dimensiunea praxis este semnificativ mai folosită în predare comparativ cu dimensiunea metodică. De asemenea, în cazul profesorilor din România, constatăm că dimensiunea semantică este mai activ folosită în predare, comparativ cu dimensiunile fonetică, sintaxă și metodică. Totodată, în cazul profesorilor din Republica Moldova, constatăm că dimensiunea semantică este mai activ folosită în predare, comparativ cu dimensiunile sintaxă și metodică.

**Ipoteza 3.** Există diferențe semnificative în funcție de gradul didactic în ceea ce privește folosirea dimensiunilor *semantică, fonetică, sintaxă, praxis* și *metodică* în predarea limbii engleze. Pentru a verifica ipoteza 3 am aplicat metoda analizei de varianță ANOVA simplă, pentru a verifica dacă există diferențe semnificative în funcție de variabila *grad didactic* în ceea ce privește dimensiunile *semantică, fonetică, sintaxă, praxis* și *metodică*, atât per general, cât și diferențiat, în funcție de țară. Mai jos sunt prezentate în continuare, rezultatele obținute.

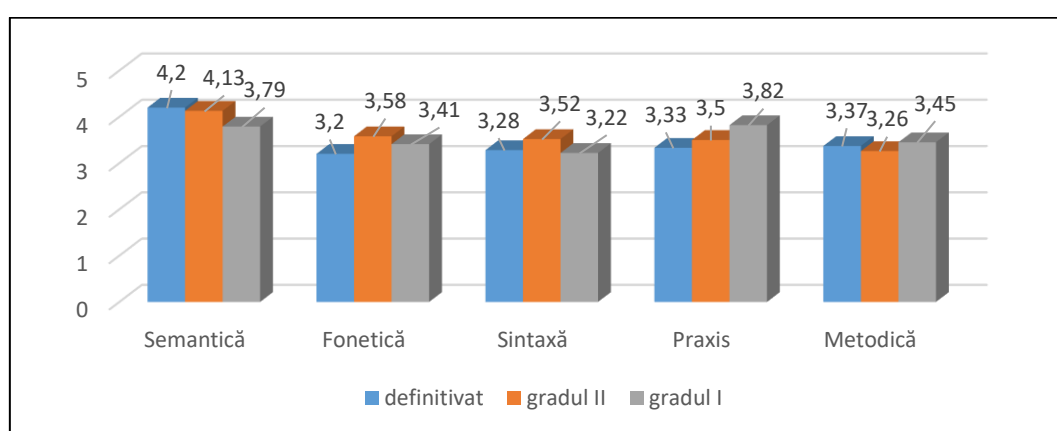
- Nu există diferențe semnificative, în funcție de *gradul didactic*, în ceea ce privește dimensiunea *semantică* [ $F(2, 39) = 1.708, p = 0.195$ ].

- Nu există diferențe semnificative, în funcție de *gradul didactic*, în ceea ce privește dimensiunea *fonetică* [ $F(2, 39) = 0.960, p = 0.392$ ].

- Nu există diferențe semnificative, în funcție de *gradul didactic*, în ceea ce privește dimensiunea *sintaxă* [ $F(2, 39) = 1.672, p = 0.202$ ].

- Nu există diferențe semnificative, în funcție de *gradul didactic*, în ceea ce privește dimensiunea *praxis* [ $F(2, 39) = 1.117, p = 0.338$ ].

- Nu există diferențe semnificative, în funcție de *gradul didactic*, în ceea ce privește dimensiunea *metodică* [ $F(2, 39) = 1.282, p = 0.289$ ].



**Figura 2.8. Prezentarea comparativă a mediilor (variabilă grad didactic, per general) (2) În cazul profesorilor din România:**

- Există diferențe semnificative, în funcție de *gradul didactic*, în ceea ce privește dimensiunea *semantică* [ $F(2, 25) = 4.361, p = 0.025$ ].

- Nu există diferențe semnificative, în funcție de *gradul didactic*, în ceea ce privește dimensiunea *fonetică* [ $F(2, 25) = 1.130, p = 0.340$ ].

- Nu există diferențe semnificative, în funcție de *gradul didactic*, în ceea ce privește dimensiunea *sintaxă* [ $F(2, 25) = 3.342, p = 0.053$ ].

- Nu există diferențe semnificative, în funcție de *gradul didactic*, în ceea ce privește dimensiunea *praxis* [ $F(2, 25) = 0.621, p = 0.546$ ].

- Nu există diferențe semnificative, în funcție de *gradul didactic*, în ceea ce privește dimensiunea *metodică* [ $F(2, 25) = 0.458, p = 0.638$ ].

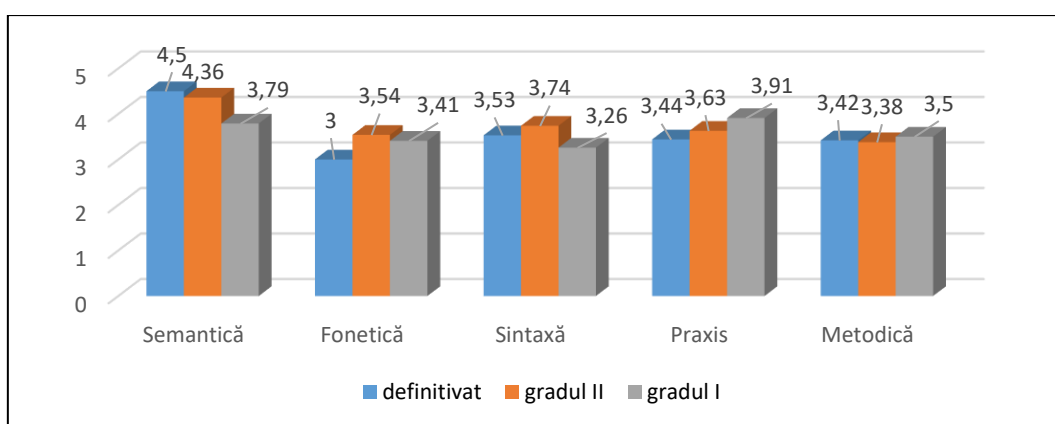
În continuare, pentru a verifica între care grupuri există diferențe semnificative în cazul variabilei *semantică*, am aplicat testul Bonferroni. Prezentăm în continuare rezultatele obținute.

- Nu există diferențe semnificative între profesorii cu definitivat și profesorii cu gradul II în ceea ce privește variabila *semantică* (MD = 0.136, p = 1.000); (MD = media diferențelor).

- Nu există diferențe semnificative între profesorii cu definitivat și profesorii cu gradul I în ceea ce privește variabila *semantică* (MD = 0.708, p = 0.140).

- Există diferențe semnificative între profesorii cu gradul I și profesorii cu gradul II în ceea ce privește variabila *semantică* (MD = 0.572, p = 0.046), în sensul că profesorii cu gradul II folosesc mai mult această dimensiune în predare, comparativ cu profesorii cu gradul I.

Aici trebuie să observăm că diferențele dintre profesorii cu definitivat și profesorii cu gradul I nu sunt semnificative statistic, deoarece grupul profesorilor cu definitivat este unul foarte redus, fiind compus din cinci persoane.



**Figura 2.9. Prezentarea comparativă a mediilor (variabila grad didactic, profesorii din România)**

#### În cazul profesorilor din Republica Moldova:

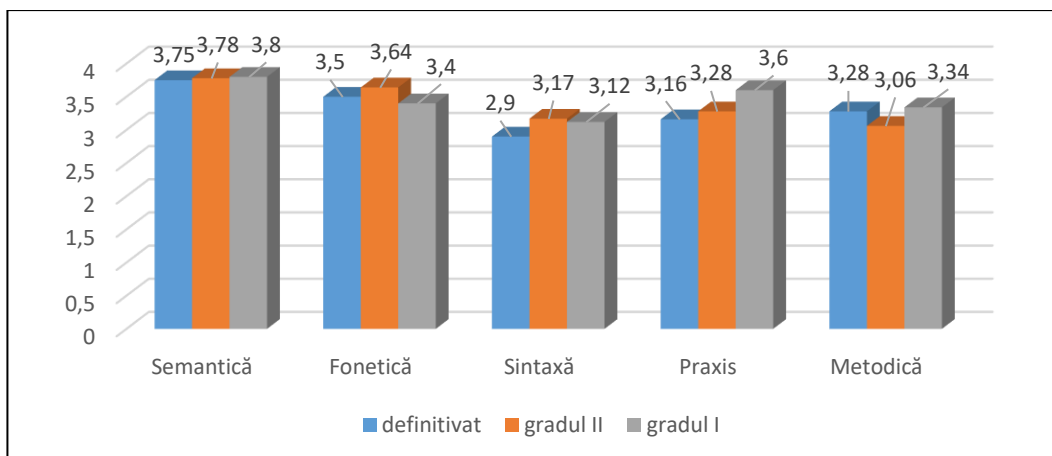
- Nu există diferențe semnificative, în funcție de *gradul didactic*, în ceea ce privește dimensiunea *semantică* [F(2, 13) = 0.004, p = 0.996].

- Nu există diferențe semnificative, în funcție de *gradul didactic*, în ceea ce privește dimensiunea *fonetică* [F(2, 13) = 0.190, p = 0.829].

- Nu există diferențe semnificative, în funcție de *gradul didactic*, în ceea ce privește dimensiunea *sintaxă* [F(2, 13) = 0.245, p = 0.787].

- Nu există diferențe semnificative, în funcție de *gradul didactic*, în ceea ce privește dimensiunea *praxis* [F(2, 13) = 0.279, p = 0.762].

- Nu există diferențe semnificative, în funcție de *gradul didactic*, în ceea ce privește dimensiunea *metodică* [F(2, 13) = 0.598, p = 0.567].



**Figura 2.10. Prezentarea comparativă a mediilor (variabila grad didactic, profesorii din Republica Moldova)**

Studiind rezultatele cercetării celei de-a treia ipoteze, reprezentată de diferențele în funcție de gradul didactic, în ceea ce privește valorificarea factorilor *semantică*, *fonetică*, *sintaxă*, *praxis* și *metodică* în predarea limbii engleze, putem concluziona că, din punct de vedere statistic, această **ipoteză a fost infirmată**, neînregistrându-se diferențe semnificative statistic ale subiecților implicați în studiu.

De asemenea, constatăm subsidiar ipotezei, că în cazul profesorilor din România, doar în ceea ce privește dimensiunea *semantică* există diferențe semnificative statistic în funcție de gradul didactic, profesorii cu gradul II folosind mai mult în predare această dimensiune comparativ cu profesorii cu gradul I. În ceea ce privește cadrele didactice din Republica Moldova, nu există diferențe, în funcție de gradul didactic, în ceea ce privește nivelul de folosire în predare a diferitelor dimensiuni lingvistice analizate.

Prin această cercetare a situației cu privire la gradul de valorificare a dimensiunilor lingvistice, s-a constatat în ce măsură există diferențe semnificative în funcție de țara de origine a cadrului didactic și în funcție de gradul didactic, în ceea ce privește folosirea în operaționalizarea dimensiunilor lingvistice semantică, fonetică, sintaxă, praxis și metodică. De asemenea, s-a analizat în ce măsură există diferențe semnificative între aceste dimensiuni lingvistice în ceea ce privește gradul lor de aplicare în învățarea limbii engleze atât per general, cât și diferențiat, pentru profesorii din România și Republica Moldova.

Rezultatele obținute confirmă în parte ipotezele lansate. Astfel, dimensiunile lingvistice sintaxă și metodică sunt vizate în predare mai mult de către profesorii din România, comparativ cu profesorii din Republica Moldova.

De asemenea, există diferențe semnificative în ceea ce privește gradul de operaționalizare în predare a diferitelor dimensiuni lingvistice, atât per general, cât și diferențiat, în funcție de țară. Astfel, per general, constatăm că dimensiunea semantică are prioritate în învățarea limbii engleze, comparativ cu dimensiunile fonetică, sintaxă, praxis și metodică, iar dimensiunea praxis are prioritate comparativ cu dimensiunea metodică.

Verificând dacă există diferențe în funcție de gradul didactic în ceea ce privește nivelul de valorificare a diferitelor dimensiuni lingvistice, s-a constatat că per ansamblu nu există asemenea diferențe. În schimb, în cazul profesorilor din România, s-a constatat că doar în cazul dimensiunii semantice există diferențe semnificative în funcție de gradul didactic, profesorii cu gradul II folosind mai mult în predare această dimensiune comparativ cu profesorii cu gradul I. În ceea ce privește cadrele didactice din Republica Moldova, nu există diferențe în funcție de gradul didactic în ceea ce privește gradul de valorificare în predare a diferitelor dimensiuni lingvistice analizate.

Așadar, în urma analizei statistice, cele trei ipoteze au fost valide. Astfel, putem afirma că activitățile de predare desfășurate de profesori pot avea influență asupra dezvoltării inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică.

Chestionarul aplicat profesorilor de limbă engleză ne-a permis să adunăm date valoroase privind abordările pedagogice actuale în predarea limbii engleze. A permis să evaluăm și să înțelegem mai bine preferințele, practicile și percepțiile cadrelor didactice în ceea ce privește utilizarea dimensiunilor lingvistice în educație. Această cercetare constituie fundamentul pentru inițiativa de elaborare și valorificare a tehnologiei DIL. Considerăm că integrarea tehnologiei de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor mici în contextul educațional poate revoluționa modul în care limba engleză este predată acestora, oferind oportunități de învățare mai interactive, personalizate și captivante.

Rezultatele cercetării ne determină să afirmăm că este necesar și oportun să introducem în lista de programe opționale un curriculum pentru studierea unei limbi străine care va prevedea formarea IL ca și achiziție valorică.

## 2.4. Concluzii la Capitolul 2

1. În vederea dezvoltării inteligenței lingvistice a elevilor de vârstă școlară mică, a fost elaborat *Modelul Pedagogic de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor de vârstă școlară mică în contextul studierii limbii engleze*, care reprezintă o perspectivă teoretică a activității specifice de studiere a limbii engleze în ciclul primar. Acest Model Pedagogic este constituit din patru niveluri: inteligența ca funcție a minții; topica inteligenței lingvistice; marcajul dezvoltării inteligenței lingvistice; principiul argumentologic și dezvoltarea inteligenței lingvistice, ca finalitate. Modelul respectiv include conceptul de inteligență, ca factor de stimulare a activității de învățare a elevilor, în general, și a elevilor de vârstă școlară mică, în special, abordat din diverse perspective analitice: statutul conceptual, dinamică funcțională și structurală, implicații teoretice. *Topica inteligenței lingvistice* presupune entități/argumente de natură generală (sensibilitate semantică, reflexivitate lingvistică, ingeniozitate lingvistică, spontaneitate lingvistică), iar *marcajul dezvoltării inteligenței lingvistice* reprezintă punctele de reper ale acestei activități.

2. Referitor la prefigurarea *principiului argumentologic*, s-a subliniat cum anume se configurează acesta în domeniul de dezvoltare a inteligenței lingvistice la nivelul elevilor de vârstă școlară mică. Acest principiu este o entitate care presupune „trecerea” spre inteligența lingvistică. Este ilustrată importanța *principiului argumentologiei*, care pornește de la „pătratul” experienței și teoriei argumentării: demonstrativă, confirmativă, persuasivă și explicativă, dezvăluind rolul acestuia în generarea cunoștințelor. Constatăm că argumentologia, fiind un principiu credibil pentru a ajunge la cunoaștere, în cazul nostru cunoașterea limbii engleze, poate direcționa activitatea de dezvoltare a inteligenței lingvistice în baza unei examinări atente a faptelor expuse pe parcurs. Prin urmare, sunt formulate rațiuni de natură pedagogică pentru promovarea principiului argumentologic, care se adaugă celor de natură pragmatică, expuse pe parcurs.

3. Prin Tehnologia DIL ne-am propus să realizăm o activitate la nivel specific și impetuos scopului acestei cercetări – dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor de clasă pregătitoare – prin utilizarea unor tehnici de valorificare și consolidare a informației specifice vârstei subiecților, precum jocurile și exercițiile adecvate scopului. Baza teoretică a Tehnologiei DIL o constituie principiul argumentologiei, fiind, de asemenea, consemnate activitățile de dezvoltare a inteligenței lingvistice patru unități de învățare și instrumentarul acțional. Prin elaborarea Tehnologiei DIL s-au pus bazele experimentului formativ, în sensul că elementele cheie, precum activitățile de dezvoltare ce urmează a fi desfășurate de rând cu activitățile conexe surprinse în proiectele experimentale, au configurat experimentul pedagogic.

4. Un aspect important al cercetării este constatarea și analiza experienței cadrelor didactice în dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor la nivelul dimensiunilor lingvistice *semantică, fonetică, sintaxă, praxis și metodică* în valorificarea limbii engleze, atât în general, cât și diferențiat, în funcție de țară și gradul didactic. În acest sens, a fost aplicată activ *metoda comparației*. Folosind această metodă, au fost rezolvate următoarele sarcini: stabilirea relațiilor cauză-efect între fenomene; obținerea de probe sau infirmări; clasificarea și sistematizarea fenomenelor. În cadrul analizei comparative procesul analitic a presupus utilizarea unor instrumente logice, precum clasificări, definiții, analogii, în conformitate cu anumite principii. Rezultatele cercetării indică faptul că atât în România, cât și în Republica Moldova rezultatele au fost aceleași, chiar dacă numărul de profesori implicați diferă. Acest aspect demonstrează faptul că există o reală influență a aplicațiilor utilizate la clasă, prin utilizarea metodelor și a mijloacelor moderne.

5. Astfel, dezvoltarea, ca o creștere, ridicare, transformare spre mai bine, ca o îmbunătățire, presupune o altă calitate a capacităților, abilităților, o calitate mai bună a inteligenței, în general, și a inteligenței lingvistice, în special. Aceasta evoluează prin cunoaștere, prin praxis, prin muncă. Ideea pe care o promovăm este că dacă elevul dorește să cunoască limba engleză, cu mai multă deschidere spre comunicare, atunci el trebuie să „se investească” în această activitate, devenită, la rândul său, necesitate. Dezvoltarea inteligenței lingvistice îl ajută pe elev să exploreze resursele pe care le are, dar pe care încă nu le-a descoperit, să fie conștient de forțele sale, de ceea ce poate să facă cunoscând limba engleză.



### **3. DEMERSUL EXPERIMENTAL AL DEZVOLTĂRII INTELIGENȚEI LINGVISTICE A ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ ÎN CONTEXTUL STUDIERII LIMBII ENGLEZE**

#### **3.1. Nivelul inițial al dezvoltării inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică în contextul studierii limbii engleze**

*Obiectivele etapei de constatare a experimentului pedagogic:*

1. conturarea caracteristicilor eșantionului implicat în experimentul de constatare;
2. determinarea criteriilor de diagnosticare a nivelului inițial al inteligenței lingvistice pentru subiecții din lotul experimental și lotul martor;
3. proiectarea acțiunilor de constatare a nivelului inițial al inteligenței și al inteligenței lingvistice;
4. constatarea nivelului inițial al inteligenței lingvistice la subiecții din lotul experimental și lotul martor;
5. analiza și interpretarea datelor experimentale.

*Metodele de cercetare aplicate în cadrul etapei de constatare a experimentului pedagogic au fost:* observația, chestionarea, analiza produselor activității elevilor, prelucrarea statistică și matematică a datelor experimentale (utilizând programul statistic SPSS-Statistical Package for the Social Sciences).

Pornind de la teoria ce conturează inteligența lingvistică, evidențiindu-i caracteristicile și cele patru dimensiuni - semantică, sintaxă, praxis și fonetică, am conceput instrumente specifice proprii pentru colectarea datelor, cu scopul de a explora în profunzime modalitățile de dezvoltare a inteligenței lingvistice.

- fișa de observare;
- chestionarul de inteligență generală;
- chestionarul de inteligență lingvistică.

Prin această cercetare, s-a urmărit dezvoltarea capacității de învățare și utilizare a limbii engleze prin descoperirea și stimularea resurselor personale, prin stimularea structurilor cognitive implicate în elaborarea limbajului oral, având în vedere vârsta grupului țintă. Au fost implicați și profesorii care predau limba engleză, aceștia ajutând la identificarea activităților de predare cu influență deosebită în dezvoltarea optimă a bagajului lingvistic. S-a pornit și de la faptul că rezultatele cercetării la nivelul cadrelor didactice indică faptul că atât în România, cât și în

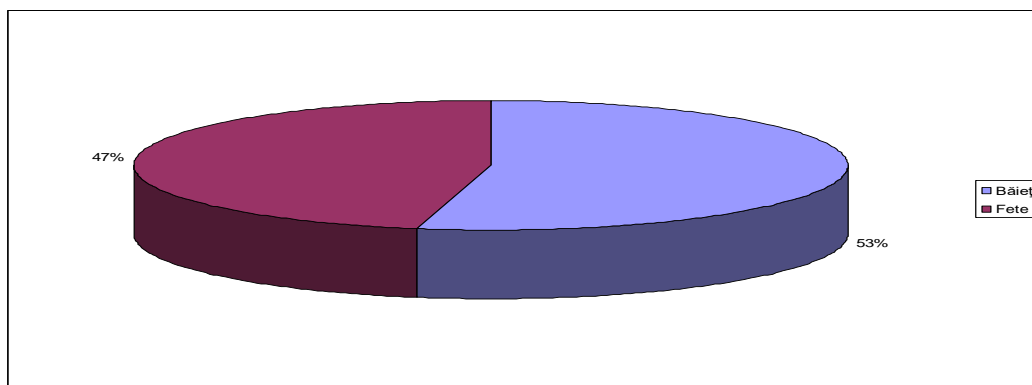
Republica Moldova au demonstrat aceleași concluzii, chiar dacă numărul de profesori implicați diferă, acest aspect demonstrând faptul că există o reală influență asupra nivelului de dezvoltare a inteligenței lingvistice, pe fiecare dimensiune a sa, dată de aplicațiile utilizate la clasă, prin metode și mijloace moderne. Fiecare dimensiune analizată a inteligenței lingvistice are o influență semnificativă asupra dezvoltării la copiii de vârstă școlară mică a capacității de utilizare corectă și semnificativă a limbii engleze.

Eșantionul a fost format din 105 elevi, făcând parte din clasa pregătitoare a Școlii Gimnaziale „Elena Cuza”, din Iași, România cu vârste cuprinse între 6 și 7 ani. Cercetarea s-a desfășurat pe o perioadă de circa un semestru. Pentru a îndeplini criteriile de omogenitate și alegerea corectă a eșantionului, elevii subiecți în această cercetare provin atât din mediul urban, cât și din cel rural, naționalitatea sau etnia lor nefăcând parte din aria noastră de interes. Este important de menționat faptul că acești elevi fac parte din clase diferite și nu interacționează cu aceleași cadre didactice. Prin urmare, deși competențele generale și specifice vizate prin Tehnologia DIL de dezvoltare a inteligenței lingvistice sunt aceleași, elevii experimentează maniere diferite de prezentare și implementare a materiei aferente competențelor. Atât în cadrul experimentului constatativ, cât și în cadrul celui formativ, s-a solicitat acordul părinților elevilor pentru a participa la acest studiu, aceștia fiind minori, fiind explicate, în respectivul acord, atât sarcinile și activitățile cuprinse în cadrul întregului studiu, cât și necesitatea de completare anonimă a chestionarelor de către elevi.

Administrarea chestionarului s-a realizat pe grupe de elevi, fiecare clasă fiind împărțită în două grupe, unitatea de timp afectată administrării chestionarelor fiind în afara orelor de curs, 2 ore/săptămână, pe durata a două săptămâni. Testarea a fost orală, subiecților fiindu-le asigurată confidențialitatea răspunsurilor.

Instrumentele utilizate în cadrul studiului nostru se pot analiza consultând anexele corespunzătoare: Anexa 3 pentru fișa de observare a inteligenței lingvistice la elevi, Anexa 4 pentru chestionarul de inteligență generală și Anexa 5 pentru chestionarul de inteligență lingvistică.

Din cei 105 subiecți participanți la această cercetare, diferențiat, în funcție de variabila *gen biologic*, 56 de elevi sunt băieți (53.3 %) și 49 de elevi sunt fete (46.7 %). Prezentăm mai jos ilustrarea grafică a lotului de subiecți, în funcție de variabila *gen biologic*.



**Figura 3.1. Lotul de subiecți (variabila *gen biologic*)**

Această diferențiere a subiecților conform genului este importantă reieșind din faptul că la această vârstă creierul fetelor și al băieților funcționează diferit, fiind diferite structurile neuronale ale acestuia. Astfel, există diferențe în faptul cum învață fetele și cum învață băieții, lucru ce trebuie avut în vedere în procesul de învățare a limbii engleze și de dezvoltare a inteligenței lor lingvistice. Cunoaștem, de exemplu, că fetele vorbesc mai repede, mai liber la această perioadă de vârstă, ele îndeplinesc mai ușor sarcinile de rutină, se pot concentra pentru mai mult timp. În felul acesta, în procesul de dezvoltare a inteligenței lingvistice băieții necesită *mai multă stimulare*, fapt care este în sarcina profesorului. Băieții sunt mai acționali, din aceste considerente este nevoie de *concentrarea concomitentă a vorbirii și acțiunii*, atunci când se lucrează cu ei. Un alt aspect este, desigur, comunicarea: fetele sunt mai comunicative, stabilesc mai ușor relații verbale decât băieții. Băieții „se plictisesc” de multă vorbire, ei sunt mai concreți. Toate aceste aspecte sunt legate nemijlocit de dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor de această vârstă.

Din totalul de 105 subiecți grupul de control a fost format din 52 de elevi, atât de gen feminin, cât și de gen masculin, cu diferite grade ale inteligenței lingvistice, dar și ale inteligenței generale. Dat fiind faptul că elementul central al cercetării aplicative are ca scop implementarea Tehnologiei DIL prin elaborarea și implementarea unui ansamblu de activități, a fost necesar să conturăm criteriile de identificare a nivelului inițial de formare a inteligenței lingvistice, ce au constituit un fundament atât în organizarea designului analitic, cât și în elaborarea unor instrumente de măsurare a inteligenței lingvistice. În acest cadru referențial, în legătură cu inteligența, a fost definită ca fiind mijlocul de a achiziționa o știință perfectă privitoare la o infinitate de lucruri. Inteligența lingvistică este definită ca fiind ușurința în exprimarea și perceperea nuanțelor limbajului verbal, abilitatea de a învăța limbi străine, de a folosi limbajul în atingerea unor obiective și de a folosi eficient limbajul pentru a se exprima teoretic dar și poetic.

Criteriile de identificare a nivelului inițial de formare a inteligenței lingvistice au ca bază patru dimensiuni de sensibilitate: semantică, fonetică, sintaxă și praxis.

Ca metode de prelucrare statistică, au fost utilizate: programul Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) cu instrumentele Coeficientul Alpha Cronbach, analiza frecvențelor, analiza frecvențelor încrucișate, Testul T pentru eșantioane perechi, Corelația Pearson.

*Frecvențele încrucișate* este un procedeu statistic de prelucrare a datelor utilizând programul computerizat SPSS ce este utilizat în studiul asocierii dintre variabile. Acest tip de procedeu este utilizat cu scopul prezentării ilustrative și clare a relațiilor dintre două variabile categoriale.

*Corelația Pearson* este o tehnică statistică care evaluează și descrie nivelul de asociere liniară dintre două variabile cantitative, ce are ca fundament concepția lui Galton F. și Pearson M. conform căreia cauzalitatea reprezintă doar o limită extremă în relația dintre două fenomene. *Coeficientul Cronbach alfa ( $\alpha$ )* este bine cunoscut, având rolul de indicator al preciziei de măsurare a unui test, al consistenței interne și al fidelității unui instrument pedagogic. Acesta este un coeficient care măsoară caracteristica de consistență internă a unui instrument compus din mai mulți itemi. Plaja teoretică normală de variație pentru indicele Cronbach alfa este între 0 și 1.

Pentru ca un test să fie consistent, valoarea lui Cronbach alfa nu poate fi mai mică de 0.60, iar o valoare cât mai mare este întotdeauna apreciată. Unii autori consideră drept acceptabilă o valoare de 0.50 a indicelui Cronbach alfa, în cazul scalelor cu un număr mic de itemi (10-15), în timp ce pentru scalele mai mari de 50 de itemi se recomandă valori ale lui Cronbach alfa de cel puțin de 0.80.

*Testul T pentru eșantioane perechi* compară mediile unei variabile în două eșantioane perechi. Cele două eșantioane sunt formate din elemente aflate în corespondență: fiecare unitate statistică dintr-un eșantion formează pereche cu un element din celălalt eșantion.

### **Fișa de observare**

Metoda observației este una dintre cele mai utilizabile metode de cercetare, deoarece este cel mai ușor de aplicat din punct de vedere tehnic și nu necesită un instrumentar suplimentar. Este vorba de caracterul facil al aplicării, naturalețea și autenticitatea fenomenelor observate. Observația permite surprinderea manifestărilor comportamentale firești ale individului, în condiții obișnuite de viață și oferă date de ordin calitativ. În legătură cu aplicarea metodei, trebuie să precizăm că observarea constă, eminemente, în urmărirea intenționată atentă și înregistrarea exactă, sistematică a comportamentului subiectului, dar și a contextului situațional în care acesta are loc.

Referindu-ne la semnificația cuvântul „*observare*”, putem consemna faptul că aceasta presupune constatarea exactă a unui fenomen, fapt, cu ajutorul unor mijloace de investigație și apoi studierea aprofundată a acestei constatări. Printre cerințele față de derularea observării se înscriu următoarele:

- stabilirea precisă, clară a scopului urmărit, în baza unui plan bine structurat de percepere vizuală a comportamentului elevului;
- consemnarea la timp a observațiilor, de dorit în procesul derulării acțiunii/ activității ca atare sau imediat după încheierea activității;
- menținerea stabilă a atenției asupra fenomenului observat, fără a se sustrage la alte activități adiacente;
- caracterul precis al înregistrării faptelor, fără intervenția subiectivă a observatorului;
- datele reținute să permită un minimum de cuantificare și prelucrare statistico-matematică.

Prima etapă a demersului a implicat implementarea unei fișe de observare asupra celor 105 elevi analizați. Obiectivele desfășurării observării, folosind ca instrument fișa de observare, sunt:

1. evaluarea nivelului actual de competențe lingvistice pentru a stabili punctul de plecare în vederea desfășurării activităților educaționale viitoare;
2. observarea comportamentului elevilor pentru a stabili punctele tari sau aspectele care necesită îmbunătățire, în vederea creării unor activități educaționale personalizate, diverse;
3. determinarea omogenității grupului, pentru a estima provocările care ar putea apărea în contextul implementării activităților de învățare.

În conformitate cu criteriile și probele respective, am elaborat cinci niveluri de apreciere a răspunsurilor elevilor, după cum urmează:

*Nivelul excelent:* Elevii răspund corect, adecvat cerințelor la toți itemii componenți ai Fișei de observare, dând astfel dovadă de cunoaștere și utilizare corectă a limbii, capacitate de a defini imagini și a aduce argumente în acest sens, memorie de durată medie bine dezvoltată, capacitatea de a utiliza sinonime, antonime în vorbire etc.

*Nivelul foarte bun:* Elevii respectă toate cerințele date prin itemii Fișei de observare utilizate ca instrument de evaluare a inteligenței lingvistice și răspund adecvat la ele, cu excepția a 1-2 răspunsuri greșite.

*Nivelul bun:* Elevii răspund succint cerințelor solicitate de cadrul didactic, nefiind capabili să extrapoleze răspunsurile acolo unde se impune un argument, opinie sau dezvoltarea răspunsului.

*Nivel satisfăcător:* La acest nivel se încadrează elevii ce au capacitate redusă de a răspunde cerințelor, însă, printr-un limbaj relativ limitat, răspund concis la cel puțin jumătate din cerințele Fișei de observare aplicate.

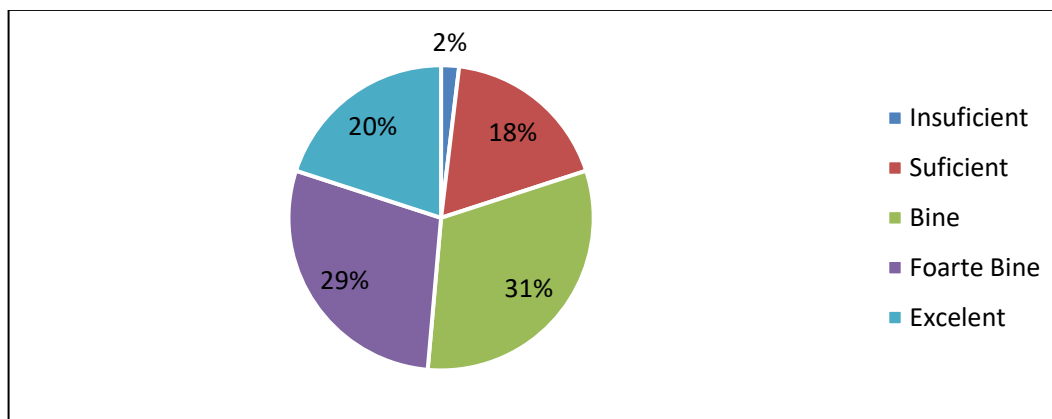
*Nivel insuficient:* Elevii nu au capacitatea de a se plia pe cerințele fișei aplicate și răspund succint doar la 2-3 itemi.

**Tabelul 3.1. Frecvența rezultatelor totale ale elevilor**

|       |              | <i>Frecvență</i> | <i>Procent</i> | <i>Procent Valid</i> | <i>Procent Cumulat</i> |
|-------|--------------|------------------|----------------|----------------------|------------------------|
| Valid | Insuficient  | 2                | 1,9            | 1,9                  | 1,9                    |
|       | Suficient    | 19               | 18,1           | 18,1                 | 20,0                   |
|       | Bine         | 33               | 31,4           | 31,4                 | 51,4                   |
|       | Foarte Bine  | 30               | 28,6           | 28,6                 | 80,0                   |
|       | Excelent     | 21               | 20,0           | 20,0                 | 100,0                  |
|       | <b>Total</b> | <b>105</b>       | <b>100,0</b>   | <b>100,0</b>         |                        |

Din tabelul de mai sus ce evidențiază rezultatele elevilor la Fișa de observare, putem aprecia că 1,9% dintre elevi au obținut calificativul *insuficient*, 18,1% dintre respondenți au înregistrat calificativul *suficient*, 31,4% dintre subiecți au calificativul *bine*, 28,6% elevi au obținut calificativul *foarte bine* și 20% dintre elevi au calificativul *excelent*.

Pe baza datelor prezentate în tabelul 3.2 privind frecvența rezultatelor totale ale elevilor la Fișa de observare, reprezentarea vizuală din figura 3.2 evidențiază clar proporția elevilor care au atins diferite niveluri de performanță, oferind o perspectivă imediată asupra distribuției rezultatelor.



**Figura 3.2. Distribuția procentuală a rezultatelor totale ale elevilor privind nivelul inițial al dezvoltării lingvistice**

Conform analizei desfășurate, putem concluziona că prin intermediul fișei de observare am constatat nivelul inițial al inteligenței lingvistice în cadrul elevilor studiați. În această etapă am

putut identifica nivelul de omogenitate al grupului din perspectiva deținerii inteligenței lingvistice și am evaluat cum se manifestă diferite dimensiuni ale inteligenței lingvistice atât în comunicarea în limba engleză, cât și în limba maternă.

Mai mult, fișa de observare ne-a permis să evidențiem care aspecte ale inteligenței lingvistice sunt mai bine dezvoltate. De exemplu, capacitatea de a defini imagini și de a aduce argumente, utilizarea adecvată a sinonimelor/antonimelor, reprezintă aspecte reprezentative în rândul elevilor care au obținut niveluri înalte de performanță. Acest lucru poate sugera faptul că competențele asociate cu creativitatea, gândirea critică sunt elemente cheie care sprijină performanța în comunicare.

Rezultatele contribuie la dezvoltarea unor direcții viitoare de dezvoltare a unui mediu de învățare, care pe lângă faptul că răspunde nevoilor individuale, urmărește să stimuleze toate dimensiunile inteligenței lingvistice, facilitând însușirea integrală a acesteia.

### **Chestionarul de inteligență generală**

În demersul de analiză și înțelegere a structurii și manifestărilor inteligenței lingvistice în rândul elevilor a fost utilizat chestionarul de inteligență generală, ca etapă intermediară între fișa de observare și chestionarul de inteligență lingvistică. Acest instrument oferă posibilitatea obținerii unei imagini detaliate asupra competențelor elevilor (capacitate de memorare, construire de relații logice etc.), stabilind totodată și o bază de comparație pentru performanța lor lingvistică. Ordinea aplicării instrumentelor permite să identificăm corelații între capacitatea cognitivă generală a elevilor și aptitudinile lor specifice, de înțelegere și utilizare a limbajului.

Obiectivele implementării chestionarului de inteligență generală sunt:

1. determinarea nivelului de inteligență generală al elevilor, pentru a explora ulterior relația cu inteligența lingvistică;
2. identificarea aspectelor în care elevii obțin performanță sau întâmpină dificultăți.

Chestionarul de determinare a nivelului inteligenței generale este alcătuit din 13 itemi ce vizează următoarele aspecte:

1. construirea unor obiecte, utilizând modelul dat;
2. clasificarea obiectelor prin apartenența la o clasă generală;
3. verificarea capacității de memorare prin însușirea și redarea unor cuvinte sau concepte din arii diferite;
4. identificarea cuvintelor cu sens opus (antonimelor);
5. utilizarea unor obiecte în contexte variate;
6. așezarea numerelor în ordine crescătoare;

7. completarea șirurilor de obiecte cu un număr de elemente;
8. alcătuirea de propoziții simple și dezvoltate;
9. formularea de mesaje simple, în contexte uzuale de comunicare;

Prin intermediul acestei probe, s-a urmărit evaluarea capacității de a construi o casă ca cea dintr-o imagine dată: Folosind aceste 20 de cuburi, albe și albastre, construiește o casă ca cea din imagine. Activitatea a doua a vizat evaluarea capacității de a include obiecte în aceeași categorie: Prin ce se aseamănă obiectele date? Cuvintele propuse: măr / pară, scaun / masă, roșu / verde, soră / tată , casă / apartament. Următoarea activitate s-a axat pe evaluarea capacității de a memora cuvinte și de a le reda prin desen: Redă cât mai multe cuvinte din cele prezentate: casă, copac, grădină, masă, copil, fruct, jucărie, școală, mașină, fericit.

Activitatea a patra a avut drept obiectiv evaluarea capacității copiilor de a preciza antonimul corect: Ce cuvânt dintre paranteze este opusul cuvântului dat? Cuvintele propuse: mare (alb, mic, frumos, roz), zi (amiază, noapte, soare, frumos), închis (descuiat, deschis, închide, jos), sus (dedesubt, jos, mai sus, tare), întuneric (întunecat, luminos, lumină, întunecos).

Proba a cincea a urmărit evaluarea capacității de a denumi/alege dintre cuvintele date pe cel care nu se potrivește grupului: Denumeste cuvântul care nu se potrivește în grup. Cuvintele propuse: pisică, câine, valiză; tricou, baterie, pantalon; varză, portocală, cartof; fată, băiat, floare; bine, urât, curat.

Prin intermediul activității a șasea s-a dorit evaluarea capacității de a alcătui un nou șir de caracteristici comune, utilizând câte un cuvânt din șirul dat: Denumeste câte un obiect din fiecare șir, astfel încât să alcătuiesti un grup cu caracteristici comune. Cuvinte propuse: măr, creion, soare; stilou, ușă, tricou; veioză, câine, radieră; carte, toamnă, farfurie;

Proba a șaptea a vizat evaluarea capacității de a găsi utilitatea unor obiecte date: la ce folosesc obiectele următoare? Cuvinte propuse: scaun, casă, mamă, doctor, mașină.

Prin intermediul celei de-a opta probe, am urmărit evaluarea capacității de a așeza numerele date în ordine crescătoare: Așază numerele în ordine crescătoare: 9, 2, 5, 7, 4, 6.

Proba a noua s-a axat pe evaluarea capacității de a completa un șir de figuri geometrice.

Proba a zecea a avut drept obiectiv completarea unor șiruri după un criteriu dat: Completează șirurile următoare cu încă două cuvinte/simboluri ce fac parte din aceeași categorie:

Șirurile propuse: A, M; primăvara, vara; ochi, gură; pantofi, sandale.

Proba numărul unsprezece a avut drept obiectiv evaluarea capacității elevilor de a preciza utilitatea unui obiect: Precizează cinci utilizări ale unei căni.



Proba numărul doisprezece s-a axat pe evaluarea capacității de a alcătui propoziții cu ajutorul unui cuvânt dat: Alcătuieste patru propoziții cu ajutorul cuvântului „tricou”.

Ultima probă a vizat evaluarea capacității de a găsi un alt final unei povești studiate: Găsește un alt sfârșit poveștii „Ursul păcălit de vulpe”, de Ion Creangă.

Cotarea răspunsurilor subiecților s-a realizat pe o scală în 5 trepte, de tip Likert, de la 1 = insuficient, 2 = suficient, 3 = bine, 4 = foarte bine și 5 = excelent. Scorul total la chestionarul de inteligență generală se obține adunând scorul subiecților la fiecare item și împărțind suma obținută la numărul de itemi.

*Nivelul excelent:* Elevii răspund corect, adecvat cerințelor la toți itemii componenți ai chestionarului de măsurare a inteligenței generale, făcând astfel dovadă de memorie vizuală/spațială și auditivă, capacitate de construcție logică, abilități de a utiliza culorile, capacitate de asociere.

*Nivel foarte bun:* Elevii respectă toate cerințele date prin itemii chestionarului utilizat ca instrument de evaluare a inteligenței și răspund adecvat la ele, cu excepția a 1-2 răspunsuri greșite.

*Nivel bun:* Elevii răspund întrebărilor solicitate de cadrul didactic, dar succint, ezitând la cerințele ce presupun continuarea sau completarea frazelor (Itemii 7, 9, 10, 11, 12, 13).

*Nivel satisfăcător:* La acest nivel se încadrează elevii ce au o capacitate redusă de a răspunde cerințelor, însă, printr-un limbaj relativ limitat, răspund concis la cel puțin jumătate din cerințele chestionarului aplicat.

*Nivel insuficient:* Elevii nu au capacitatea de a se plia pe cerințele chestionarului aplicat și răspund succint la doar 2-3 itemi.

În urma procedurii de validare a chestionarului de inteligență generală utilizând ca metodă statistică coeficientul de consistență internă Alpha Cronbach, am obținut un scor de 0,908, ceea ce validează credibilitatea rezultatelor la acest test.

**Tabelul 3.2. Coeficientul Alpha Cronbach (chestionarul de inteligență generală)**

| Alpha Cronbach's | Alpha Cronbach's pe baza itemilor standartizați | Număr itemi |
|------------------|---|-------------|
| ,908             | ,917  | 13          |

**Tabelul 3.3. Frecvența rezultatelor subiecților la chestionarul de inteligență generală**

|       |             | Frecvență | Procent | Procent Valid | Procent Cumulat |
|-------|-------------|-----------|---------|---------------|-----------------|
| Valid | Suficient   | 12        | 11,4    | 11,4          | 11,4            |
|       | Bine        | 24        | 22,9    | 22,9          | 34,3            |
|       | Foarte Bine | 52        | 49,5    | 49,5          | 83,8            |
|       | Excelent    | 17        | 16,2    | 16,2          | 100,0           |
|       | Total       | 105       | 100,0   | 100,0         |                 |

Frecvența prezentată în primul tabel (tabelul 3.3) arată faptul că dintre cei 105 elevi din lot 11,4% au obținut calificativul *suficient* la chestionarul de inteligență generală, 22,9% dintre subiecți au înregistrat calificativul Bine la acest instrument de măsurare, 49,5% dintre respondenți au obținut calificativul *foarte bine* și 16,2% au obținut calificativul *excelent*.

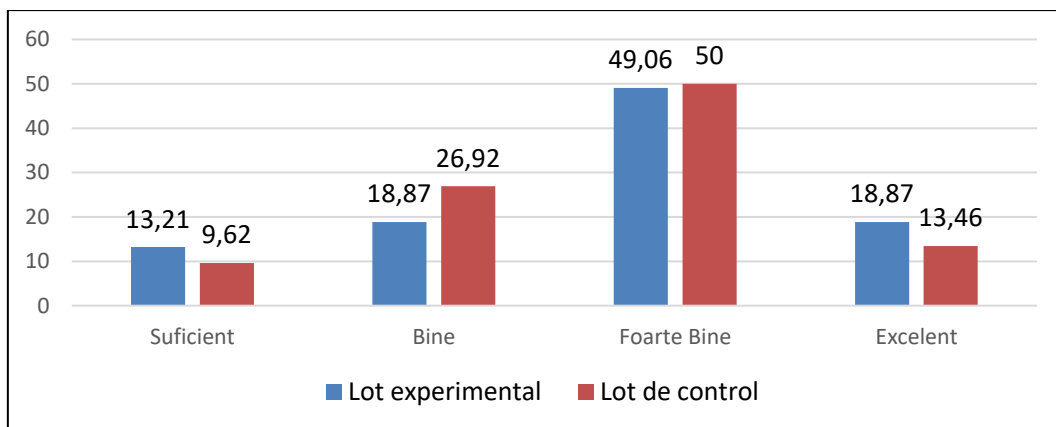
Pentru a stabili dacă există diferențe semnificative statistic între grupul de control și cel experimental, am utilizat procedeul statistic Frecvențe încrucișate și Testul Chi-Square, utilizat în momentul în care dorim să demonstrăm dacă există diferențe între variabile.

**Tabelul 3.4 .Frecvențe încrucișate între variabilele lotul subiecților și nivelele inteligenței generale**

|                            |             | Lotul de subiecți |                | Total |
|----------------------------|-------------|-------------------|----------------|-------|
|                            |             | lot experimental  | lot de control |       |
| Total inteligența generală | Suficient   | 7                 | 5              | 12    |
|                            | Bine        | 10                | 14             | 24    |
|                            | Foarte Bine | 26                | 26             | 52    |
|                            | Excelent    | 10                | 7              | 17    |
| Total                      |             | 53                | 52             | 105   |

Constatăm că, în ceea ce privește inteligența generală măsurată prin intermediul acestui chestionar, tabelul 3.6 ne arată că există diferențe foarte mici între lotul martor și lotul experimental în ceea ce privește notele obținute la Chestionarul de inteligență generală (Suficient – 7 lotul experimental, 5 lotul de control, Bine – 10 lotul experimental, 14 lotul martor; Foarte bine - 26 lotul experimental, 26 lotul martor, Excelent – 10 lotul experimental, 7 lotul de control), însă diferențele nu sunt semnificative statistic.

O reprezentare vizuală clară a comparației dintre performanțele lotului experimental și ale lotului de control în cadrul chestionarului de inteligență generală poate fi observată în figura 3.3. Graficul ilustrează procentual distribuția notelor obținute de către elevi, facilitând o perspectivă imediată asupra tendințelor generale și accentuând lipsa unor diferențe semnificative între cele două loturi.



**Figura 3.3. Distribuția procentuală a inteligenței generale în funcție de lotul subiecților**

**Tabelul 3.5. Testul Hi-Pătrat al diferențelor dintre loturi**

|   | Valoare | Grad de libertate | Pragul de semnificație |
|---|---------|-------------------|------------------------|
| Valoarea coeficientului Pearson Hi-Pătrat | 1,520   | 3                 | ,678                   |
| N   | 105     |                   |                        |

Aceste concluzii sunt confirmate și de testul Chi-Square, a cărui valoare este de 1,52,  $p=0,678$ , iar la nivel teoretic, cu cât valoarea coeficientului Pearson Chi-Square este mai mare, cu atât și diferența dintre loturi este mai mare. Pragul de încredere mai mare de 0,05 susține cele argumentate anterior.

*Stabilirea fidelității chestionarului de inteligență generală s-a realizat prin calcularea coeficientului de consistență internă alfa Cronbach. Pentru ca o probă să aibă o bună fidelitate, trebuie ca valoarea coeficientului alfa Cronbach să fie peste 0.700. Un coeficient de fidelitate de peste 0.800 reflectă o foarte bună fidelitate a instrumentului respectiv. Prezentăm mai jos coeficienții alfa Cronbach obținuți.*

**Tabelul 3.6. Coeficienții de fidelitate Alfa Cronbach (chestionarul de inteligență generală)**

| Țara                     | Coeficienții alfa Cronbach |
|--------------------------|----------------------------|
| <b>România</b>           | $\alpha = 0.921$           |
| <b>Republica Moldova</b> | $\alpha = 0.970$           |

Constatăm că, atât pe eșantionul din România, cât și pe eșantionul din Republica Moldova, chestionarul de inteligență generală prezintă un nivel înalt de fidelitate. Astfel, chestionarul este fidel pentru ambele eșantioane de elevi [82]. De exemplu, prezentăm, mai departe, un tabel cu

frecvența calificativelor obținute pe eșantionul din Republica Moldova, pentru fiecare item din chestionarul de inteligență generală.

**Tabelul 3.7. Frecvența calificativelor la chestionarul de inteligență generală (subiecții din Republica Moldova)**

| Item<br>inteligență<br>generală | Calificativele obținute |           |      |             |          |
|---------------------------------|-------------------------|-----------|------|-------------|----------|
|                                 | Insuficient             | Suficient | Bine | Foarte Bine | Excelent |
| Item 1                          | 9                       | 12        | 15   | 26          | 16       |
| Item 2                          | 7                       | 10        | 25   | 17          | 19       |
| Item 3                          | 6                       | 15        | 24   | 23          | 10       |
| Item 4                          | 7                       | 15        | 15   | 19          | 22       |
| Item 5                          | 8                       | 5         | 26   | 20          | 19       |
| Item 6                          | 4                       | 15        | 15   | 26          | 18       |
| Item 7                          | 3                       | 7         | 15   | 19          | 34       |
| Item 8                          | 4                       | 13        | 13   | 22          | 26       |
| Item 9                          | 9                       | 15        | 17   | 19          | 18       |
| Item 10                         | 9                       | 9         | 17   | 23          | 20       |
| Item 11                         | 2                       | 15        | 16   | 23          | 22       |
| Item 12                         | 3                       | 10        | 22   | 17          | 26       |
| Item 13                         | 9                       | 6         | 19   | 18          | 26       |

Prezentăm mai jos și mediile și abaterile standard la variabila inteligență generală, prin comparație, pentru subiecții din România și Republica Moldova.

**Tabelul 3.8. Prezentarea comparativă a mediilor la variabila *inteligență generală***

| Inteligență generală | Medii | Abateri standard |
|----------------------|-------|------------------|
| România              | 3.67  | 0.84             |
| Republica Moldova    | 3.50  | 1.06             |

*Echivalența chestionarului de inteligență pentru Republica Moldova și România*

În continuare, am verificat dacă există diferențe semnificative în funcție de variabila țară, în ceea ce privește mediile la variabila *inteligență generală*. Pentru aceasta, am aplicat testul t pentru eșantioane independente. Rezultatele arată că nu există diferențe semnificative în funcție de variabila țară, în ceea ce privește mediile la *inteligență generală* [ $t(181) = 1.145, p = 0.254$ ]. Astfel, chestionarul de inteligență generală prezintă rezultate echivalente pentru Republica Moldova și România.

De asemenea, am verificat dacă există diferențe semnificative în funcție de variabila gen în ceea ce privește mediile la variabila *inteligență generală*, atât în cazul subiecților din România,

cât și al celor din Republica Moldova. Pentru aceasta, a fost aplicat testul t pentru eșantioane independente. Rezultatele arată că:

- nu există diferențe semnificative în funcție de variabila *gen* în ceea ce privește mediile la *inteligența generală* în cazul subiecților din România [ $t(103) = 1.634, p = 0.105$ ] (Anexa 5).

- nu există diferențe semnificative în funcție de variabila *gen* în ceea ce privește mediile la *inteligența generală* în cazul subiecților din Republica Moldova [ $t(76) = 0.912, p = 0.364$ ] (Anexa 6).

Prin urmare, neexistând diferențe semnificative în funcție de genul biologic, nici pentru eșantionul din Republica Moldova, nici pentru eșantionul din România, putem afirma că chestionarul de inteligență generală este relativ independent de factorul gen biologic.

Conform rezultatelor obținute, s-a constatat că chestionarul de inteligență generală prezintă o foarte bună fidelitate (verificată prin metoda consistenței interne) pentru eșantionul din Republica Moldova, coeficientul de fidelitate alfa Cronbach fiind peste 0.90 și similar cu cel obținut pentru eșantionul din România. De asemenea, chestionarul de inteligență generală prezintă o bună echivalență pentru eșantioanele din Republica Moldova și România, diferențele dintre cele două țări nefiind semnificative statistic. Astfel, chestionarul de inteligență generală este neutru.

Totodată, rezultatele arată că chestionarul de inteligență generală este relativ independent de variabila gen biologic, atât pentru eșantionul din Republica Moldova, cât și pentru eșantionul din România, diferențele dintre fete și băieți nefiind semnificative statistic pentru niciunul dintre cele două eșantioane. În plus, pentru ambele eșantioane, cifrele indică faptul că fetele obțin medii puțin mai mari decât băieții.

Dacă e să analizăm distribuția rezultatelor (tabelul 3.5), un procent semnificativ de 49,5% dintre totalul de elevi au obținut calificativul „Foarte Bine”, iar 16,2% din totalul de 105 elevi au atins nivelul „Excelent”. Această distribuție indică că majoritatea elevilor din grupul studiat posedă o capacitate cognitivă generală ridicată, demonstrând abilități solide de gândire, memorare și raționament.

În concluzie, datele obținute prin chestionarul de inteligență generală pun bazele unei investigații mai profunde și mai nuanțate a inteligenței lingvistice. Înțelegerea preliminară a competențelor generale a elevilor studiați permite să abordăm modul în care acestea interacționează și susțin dezvoltarea lingvistică și a competențelor de comunicare. Scopul este de a dezvolta tehnologii de predare care să se alinieze armonios cu inteligența generală (complexă, diversificată). Este de asemenea important să cunoaștem profilul de inteligență a elevului pentru a proiecta în condiții optime demersul educațional, afirmă cercetătorii din Republica Moldova,

Cantemir G. și Vovc M. [12]. Necesitatea cunoașterii profilului de inteligență a elevului este amintită și de către Pereteatcu M. [56].

### **Chestionarul de inteligență lingvistică**

Un alt obiectiv urmărit în cadrul etapei de constatare a experimentului pedagogic a vizat elaborarea și implementarea unui chestionar de măsurare a inteligenței lingvistice pentru clasa pregătitoare, având drept fundament cele patru dimensiuni de identificare a inteligenței lingvistice: semantica, fonetica, sintaxa și praxisul.

După colectarea datelor comportamentale prin fișa de observare și implementării chestionarului de inteligență generală, chestionarul de inteligență lingvistică vine să completeze ansamblul abilităților elevilor, oferind o perspectivă detaliată asupra competențelor specifice de limbaj. Obiectivele implementării chestionarului de inteligență lingvistică presupun:

1. determinarea nivelului de inteligență lingvistică a elevilor din perspectiva dimensiunilor de fonetică, semantică, sintaxă și praxis;
2. determinarea dimensiunilor care necesită sprijin suplimentar;
3. obținerea datelor care să ne permită să formulăm recomandări pedagogice țintite, concepute pentru a sprijini și îmbunătăți învățarea lingvistică.

Analiza răspunsurilor va permite să identificăm modalități prin care putem îmbunătăți calitatea activității educaționale la clasă. În același timp, analiza va servi drept fundament în crearea activităților educaționale specifice și în dezvoltarea unei programe opționale care să corespundă nevoilor elevilor.

Menționăm că chestionarul elaborat a fost validat pe un eșantion de elevi care nu a fost ulterior implicat în experiment. Chestionarul a cuprins 14 itemi, proiectat și implementat în conformitate cu gradul de complexitate a sarcinilor aplicate și vârsta subiecților, fiecare probă având un obiectiv și un item.

Precizez faptul că întrebările cu numărul 3, 8, 9, 10 au fost administrate prin desen întregului eșantion, iar întrebările 1, 2, 4, 5, 6, 11, 12, 13 au fost administrate individual în cadrul desfășurării chestionarului de inteligență lingvistică. Evaluarea a fost realizată pe principiul ritmului propriu de răspuns, fiecare elev având posibilitatea de a preda răspunsurile la chestionar în momentul finalizării acestuia, respectând în această manieră principiul lucrului diferențiat. Aplicarea probelor a presupus asigurarea completării tuturor răspunsurilor, pentru a evita excluderea din prelucrări și analize a celor cu răspunsuri invalide (incomplete sau „atipice”).

Cotarea răspunsurilor subiecților se face pe o scală în 5 trepte de tip Likert, de la 1 = insuficient, 2 = suficient, 3 = bine, 4 = foarte bine și 5 = excelent.

*Nivelul excelent:* Elevii redau toate cuvintele memorate, definesc imaginile date, oferind și definiții pentru acestea, răspund întrebărilor solicitate de cadrul didactic, precizează la ce folosesc toate obiectele prezentate, continuă propozițiile date. Elevii aplică forma gramaticală corectă a tuturor substantivelor prezentate, precizează forma de plural a substantivelor date, oferă mai multe înțelesuri pentru un cuvânt, alcătuiesc propoziții care conțin cuvintele date. De asemenea, ei utilizează corect codul semnificațiilor cuvintelor și ale propozițiilor, aleg cuvintele potrivite în comunicare și fac acordul corect dintre subiect și predicat.

*Nivel foarte bun:* Elevii respectă toate cerințele date prin probele utilizate ca instrument de evaluare a inteligenței lingvistice și răspund adecvat la ele, cu excepția a 1-2 răspunsuri greșite.

*Nivel bun:* Elevii răspund întrebărilor solicitate de cadrul didactic, precizează la ce folosesc toate obiectele prezentate, ezită la cerințele ce pretind continuarea frazelor, ceea ce denotă o slabă capacitate de utilizare a limbajului în condiții de aplicare a potențialului creativ.

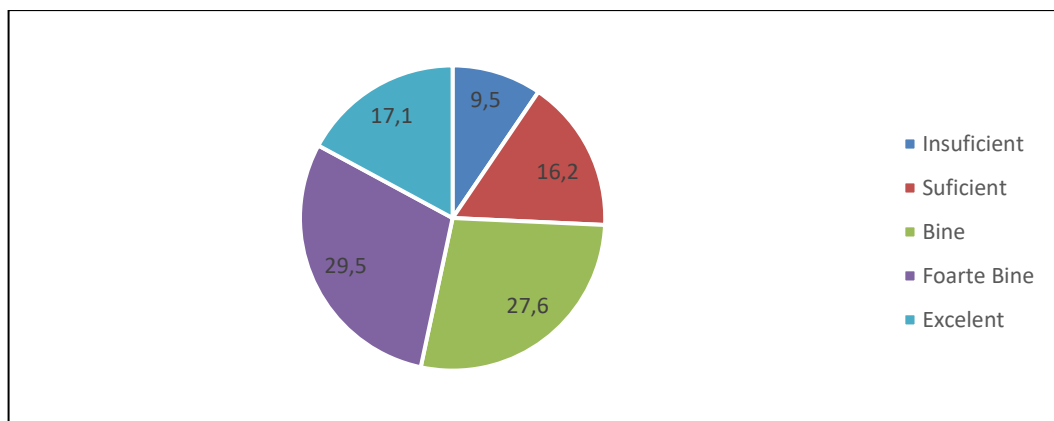
*Nivel satisfăcător:* La acest nivel se încadrează elevii ce au o capacitate redusă de a răspunde cerințelor, însă, printr-un limbaj relativ limitat, răspund concis la cel puțin jumătate din cerințele chestionarului aplicat.

*Nivel insuficient:* Elevii nu au capacitatea de a se plia pe cerințele chestionarului elaborat și răspund succint la doar 2-3 itemi.

În vederea unei evaluări detaliate a performanței elevilor la chestionarul de inteligență lingvistică a fost creată Anexa 6, în care putem regăsi indicatorii de performanță pentru fiecare item al chestionarului.

**Tabelul 3.9. Frecvența calificativelor subiecților la chestionarul de inteligență lingvistică**

|       |             | Frecvență | Procent | Procent Valid | Procent Cumulat |
|-------|-------------|-----------|---------|---------------|-----------------|
| Valid | Insuficient | 10        | 9,5     | 9,5           | 9,5             |
|       | Suficient   | 17        | 16,2    | 16,2          | 25,7            |
|       | Bine        | 29        | 27,6    | 27,6          | 53,3            |
|       | Foarte Bine | 31        | 29,5    | 29,5          | 82,9            |
|       | Excelent    | 18        | 17,1    | 17,1          | 100,0           |
|       | Total       | 105       | 100,0   | 100,0         |                 |



**Figura 3.4. Distribuția procentuală a rezultatelor subiecților la chestionarul de inteligență lingvistică, etapa constatativă**

Constatăm că 9,5% din totalul de subiecți au obținut calificativul *Insuficient* la chestionarul de inteligență lingvistică, adică elevii nu au capacitatea de a se plia pe cerințele testului elaborat și răspund succint la doar 2-3 itemi; 16,2 % dintre elevi au obținut calificativul *Suficient*; cu alte cuvinte, acești elevi au răspuns deficitar la multe dintre cerințe, însă, printr-un limbaj relativ limitat, au abordat cel puțin jumătate din cerințele chestionarului docimologic; 27,6% dintre respondenți au calificativul *Bine*, adică elevii au răspuns întrebărilor solicitate de profesor, au precizat la ce folosesc toate obiectele prezentate, dar au ezitat la cerințele ce presupun continuarea frazelor, ceea ce denotă o slabă capacitate de utilizare a limbajului în condiții de aplicare a potențialului creativ. Din totalul de subiecți intervievați, 29,5% au obținut calificativul *Foarte Bine*, ceea ce înseamnă că respondenții au respectat toate cerințele date prin probele utilizate ca instrument de evaluare a inteligenței lingvistice și au răspuns adecvat la ele, cu excepția a 1-2 răspunsuri pe care le-au greșit. 17,1% dintre subiecți au obținut calificativul *Excelent*; cu alte cuvinte, au redat toate cuvintele memorate, au definit imaginile date, oferind și definiții pentru acestea, au răspuns întrebărilor solicitate au precizat la ce folosesc toate obiectele prezentate, au continuat propozițiile date. Elevii au identificat forma gramaticală corectă a tuturor substantivelor prezentate, au precizat forma de plural a substantivelor date, au oferit mai multe înțelesuri pentru un cuvânt, au alcătuit propoziții care conțin cuvintele exemplificate. De asemenea, elevii au utilizat corect codul semnificațiilor cuvintelor și ale propozițiilor, au ales cuvintele potrivite în comunicare și au făcut acordul corect dintre subiect și predicat.

Astfel, în etapa constatativă, observăm ca doar 17,1% dintre elevi au asimilat complet și corect cele patru dimensiuni lingvistice abordate în învățarea gramaticii limbii române, dar și atent urmărite în învățarea limbii engleze - semantica, fonetica, sintaxa și praxisul. Deși majoritatea, în acest caz, este reprezentată de 29,5% dintre elevi, care au obținut calificativul *Foarte bine*, noi ne



vom concentra asupra celor 27,6% dintre respondenți, care au obținut *bine* la chestionarul de inteligență lingvistică – aceștia, conform celor patru domenii majore de interes ce au stat ca bază pentru studiul nostru experimental, și-au însușit competențele de a utiliza în mod corect limba, din punct de vedere gramatical, în comunicarea orală, de a folosi omonimele, de a utiliza corect acordul dintre subiect și predicat, prin completarea unor enunțuri lacunare; au sesizat aspectele referitoare la ordinea cuvintelor, însă nu toți la același nivel.

În altă ordine de idei, elevii chestionați au fost investigați la nivelul inteligenței lingvistice în diferite situații care au determinat capacitatea de exprimare/verbalizare a acțiunilor efectuate, nivelul de înțelegere a situațiilor sociale, capacitatea de elaborare a enunțurilor - aspecte care, la elevii ce au obținut calificativul *Bine*, nu s-au dezvoltat în mod optim. Pentru a stabili dacă există diferențe semnificative statistic între grupul de control și cel experimental, am utilizat procedeele statistice Frecvențe încrucișate și Testul Chi-Square.

**Tabelul 3.10. Frecvențe încrucișate între variabile (nivelul *inteligenței lingvistice*)**

|                               |             | Lotul de subiecți |                | Total |
|-------------------------------|-------------|-------------------|----------------|-------|
|                               |             | lot experimental  | lot de control |       |
| Total inteligența lingvistică | Insuficient | 5                 | 5              | 10    |
|                               | Suficient   | 9                 | 8              | 17    |
|                               | Bine        | 14                | 15             | 29    |
|                               | Foarte Bine | 16                | 15             | 31    |
|                               | Excelent    | 9                 | 9              | 18    |
| Total                         |             | 53                | 52             | 105   |

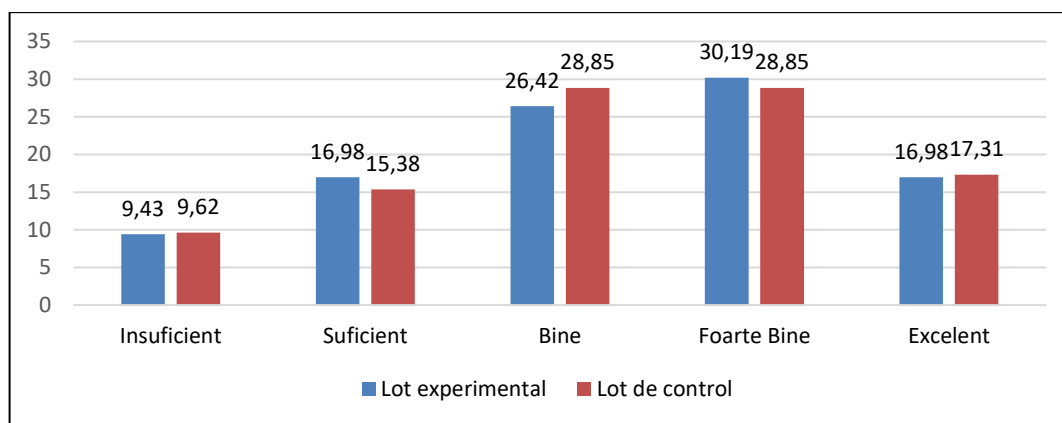
**Tabel 3.10. Testul Hi-Pătrat al diferențelor dintre grupul experimental și martor**

|   | Valoare | Grad de libertate | pragul de semnificație |
|---|---------|-------------------|------------------------|
| Valoarea coeficientului Pearson Hi-Pătrat | ,116    | 4                 | ,998                   |
| N   | 105     |                   |                        |

Constatăm că, în ceea ce privește inteligența lingvistică, există diferențe foarte mici între lotul experimental și lotul de control în ceea ce privește rezultatele obținute la chestionarul de inteligență lingvistică (*Insuficient* – 5 lotul experimental, 5 lotul martor; *Suficient* – 9 lotul experimental, 8 lotul de control; *Bine* – 14 lotul experimental, 15 lotul martor; *Foarte bine* - 16 lotul experimental, 15 lotul martor; *Excelent* – 9 lotul experimental, 9 lotul de control), însă nu sunt semnificative statistic, fapt confirmat de testul Chi-Square, a cărui valoare este de 0,116, iar  $p=0,998$ . Cu alte cuvinte, cu cât valoarea coeficientului Pearson Chi-Square este mai mare, cu

atât și diferența dintre loturi este mai mare, iar pragul de încredere mai mare de 0,05 susține cele argumentate anterior.

Graficul de mai jos subliniază concluzia analizei statistice. Se observă vizual că diferențele dintre performanțele lotului experimental și cele ale lotului de control în ceea ce privește inteligența lingvistică sunt minime.



**Figura 3.5 Distribuția procentuală a rezultatelor obținute la chestionarul de inteligență lingvistică**

Chestionarul de măsurare a inteligenței lingvistice poate fi descris și în funcție de cele patru aspecte lingvistice avute în vedere: semantică, fonologie, sintaxă, praxis.

Semantica grupează itemii 1, 4 și 11. Scorul total la această dimensiune se obține adunând scorul subiecților la acești itemi și împărțind suma obținută la numărul de itemi.

Fonetica grupează itemii 2, 5, 6 și 7. Scorul total la această dimensiune se obține adunând scorul subiecților la acești itemi și împărțind suma obținută la numărul de itemi.

Sintaxa grupează itemii 3, 12 și 14. Scorul total la această dimensiune se obține adunând scorul subiecților la acești itemi și împărțind suma obținută la numărul de itemi.

Praxisul sau pragmatica grupează itemii 8, 9, 10 și 13. Scorul total la această dimensiune se obține adunând scorul subiecților la acești itemi și împărțind suma obținută la numărul de itemi.

Scorul total la chestionarul de inteligență lingvistică se obține adunând scorul subiecților la fiecare item și împărțind suma obținută la numărul de itemi.

Constatăm că, în ceea ce privește inteligența lingvistică măsurată prin metoda observării (Fișa de observare) indică diferențe foarte mici între lotul martor și lotul experimental în ceea ce privește rezultatele obținute la Fișa de observare (*Insuficient* – 1 lotul experimental, 1 lotul martor; *Suficient* – 9 lotul experimental, 10 lotul de control; *Bine* – 16 lotul experimental, 17 lotul martor; *Foarte bine* - 15 lotul experimental, 15 lotul martor; *Excelent* – 12 lotul experimental, 9 lotul de control), însă aceste diferențe nu sunt semnificative din punct de vedere statistic, fapt confirmat de

testul Chi-Square, prin valoarea coeficientului Pearson Chi-Square de 0,502,  $p=0,973$ . Cu alte cuvinte, cu cât valoarea coeficientului Pearson Chi-Square este mai mare, cu atât și diferența între loturi este mai mare, iar pragul de încredere mai mare de 0,05 susține cele argumentate anterior.

**Tabelul 3.11 Corelație între instrumentele de măsurare a inteligenței generale și a celei lingvistice**

|                               |                     | Total inteligenta lingvistica | Total inteligenta generala |
|-------------------------------|---------------------|-------------------------------|----------------------------|
| Total inteligenta lingvistica | Pearson Correlation | 1                             | ,608**                     |
|                               | Sig. (2-tailed)     |                               | ,000                       |
|                               | N                   | 105                           | 105                        |
| Total inteligenta generala    | Pearson Correlation | ,608**                        | 1                          |
|                               | Sig. (2-tailed)     | ,000                          |                            |
|                               | N                   | 105                           | 105                        |

*Notă: Corelația este semnificativă la pragul de încredere de 0,01 - Sig.(2-tailed)*

Analiza datelor, conform acestui tabel, indică o corelație puternică între inteligența generală și inteligența lingvistică a elevilor, indicând o relație direct proporțională între cele două domenii măsurate. Valoarea coeficientului de corelație Pearson ( $r = 0.608$ ) subliniază o legătură semnificativă din punct de vedere statistic, cu un prag de semnificație sub 0.05, ceea ce conferă o înaltă încredere în fiabilitatea rezultatelor obținute. Semnul pozitiv al coeficientului indică faptul că performanțele elevilor la chestionarul de inteligență generală sunt asociate cu rezultate mai bune la nivelul inteligenței lingvistice. Cu alte cuvinte, cu cât rezultatele elevilor la chestionarul de inteligență generală vor fi mai ridicate, cu atât aceștia vor înregistra rezultate mai ridicate la nivelul inteligenței lingvistice. Alhamuddin A. și Bukhori B., profesori la o universitate din Indonezia, afirmă că inteligența lingvistică joacă un rol important în procesul de învățare și este direct proporțională cu rezultatele școlare ale elevilor, adică elevii ar trebui să aibă un nivel ridicat al inteligenței lingvistice pentru a fi capabili să studieze o limbă străină [145].

Un alt aspect cercetat a constat în determinarea ***nivelului inițial al dezvoltării inteligenței lingvistice la elevii mici, în contextul studierii limbii engleze.***

**Ipoteza:** Există o corelație pozitivă între inteligența lingvistică și inteligența generală, la elevii mici.

**a) Variabile independente:** *inteligența lingvistică și dimensiunile funcționale ale acesteia: semantică; fonologie; sintaxă; praxis.*

**b) Variabile dependente:** *inteligența generală, genul biologic.*

*Stabilirea fidelității probelor utilizate s-a realizat prin calcularea coeficientului de consistență internă alfa Cronbach. Pentru ca o probă să aibă o bună fidelitate, este necesar ca*

valoarea coeficientului alfa Cronbach să fie peste 0.700. Un coeficient de fidelitate de peste 0.800 reflectă un grad înalt al relevanței și al preciziei instrumentului respectiv. Prezentăm mai jos coeficienții alfa Cronbach obținuți:

- Coeficientul de fidelitate alfa Cronbach pentru dimensiunea *semantică* este  $\alpha = 0.867$  (Anexa 4a).
- Coeficientul de fidelitate alfa Cronbach pentru dimensiunea *fonologie* este  $\alpha = 0.876$  (Anexa 4b).
- Coeficientul de fidelitate alfa Cronbach pentru dimensiunea *sintaxă* este  $\alpha = 0.906$  (Anexa 4c).
- Coeficientul de fidelitate alfa Cronbach pentru dimensiunea *praxis* este  $\alpha = 0.860$  (Anexa 4d).
- Coeficientul de fidelitate alfa Cronbach pentru întregul chestionar de inteligență lingvistică este  $\alpha = 0.960$  (Anexa 4e).
- Coeficientul de fidelitate alfa Cronbach pentru chestionarul de inteligență generală este  $\alpha = 0.921$  (Anexa 4f).

Constatăm că probele utilizate au o bună fidelitate, coeficienții alfa Cronbach obținuți fiind peste 0.800.

***Stabilirea validității predictive a instrumentului pentru măsurarea inteligenței lingvistice și verificarea ipotezei***

Validitatea predictivă a chestionarului de inteligență lingvistică s-a verificat prin corelarea acestuia cu chestionarul de inteligență generală. Am calculat astfel coeficienții de corelație r Pearson între inteligența generală, pe de o parte, și inteligența lingvistică și dimensiunile acesteia, pe de altă parte. Pentru o bună validitate predictivă a chestionarului de inteligență lingvistică, trebuie ca acesta să aibă corelații pozitive, la un nivel ridicat, cu chestionarul de inteligență generală. În interpretarea valorii coeficientului de corelație r Pearson, ne vom orienta la valori de referință stabilite de Cohen (1988, apud Labăr, A. V., 2008) și prezentate mai jos.

**Tabel 3.12. Interpretarea valorii coeficientului de corelație r Pearson**

| Puterea corelației | Coeficientul de corelație r Pearson |
|--------------------|-------------------------------------|
| Foarte puternică   | peste 0.700                         |
| Puternică          | între 0.500 și 0.699                |
| Medie              | între 0.300 și 0.499                |
| Slabă              | între 0.100 și 0.299                |

Conform rezultatelor obținute stabilim că:

- Există o corelație pozitivă, foarte puternică și semnificativă statistic între *inteligenta lingvistică* și *inteligenta generală* [ $r(103) = 0.710, p = 0.000$ ]. Astfel, subiecții care obțin scoruri ridicate la inteligență lingvistică vor obține scoruri ridicate și la inteligență generală și, în consecință, subiecții care obțin scoruri scăzute la inteligență lingvistică, vor obține scoruri scăzute și la inteligență generală. Coeficientul de determinare  $R^2 = 0.504$ , ceea ce înseamnă că, în proporție de 50.4 %, putem prezice scorul la inteligență generală pe baza scorului la inteligență lingvistică.

- Există o corelație pozitivă, foarte puternică și semnificativă statistic între dimensiunea *semantică* și *inteligenta generală* [ $r(103) = 0.712, p = 0.000$ ]. Astfel, subiecții care obțin scoruri ridicate la dimensiunea *semantică* vor obține scoruri ridicate și la inteligență generală și, în consecință, subiecții care obțin scoruri scăzute la dimensiunea *semantică* vor obține scoruri scăzute și la inteligență generală. Coeficientul de determinare  $R^2 = 0.507$ , ceea ce înseamnă că, în proporție de 50.7 %, putem prezice scorul la inteligență generală pe baza scorului la dimensiunea *semantică*.

- Există o corelație pozitivă, puternică și semnificativă statistic între dimensiunea *fonologie* și *inteligenta generală* [ $r(103) = 0.667, p = 0.000$ ]. Astfel, subiecții care obțin scoruri ridicate la dimensiunea *fonetică* vor obține scoruri ridicate și la inteligență generală și, în consecință, subiecții care obțin scoruri scăzute la dimensiunea *fonetică* vor obține scoruri scăzute și la inteligență generală. Coeficientul de determinare  $R^2 = 0.449$ , ceea ce înseamnă că, în proporție de 44.9 %, putem prezice scorul la inteligență generală pe baza scorului la dimensiunea *fonetică*.

- Există o corelație pozitivă, puternică și semnificativă statistic între dimensiunea *sintaxă* și *inteligenta generală* [ $r(103) = 0.668, p = 0.000$ ]. Astfel, subiecții care obțin scoruri ridicate la dimensiunea *sintaxă* vor obține scoruri ridicate și la inteligență generală și, în consecință, subiecții care obțin scoruri scăzute la dimensiunea *sintaxă* vor obține scoruri scăzute și la inteligență generală. Coeficientul de determinare  $R^2 = 0.446$ , ceea ce înseamnă că, în proporție de 44.6 %, putem prezice scorul la inteligență generală pe baza scorului la dimensiunea *sintaxă*.

- Există o corelație pozitivă, puternică și semnificativă statistic între dimensiunea *praxis* și *inteligenta generală* [ $r(103) = 0.615, p = 0.000$ ]. Astfel, subiecții care obțin scoruri ridicate la dimensiunea *praxis* vor obține scoruri ridicate și la inteligență generală și, în consecință, subiecții care obțin scoruri scăzute la dimensiunea *praxis* vor obține scoruri scăzute și la inteligență generală. Coeficientul de determinare  $R^2 = 0.378$ , ceea ce înseamnă că, în proporție de 37.8 %, putem prezice scorul la inteligență generală pe baza scorului la dimensiunea *praxis*.

**Tabelul 3.13 Coeficienții de corelație r Pearson între inteligența generală și inteligența lingvistică**

| Variabile               | Inteligența generală        |
|-------------------------|-----------------------------|
| Inteligența lingvistică | $r(103) = 0.710, p = 0.000$ |
| Semantică               | $r(103) = 0.712, p = 0.000$ |
| Fonetică                | $r(103) = 0.667, p = 0.000$ |
| Sintaxă                 | $r(103) = 0.668, p = 0.000$ |
| Praxis                  | $r(103) = 0.615, p = 0.000$ |

Din datele de mai sus, constatăm că chestionarul de inteligență lingvistică are o bună validitate predictivă atât per general, cât și pe fiecare dintre dimensiunile acesteia. De asemenea, ipoteza 1 este confirmată, corelațiile dintre inteligența lingvistică și dimensiunile acesteia, pe de o parte, și inteligența generală fiind pozitive, puternice și foarte puternice și, de asemenea, semnificative statistic (Anexa 8).

***Statistici descriptive privind probele aplicate***

Următoarele tabele conțin rezultatele ce măsoară frecvența calificativelor obținute de întregul lot de subiecți pentru fiecare item din chestionarul de inteligență lingvistică, respectiv pentru fiecare item din chestionarul de inteligență generală.

**Tabelul 3.14 Frecvența calificativelor la chestionarul de inteligență generală (întregul lot de subiecți)**

| Item<br>inteligență<br>generală | Calificativele obținute |           |      |             |          |
|---------------------------------|-------------------------|-----------|------|-------------|----------|
|                                 | Insuficient             | Suficient | Bine | Foarte bine | Excelent |
| Item 1                          | 8                       | 14        | 20   | 38          | 25       |
| Item 2                          | 5                       | 12        | 30   | 30          | 28       |
| Item 3                          | 7                       | 20        | 41   | 23          | 14       |
| Item 4                          | 6                       | 13        | 24   | 27          | 35       |
| Item 5                          | 7                       | 11        | 22   | 34          | 31       |
| Item 6                          | 4                       | 13        | 18   | 38          | 32       |
| Item 7                          | 0                       | 4         | 19   | 22          | 60       |
| Item 8                          | 4                       | 14        | 20   | 39          | 28       |
| Item 9                          | 10                      | 19        | 28   | 23          | 25       |
| Item 10                         | 5                       | 13        | 27   | 31          | 29       |
| Item 11                         | 0                       | 16        | 25   | 37          | 27       |
| Item 12                         | 2                       | 14        | 26   | 31          | 32       |
| Item 13                         | 8                       | 10        | 25   | 21          | 41       |

**Tabelul 3.15. Frecvența calificativelor la chestionarul de inteligență lingvistică (întregul lot de subiecți)**

| Item<br>inteligență<br>lingvistică | Calificativele obținute |           |      |             |          |
|------------------------------------|-------------------------|-----------|------|-------------|----------|
|                                    | Insuficient             | Suficient | Bine | Foarte bine | Excelent |
| Item 1                             | 5                       | 20        | 18   | 23          | 39       |
| Item 2                             | 6                       | 17        | 29   | 25          | 28       |
| Item 3                             | 12                      | 21        | 24   | 30          | 18       |

|         |    |    |    |    |    |
|---------|----|----|----|----|----|
| Item 4  | 6  | 15 | 24 | 22 | 38 |
| Item 5  | 9  | 16 | 20 | 34 | 26 |
| Item 6  | 0  | 8  | 22 | 20 | 55 |
| Item 7  | 0  | 3  | 18 | 28 | 56 |
| Item 8  | 14 | 17 | 31 | 28 | 15 |
| Item 9  | 14 | 27 | 34 | 20 | 10 |
| Item 10 | 3  | 9  | 22 | 22 | 49 |
| Item 11 | 5  | 11 | 22 | 29 | 38 |
| Item 12 | 14 | 13 | 23 | 28 | 27 |
| Item 13 | 1  | 12 | 26 | 19 | 47 |
| Item 14 | 7  | 21 | 18 | 22 | 37 |

**Tabelul 3. 16 Mediile și abaterile standard (întregul lot de subiecți)**

| Variabile                      | Media | Abaterrea standard |
|--------------------------------|-------|--------------------|
| <b>Inteligență lingvistică</b> | 3.62  | 0.97               |
| <b>Semantică</b>               | 3.72  | 1.10               |
| <b>Fonetică</b>                | 3.86  | 0.93               |
| <b>Sintaxă</b>                 | 3.39  | 1.21               |
| <b>Praxis</b>                  | 3.48  | 0.98               |
| <b>Inteligență generală</b>    | 3.68  | 0.84               |

Conform datelor din tabelul 3.18 constatăm că, dintre dimensiunile inteligenței lingvistice, elevii obțin scorurile cele mai mari la fonetică, urmate, în ordine descrescătoare, de semantică, praxis și sintaxă (Anexele 10, 11, 12).

În urmă prelucrărilor statistice se observă un lucru intrigant: 5 dintre cei 17 elevi care au obținut calificativul excelent la chestionarul de inteligență generală nu prezintă aceeași performanță la chestionarul de inteligență lingvistică. Această discrepanță semnifică existența unor blocaje în comunicare și ne determină să privim dincolo de cifre și să căutăm explicația în contextul social și familial al elevilor.

Un prim aspect, dar și cel mai important, este influența mediului familial. Există situații când părinții sunt adesea absenți sau plecați la muncă în străinătate. Discuțiile din timpul meselor, poveștile spuse înainte de somn, glumele, momentele petrecute împreună cu familia contribuie la dezvoltarea vocabularului și la îmbunătățirea abilităților de exprimare ale elevilor, or în acest caz acestea sunt limitate. Lipsa acestor interacțiuni poate însemna pentru elevi o barieră în calea inteligenței lingvistice, indiferent de cât de bine se descurcă în alte domenii.

Un alt aspect pe care ar trebui să îl considerăm este reprezentat de resursele educaționale la care au acces elevii. Pentru a dezvolta un vocabular bogat, o exprimare complexă, bibliotecile personale sau resursele digitale educaționale se dovedesc a fi un instrument extrem de valoros.

Realitatea arată însă că, din păcate, multe familii, din diverse motive, nu pot oferi un mediu îmbunătățit din punct de vedere al inteligenței lingvistice.

Nu putem neglija nici diferențele individuale ale elevilor în învățare. Sunt situații când unii își găsesc pasiunea pentru logică și numere, lăsând în urmă activitățile lingvistice. Acest lucru nu diminuează în nici un caz valoarea lor ca școlari, ci mai degrabă subliniază nevoia unei abordări flexibile, care să acopere diversitatea. Un alt factor al blocajului ar putea fi reprezentat de neparticiparea la activități extracurriculare. Unele favorizează îmbunătățirea abilităților lingvistice prin practică și expunere la diverse contexte de comunicare, de aceea elevii cu oportunități limitate în acest sens pot avea dificultăți în atingerea excelenței lingvistice.

Diferența dintre cele două chestionare de inteligență poate fi susținută și de teoria lui Gardner, care afirmă că inteligența generală influențează inteligența lingvistică, dar totodată mai dispunem și de alte forme de inteligență care influențează comunicarea și înțelegerea. De exemplu, inteligența muzicală poate îmbunătăți percepția ritmului și a intonației elevului, aspecte esențiale pentru o comunicare reușită în limba engleză. O altă formă este inteligența vizuală, care oferă capacitatea de înțelegere, utilizare a simbolurilor și imaginilor, contribuind la dezvoltarea competențelor lingvistice prin citire și scriere.

Reflectând asupra acestor diferențe, se înțelege că pentru dezvoltarea inteligenței lingvistice este esențial să creăm un mediu educațional diversificat.



### **3.2. Aprobarea experimentală a Modelului Pedagogic de dezvoltare a inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică prin valorificarea Tehnologiei de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor mici**

Într-o perspectivă formativă, activitatea de dezvoltare a inteligenței lingvistice urmează o succesiune de acțiuni, într-o anumită ierarhie, consemnate în Tehnologia DIL, care prezintă caracteristici ce o definesc drept operator pedagogic fundamental, capabil să fixeze anumite componente cognitive ale elevilor, cât și aspectele ce definesc inteligența lingvistică. Trebuie să observăm aici că în structurarea Tehnologiei DIL s-a ținut cont de specificul vârstei elevilor și al procesului de învățare/studiere a unei limbi nematerne, limba engleză, axiomatica respectivă fiind susceptibilă de anumite schimbări, transformări în procesul de implementare. În acest caz, implementarea Tehnologiei DIL a menținut o „distanță” corectă față de fenomenul valorificat, menținându-și valoarea formativă. Privită din acest unghi, Tehnologia DIL are reale posibilități și contribuie la ameliorarea procesului de dezvoltare a inteligenței lingvistice, spre o mai bună adecvare la cerințele actuale, identificând elemente care concordă cu premisele sale.

Astfel, prezentăm în cele ce urmează activitățile de învățare propuse a fi parcurse pe perioada ședințelor de lucru în funcție de dimensiunile inteligenței lingvistice: semantica, fonologia, sintaxa și praxisul. Cele 15 activități de învățare au fost incluse în 2 module, fiecare modul având câte două unități de învățare (unit), după cum sunt prezentate în tabelul 2.1.

Module 1, Unit 1- Hello! (2 activități) / Unit 2- Family and Clothes (5 activități);

Module 2, Unit 3- Colours and Toys (4 activități) / Unit 4- My Body (4 activități).

O planificare calendaristică a activităților programului experimental ”Easy English” poate fi regăsită în cadrul Anexei 13. Pentru fiecare unitate de învățare vor fi înserate obiectivele operaționale, precum și metodele și procedeele utilizate pe tot parcursul acesteia. La începutul fiecărei activități au fost prezentate în limba maternă scopul și obiectivele pentru o mai bună înțelegere a activității în sine și pentru o mai bună concentrare. Activitățile desfășurate în Unitatea 1 din Modulul 1 sunt după cum urmează: 1.1. Introduce yourself / 1.2. I am ...

#### **Obiective operaționale:**

- asimilarea cunoașterii și realizarea intercunoașterii;
- stimularea atitudinii elevilor față de limba engleză;
- stimularea creativității prin joc;
- formularea unei răspuns la întrebări simple folosind argumentări simple;
- stimularea credințelor pozitive despre sine.

**Metode și procedee:** Ice-breaker- joc de intercunoaștere colegială, argumentarea, jocul didactic.

**Unit 1, Activity 1: Introduce Yourself -Ne cunoaștem prin asemănare**

Vocabulary: rabbit, cat, dog, tiger, cactus, tree, rose, princess, lion, flower;

Grammar: I am...

Această primă activitate cu elevii din eșantionul ales pentru experiment a fost rezervată cunoașterii grupului de lucru. Pentru această activitate am ales să utilizăm un joc de tip „ștafetă” în care am avut ca material didactic o minge [28] cu care au fost desemnați, în mod aleatoriu, vorbitorii ce au avut ca sarcină să se prezinte utilizând prenumele și să se asemene cu un animal, cu o floare sau cu orice altceva la alegerea lor, argumentând alegerea făcută.

Astfel, s-a urmărit a se încuraja cunoașterea membrilor grupului, oferindu-le o deschidere spre comunicare sau după cum preciza Gheorghe, E.C. și Silistraru, N. elevul învață și se învață [33]. În același timp, am dorit să observ creativitatea lor în vederea organizării ulterioare a activității. În acest sens, am constatat că la început elevii din grupul experimental au întâmpinat dificultăți în ceea ce privește asemănarea cu un anumit animal, floare sau orice altceva. Aceste momente sunt în consens cu nivelul de anxietate al elevilor profilat în testarea constatativă, adică aceștia au dovedit prin alegerile lor referitoare la calități, dar și la asemănarea lor cu obiectul ales, că au tendința de a evita contactul cu alte persoane, respectiv colegii lor, fiecare dintre ei dorind să vorbească ultimul; tendința de a inhiba sau minimaliza calitățile lor pozitive evidențind aspecte legate de ei de care sunt absolut siguri și care nu pot fi criticate. De asemenea, s-a putut observa dificultatea de a găsi o varietate de aspecte cu care s-ar fi putut asemana, dar și aceste asemănări, de rând cu argumentările acestora, sunt în concordanță cu emotivitatea lor. Plantele care evită contactul tactil (cactus, trandafir, copac) sunt alese deoarece ei nu doresc să fie în centrul atenției, să fie în contact cu alte persoane, conform afirmațiilor lor. Plus la aceasta, elevii au ales, în special, iepurele, câinele, pisica, tigru, adică animale cunoscute din povești sau animale puternice, acest lucru indicând tendința spre bunătate și putere.

În principiu s-a dorit ca această activitate să se desfășoare în limba română, dar elevii s-au familiarizat cu structura I am (Eu sunt) și au dorit să afle corespondentul în limba engleză a animalului/ plantei alese, astfel încât în cea de-a doua parte a activității, o mare parte din școlari au utilizat noile noțiuni și le-au asimilat în limba engleză. În felul acesta, elevii au învățat elemente ale unei argumentări simple, cum ar fi structura prezentării personale, completarea acestei structuri cu varianta aleasă și completarea (în limba română, cu traducerea de către profesor în limba

engleză) a structurii, astfel aceasta fiind completată până la o variantă finală, pe care o asimilează elevul respectiv.

### **Unit 1, Activity 2: I am... -Argumentarea simplă.**

Vocabulary: strong, beautiful, tall, small, white, good, big, white, brown, because;

Grammar: I am a .... because I am .... / They are...

În esență, argumentarea simplă este un mijloc prin care se susține sau se demonstrează un punct de vedere. Elevii încearcă să justifice alegerea făcută în raport cu un animal, o floare sau orice altceva. Orice argumentare simplă are scopul de a **convince** (persuada) privitor la valabilitatea opiniei exprimate. Subiecții experimentali au avut sarcina de a formula două argumente, prin introducerea următoarelor formule: *pentru că, deoarece, fiindcă*.

Ex: I am a cat because I am big. -Sunt o pisică fiindcă sunt mare, I am a lion because I am strong. - Sunt un leu deoarece sunt puternic, I am a rose because I am beautiful. - Sunt un trandafir fiindcă sunt frumos, I am a cactus because I am green. - Sunt un cactus pentru că sunt verde.

În cadrul acestei activități au fost desfășurate și două jocuri didactice, jocuri ce au drept scop o mai bună asimilare a cunoștințelor acumulate, precum și însușirea unor noțiuni categoriale: animale, plante, culori. Game 1: *Where is my place?* – Unde este locul meu?

Se vor scrie pe tablă patru cuvinte cu litere de tipar, cuvinte ce vor fi explicate elevilor prin exemple: *animals, plants, description și colours*. Exemplu: description-strong, beautiful, good, big, tall, small.

Li se vor spune elevilor diverse cuvinte, din cele învățate de ei în timpul primelor două activități, și vor fi întrebați: *Where is my place?* Răspunsul la această întrebare va fi oferit printr-un singur cuvânt: animals, plants, description sau colours.

Ex: lion / animals, rose / plants, strong / description, green / colours, etc.

Jocul intitulat *What is wrong?* vine în completarea primului, fiindcă de data aceasta elevii vor răspunde în propoziții, argumentând alegerea făcută.

Game 2: *What is wrong?* – Ce nu se potrivește?

Se prezintă elevilor un număr de trei cuvinte din cele învățate pe parcursul celor două activități. Două dintre ele au ceva în comun, iar una este diferită. Elevii vor trebui să descopere greșeala (*What is wrong?*) motivând alegerea făcută. Elevii vor alcătui propoziții ca în modelul dat.

Ex: cat, lion, rose . *What is wrong?* Rose, because cat and lion are animals and rose is a plant.

Jocul va continua cu exemple similare: rose, tree, brown / green, big, white / cactus, strong, beautiful.

La finalul activității, ca și feedback al lecției, elevii vor spune *White / Alb* dacă le-a plăcut activitatea sau *Brown / Maro* dacă nu le-a plăcut.

În cadrul activităților din această unitate de învățare s-au folosit toate dimensiunile IL: semantica (motivarea alegerii făcute), fonologia (jocul *What is wrong?* -Ce nu se potrivește în grup?), praxisul (completarea unei propoziții eliptice: *I am...* și jocul *Where is my place?*-alcătuirea unui șir cu caracteristici comune) și sintaxa (alcătuirea de propoziții cu ajutorul animalului/ plantei alese).

După aceste prime activități, elevii au făcut un pas spre reducerea timidității atunci când vorbesc în public, chiar având emoții puternice și a temerii lor mereu prezentă de a nu fi judecați, criticați de către colegi, de a nu fi în centrul atenției. Totodată, elevii au acumulat un minim de cunoștințe despre colegii lor pentru a facilita stabilirea relațiilor verbale între ei și pentru facilitarea activităților ulterioare ce au ca scop diminuarea anxietății sociale [80].

Formularea răspunsurilor la întrebări este un element important al inteligenței lingvistice, fapt care a fost antrenat în cadrul acestei activități prin exprimarea unor formule simple în limba engleză, elevii alegând variantele proprii, pe care le formulau în limba română și care erau traduse și explicate de profesor. Ulterior elevul demonstra asimilarea variantei sale de răspuns, întrebările fiind reluate ciclic până la momentul în care elevul demonstra abilitatea respectivă.

**Modulul 1, Unit 2.– Family and Clothes** a constat în 5 activități prezentate după cum urmează:

2.1. Who are you? / 2.2. My Family / 2.3. Clothes / 2.4. What does she look like? / 2.5. Opposites.

Această unitate de învățare are drept scop cunoașterea mai bună a elevilor, precum și însușirea, respectiv redarea unor formule simple de comunicare în societate, cum ar fi salutul și prezentarea; descrierea unei familii precum și denumirea unor obiecte vestimentare. Pornind de la faptul că o limbă străină presupune comunicare și dialog, aceste noțiuni au fost consolidate prin intermediul jocurilor (de rol, didactic), însușirii unui cântec, memorizării unei poezii.

**Obiective operaționale:**

- redarea formulelor de salut Hello! și Goodbye;
- formularea răspunsurilor la întrebări uzuale simple de tipul: What's your name? -Cum te numești? și How are you?- Ce faci?;
- denumirea corectă a membrilor familiei și a obiectelor vestimentare;

- participarea la dialoguri simple în scopul însușirii noțiunilor prezentate;
- recitarea clară, corectă a versurilor poeziei;
- intonarea corectă a cântecului, respectând linia melodică.

**Metode și procedee:** explicația, conversația, demonstrația, jocul didactic.

### **Unit 2, Activity 2.1- Who are you?**

Vocabulary: Greetings – Salutul : Hello – Salut!, Goodbye- La revedere!; Numbers: 1-6;

Grammar: What's your name? -Cum te numești? / My name is... -Mă numesc...; How are you? -Ce mai faci? / Very well -Foarte bine; Thank you! -Mulțumesc!; How old are you? -Câți ani ai? / I am six.- Am șase ani.

a) După îndrumarea profesorului, elevii au fost antrenați în utilizarea formulelor respective în diferite modalități: prin repetare după profesor, prin repetare după un coleg, după începutul dat, după prima literă, la alegere etc. În felul acesta, elevii au învățat elemente ale unei argumentări simple, cum ar fi structura prezentării personale, completarea acestei structuri cu varianta aleasă și completarea (în limba română, cu traducerea de către profesor în limba engleză, dacă e necesar) a structurii, astfel aceasta fiind completată până la o variantă finală, pe care o asimilează elevul respectiv.

b) Elevii au fost antrenați în dialoguri simple. Activitatea se prezintă sub forma unui joc de rol între profesor- elev, urmând mai apoi ca jocul să fie interpretat de către elevi. Elevii alcătuiesc un dialog simplu, utilizând expresiile menționate mai sus. Pentru un efect de succes, elevii au avut în fundal o imagine cu Turnul Big Ben, creând astfel o atmosferă tipic englezească. Profesorul a oferit sprijin prin completare sau prin reluare cu pronunție. Activitatea a presupus un antrenament intensiv de reluare a modelului.

Implicarea în dialog reflectă operativitatea gândirii și demonstrează nivelul cunoașterii limbii engleze la această etapă de învățare. Plus la aceasta, este expresia firească a inteligenței lingvistice.

c) Audierea și redarea unui cântec pentru copii. Activitatea constă în însușirea și redarea liniei melodice și a versurilor unui cântec pentru copii intitulat „My name is Sue ” Elevii vor fi introduși în atmosfera cântecului printr-o scurtă poveste despre elevii politicoși care salută, urmând apoi câteva exerciții de respirație sub formă de joc (umflăm balonul, mirosim florile, suflăm puful de păpădie), exerciții ritmice ce presupun bătăi din palme precum și câteva exerciții de dicție, ce presupun rostirea unor silabe clar, rar, tare. Se continuă cu învățarea cântecului prin recitarea versurilor, memorarea acestora prin repetare după profesor, învățarea melodiei pe versuri, după care se învață cântecul în întregime.

**Song: Hello!** Hello Sue! Hello Sue! / How are you ? How are you?/ Very well and thank you, very well and thank you. / And good bye. And good bye.

Repetarea și exersarea cântecului se realizează prin mișcări sugerate de versurile cântecului (la „Hello!” se salută ca soldații, la „How are you!” desfac brațele și arată spre colegi, la „Very well!” pun mâinile în șold, iar „Good bye!” e salutul clasic de despărțire). Ulterior, elevii și-au însușit cântecul, l-au cântat pe versuri (câte 2 copii), înlocuind numele lui Sue cu numele lor. Asigurarea feedbackului s-a realizat cu ajutorul cuvintelor Yes/ No.

### **Unit 2, Activity 2.2- My Family**

Vocabulary: family -familie, father -tată , mother -mamă, brother -frate, sister -soră, baby -bebeluș, grandma- bunică, grandpa- bunic;

Grammar: Who is this? -Cine este acesta/ aceasta? / This is (my) grandma/ grandpa.- Aceasta este bunica/ bunicul; What is her name? - Cum o cheamă? ; She is.../ He is...- Ea este/ El este.

Această activitate a debutat prin prezentarea unei imagini cu o familie. Elevii răspund la întrebările: Who is this?/ What is his (her) name? repetând în acest mod membrii familiei. Ex: Who is this? This is father/ mother/ brother/ sister/ baby/ grandma/ grandpa.

a) Game 1: *Who is missing?* – Cine lipsește?

Pe tablă vor fi așezate șase imagini reprezentând membrii unei familii: mother (number 1), father (number 2), brother (number 3), sister (number 4), grandma (number 5), grandpa (number 6). Sub fiecare membru al familiei va fi scris un număr de la 1-6. Elevii vor răspunde la 2 întrebări: Who is missing? What number is...? Răspunsul va fi dat în propoziții simple. Elevii vor fi sprijiniți în alcătuirea propozițiilor.

Ex: Who is missing? Father is missing./ What number is missing? Number two is missing.

b) Drawing: *Draw your Family Tree* – Având un model dat, elevii vor desena arborele genealogic încercând să redea prin desen bunicii, părinții și frații, adăugând un frate/ soră dacă e necesar.

Având în vedere numărul redus de elevi din fiecare grup, fiecare elev va avea timp să răspundă în ritm propriu la două întrebări referitoare la un membru al familiei: Who is this? This is father./ What' s his name? His name is Dan. / He is Dan.

Ca și feedback, elevii au fost rugați să deseneze într-un colț de foaie o față veselă – dacă le-a plăcut activitatea sau o față tristă- dacă nu le-a plăcut activitatea.

Aceste acțiuni verbale ale elevilor dezvoltă fluiditatea exprimării, fiind un factor al dezvoltării inteligenței lingvistice.

## Unit 2. Activity 2.3- Clothes

Vocabulary: Clothes: hat, dress, bow, trousers, shorts, shoes, shirt, T-shirt; big, small.

Grammar: Who has funny shoes? Frog has funny shoes./ Cine are pantofi amuzanți? Broasca are pantofi amuzanți; What do you wear in the park ? I wear a T-shirt and shorts. / Cu ce te îmbraci (Ce porți) în parc? Eu port un tricou și pantaloni scurți.

Activitatea a debutat cu prezentarea unui poster cu cinci animale îmbrăcate hazliu: Rabbit-Iepurele, Giraffe -Girafa, Frog- Broasca, Cat-Pisica și Bird- Pasărea. Acestea poartă haine hazlii: Pasărea este mică, dar are o pălărie foarte mare, broasca are un pantof alb și unul maro, girafa poartă un papion mare și unul mic, iepurele are o rochie roz, pisica are pantaloni scurți și o coroană.

a) Elevii vor descrie personajele cu ajutorul întrebărilor: Who has.....? - Cine are? / Cat has ...- Pisica are...

b) Elevii au răspuns la întrebare legate de vestimentația proprie: What do you wear in the park? I wear.../ Cu ce te îmbraci (Ce porți) în parc? Eu port ...

c) Game : What can you put in a hat? – Ce poți pune într-o pălărie?

Acest joc se dorește a fi distractiv, pentru că este la finalul activității și pentru ca elevii să poată oferi răspunsuri hazlii. (I put flowers in a hat.- Eu pun flori într-o pălărie.)

În felul acesta, a fost antrenată flexibilitatea în exprimarea în limba engleză, fapt ce ilustrează un element important al inteligenței lingvistice.

## Unit 2. Activity 2.4.- What does she look like?

Vocabulary- Description: short- scund, fat- gras, young- tânăr, old-bătrân.

Grammar: What does father look like? He is .....- Cum arată tata? El este ..... / Is mother ... ? No, mother is not..., she is.....- Mama e ...? Nu, mama nu e ... , ea este... .

Această activitate a debutat prin prezentarea unei imagini cu o familie. Elevii răspund la întrebarea: Who is this? repetând în acest mod membrii familiei. Ex: Who is this? This is father/ mother/ brother/ sister/ baby.

De asemenea, s-au prezentat unele obiecte de îmbrăcăminte: hat (pălărie), dress (rochie), bow (papion) precum și asocierea acestor obiecte cu unii membri ai familiei dintr-o imagine prezentată. Ex: What is this ? This is a hat/ dress/ bow. / Who has got a hat? Mother has got a hat./ Who has got a dress? Sister has got a dress. / Who has got a bow? Baby has got a bow.

a) Activitatea a presupus memorizarea unei poezii intitulată *My Family*, poezie ce include structurile gramaticale menționate mai sus, precum și membrii familiei împreună cu câteva obiecte de îmbrăcăminte. Poezia model este recitată de către profesor. S-a asociat câte un deget cu un membru al familiei: tata –degetul mare, mama– arătătorul, fratele–degetul mare, sora–inelarul și

bebelușul–degetul cel mic. Poezia a fost tradusă împreună cu elevii, după care s-a trecut la memorizarea propriu-zisă. Copiii au fost în permanență ajutați și încurajați.

*Poem: My Family*

This is father short and fat, /This is mother who has a hat; /This is brother you can guess!  
/This is a sister who has a dress. /This is baby who has a bow, /They are a family, all in a row.

Prin această activitate s-a urmărit modalitatea de înțelegere și de memorare a unei poezii. Elevii au ridicat mâna dreaptă, asociind fiecare deget cu un membru al familiei. Tatăl era degetul mare (el e mic și gras), mama –degetul arătător (ea are o pălărie) , fratele–degetul mijlociu (cu un semn de întrebare, adică nu știm ce are sau cum arată), sora –inelarul (ea are o rochie), bebelușul–degetul mic (el are un papion). Elevii s-au încadrat activ în repetarea membrilor familiei cu ajutorul imaginii folosite. Au repetat cu atenție și interes. La predarea unei poezii lucrurile sunt mai dificile: o poezie înseamnă atenție și concentrare, dicție și pronunție clară și corectă a cuvintelor și de aceea elevii nu sunt prea entuziasmați. A fost mai ușor când au repetat poezia individual, pentru că au arătat pe degete membrii familiei și asta i-a făcut să se concentreze din nou. Spre final unii elevi au recitat poezia fără ajutor din partea profesorului.

b) La finalul activității s-a urmărit modalitatea de înțelegere a poeziei, feedback-ul activității în sine. Elevii au desenat mâna dreaptă, asociind fiecare deget al mâinii cu un membru al familiei și au reprezentat prin desen textul poeziei. Aceasta a fost partea cea mai interesantă pentru elevi, pentru că la această vârstă desenul reprezintă o modalitate simplă și ușoară de comunicare. La final, în partea de feedback, când și-au prezentat desenele colegilor, elevii au primit întrebări referitoare la conținutul poeziei: Who has a hat? Mother has a hat. Show me, please! (Cine are o pălărie? Mama are o pălărie. Arată-mi, te rog!)/ How is father? Father is short and fat. Show me, please! (Cum este tata? Tata este mic de statură/scund și gras. Arată-mi, te rog!)/ Do you have a hat? Yes, I have a hat. (Tu ai o pălărie? Da, eu am o pălărie). În oferirea răspunsului s-a insistat pe alcătuirea de propoziții.

A fost interesant și în același timp distractiv să deseneze și toți elevii și-au îndeplinit sarcina de lucru. A fost organizată o expoziție cu desenele lor.

### **Unit 2, Activity 2.5- Opposites**

Vocabulary- Opposites: boy- girl, good-bad, old-young, beautiful-ugly, yes-no, tall- short, clean-dirty, happy-sad;

Grammar: Are you...? I am not.../ Ești tu...? Nu, eu nu sunt...



Se prezintă imagini diverse cu ajutorul cărora se pot prezenta noțiunile de mai sus: un tânăr și un bătrân, un măr mare și unul mic, un copac înalt și unul mic/ scund, o vrăjitoare urâtă și o fată frumoasă, etc.

a) După introducerea și repetarea noțiunilor menționate anterior, elevii vor răspunde la întrebări de tipul: Are you bad? No, I am not bad, I am good. Se observă că și în această etapă a activității se folosește principiul argumentării prin răspunsurile complexe oferite la întrebări.

b) Game: What is the opposite?

Elevii vor fi împărțiți în două echipe. Fiecare echipă va trebui să răspundă la întrebarea: What is opposite for...? Fiecare răspuns corect va aduce un punct echipei. Se va încerca valorificarea fiecărui membru al echipei. Ex: What is the opposite for big? The opposite is small. / Care este opusul cuvântului *mare*? Opusul cuvântului *mare* este *mic*.

c) După cum am evidențiat anterior, argumentarea este prezentă la tot pasul, ea intervine de fiecare dată când cineva încearcă să convingă de *adevărul, utilitatea, frumusețea* unui produs, a unei idei (propoziții). Argumentarea este prezentă în actele de comunicare, atunci când intenționăm să susținem, să întărim, să convingem pe cineva sau să probăm un punct de vedere. Acesta este un *proces de justificare logică a unei propoziții pe care vrem să o susținem sau să o combatem. Din aceste considerente, formularea unei argumentări (simple) este utilă realmente în dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor. Printre argumentele bazate pe structura realului se înscrie argumentul pragmatic, care permite aprecierea unui act sau eveniment în funcție de consecințele sale pozitive sau negative.*

În acest context, având în vedere că această activitate este ultima din această unitate și din acest modul, subiecții experimentali au fost solicitați să formuleze (în limba română sau în limba engleză cu ajutor din partea profesorului) câte un argument cu privire la evenimentul real care s-a produs: *Cântecul This is Sue este frumos, deoarece... / Poezia My Family este ușoară/ grea pentru că...* Printre argumentele formulate de subiecți, se înscriu și următoarele: *se învață ușor, este ritmic, este plăcut, pot arăta care este tata, îmi place că formează o familie* etc.

Aspectele preponderente ale inteligenței lingvistice dezvoltate prin această unitate de sunt fonetica, sintaxa și praxisul, aspectele cu care s-a operat preponderent pe tot parcursul activității prin pronunția corectă a cuvintelor și sintagmelor, exersarea structurilor gramaticale, interpretarea cântecului, mișcările sugerate de versuri, memorizarea poeziei, cuvintele opuse;

### **Module 2, Unit 3- Colours and Toys**

Acest modul conține două unități de învățare. Prima unitate intitulată *Colours and Toys*

conține un număr de trei activități: 3.1. Colours, 3.2. Toys & Numbers 7-10, 3.3. How and why?

Subiecții experimentali au avut sarcina să recunoască denumirile unor obiecte din mediul apropiat, în mesaje articulate clar și rar, activitatea având drept scop însușirea unor noțiuni din mediul apropiat al elevilor, noțiuni ce fac parte din sfera lor de interes: jucării și culori, precum și posibilitatea de a susține un dialog profesor-elev sau elev-elev. Prin crearea și participarea la dialoguri simple elevul învață să comunice mai ușor cu ceilalți atât într-o limbă străină cât și în limba maternă. Inițiind o scurtă conversație de genul celei de mai jos, copilul capătă încredere în sine și își dezvoltă abilitatea de a comunica. Comunicarea este importantă deoarece cu ajutorul ei „se produc, consumă și analizează idei și informații”, afirmă Golubițchi S. [36]. Participarea la jocuri de comunicare în care se reproduc mesaje simple oferă mai multă încredere copiilor în forțele proprii, le produce anumite satisfacții intelectuale [28].

#### **Obiective operaționale:**

- denumirea corectă a jucăriilor prezentate;
- denumirea culorilor studiate;
- numărarea corectă și conștientă în centrul 1-10;
- formularea răspunsurilor la întrebări uzuale simple de tipul What is this ? - Ce este aceasta? și What colour is a... - Ce culoare este un / o...;
- bifarea răspunsului corect, la ascultarea mesajului unui text.

**Metode și procedee:** conversația, explicația, demonstrația, listening, pair -work, fișe de lucru.

#### **Unit 3, Activity 3.1- Colours**

Vocabulary- Colours: red -roșu, yellow -galben, orange -portocaliu, blue - albastru, green- verde, pink- roz, purple- mov, grey-gri;

Grammar: What is ... ?-Ce este ...? / What colour is a...? -Ce culoare este un/ o... ?, What is your favourite colour? Care este culoarea ta preferată?

a) Întrebarea de început este What is... ? – Ce este ...? . Pentru a găsi răspunsul la această întrebare, elevii au descoperit lucruri din mediul înconjurător care răspund la întrebarea de mai sus. De exemplu la întrebarea What is red? -Ce este roșu? aceștia au găsit o varietate de obiecte din mediul înconjurător care sunt roșii: apple-măr, strawberry- căpșună, cherry- cireșă, heart-inimă, etc. O multitudine de răspunsuri au fost formulate și la întrebarea What is yellow?- Ce este galben?: sun-soare, moon-lună, pear- pară, lemon-lămâie, honey- miere, a flower- o floare.

b) Întrebarea prezentată în a doua parte a activității a fost *What is your favourite colour? Why?*

Răspunsul la această întrebare a fost complex, elevii motivând alegerea făcută.

c) O activitate interesantă este cea de *listening* (ascultare). Fiind prima activitate de acest fel, a fost o activitate ușoară și de grup. Elevii au ascultat diverse sunete și în funcție de caracteristicile lor: înălțime, durată, intensitate au trebuit să asocieze aceste sunete cu culorile învățate.

Ca și feedback al activității, au comparat activitatea cu o culoare.

### **Unit 3, Activity 3.2- Toys**

Vocabulary: Toys : toy -jucărie, car- mașină, ball -minge, balloon -balon, bear -urs, doll-păpușă, plane-avion;

Grammar: *What is this? This is a car. / Ce este aceasta? Aceasta este o mașină; What colour is the car? The car is red./ Ce culoare este mașina? Mașina este roșie.*

a) Au fost prezentate câteva jucării: car, ball, balloon, doll, bear, plane. Elevii au asociat obiectul prezentat cu culoarea reală, răspunzând în acest fel la întrebările *What is this? What colour is a...*

b) Activitatea în perechi asigură participarea activă a tuturor elevilor, fiecare fiind pus în situația de a exersa, împreună cu un coleg, ca apoi să demonstreze înțelegerea și aplicarea cunoștințelor noi. Plus la aceasta, un rol deosebit are colaborarea între elevi. Activitatea în pereche le oferă timp să se gândească, să facă schimb de idei cu un coleg și apoi să își exprime gândurile în fața celorlalți. Se utilizează, în special, la promovarea abilităților de vorbire, comunicare, gândire și discuție: *What is this? This is a car/ What colour is the car ? The car is red./ What is your favourite toy? My favourite toy is a car. Is this car yellow ? No, this car is not yellow. This car is blue./ Este această mașină galbenă? Nu, această mașină nu este galbenă. Această mașină este albastră. S-a insistat ca răspunsurile date să fie formulate în propoziții.*

c) Game: *Whisper Game* ( *Jocul șoaptelor*) – Deși aceasta este un joc în limba română [37], se poate aplica și la ora de limba engleză deoarece pune elevul în postura de a gândi și de a fi atent și este eficient datorită numărului mic de elevi dintr-o echipă.

Clasa este împărțită în două echipe. Elevii sunt așezați pe scaune, unul lângă celălalt. Dacă numărul elevilor este par, profesorul va începe jocul, dacă numărul elevilor este impar, rolul profesorului este luat de către un elev. Acesta va spune o propoziție primului elev din fiecare grup. Propoziția va fi spusă o singură dată. Elevul ascultă propoziția și o spune următorului elev din echipa sa. Când aceasta ajunge la ultimul elev din echipă, acesta va spune propoziția cu voce tare.

Câștigă un punct echipa în care propoziția este corect spusă. Dacă sunt elevi puțini într-o echipă, șansele sunt mai mari ca ultimul elev din echipă să o spună corect.

### **Unit 3, Activity 3.3 – How and Why?**

Vocabulary: same, different, fly, round;

Grammar: What is the same? What is different?

În cazul acestui tip de argumentare, cel mai simplu, de fapt, subiecții experimentali sunt antrenați în formularea unui argument nedeductiv, printr-o simplă comparație între două obiecte sau situații. Această comparație este făcută cu scopul de a stabili dacă între aceste două obiecte sau situații există o anumită asemănare.

Astfel, subiecții experimentali au lucrat în baza unor fișe cu imagini, construind diferite analogii: *Prima minge se aseamănă cu a doua: ambele sunt rotunde, verzi, frumoase; zmeul este roșu, dar se aseamănă cu cel verde, zboară etc.*

Ex: Look at the balls. What is the same? Possible answers: They are balls/ toys. They are red. They are big/ small. - Look at the cars. What is different? Possible answers: This car is blue, this car is yellow./ This car is big, this car is small.

Cunoaștem că analogia a fost aplicată de-a lungul timpului ca mijloc de descoperire, înțelegere sau argumentare. Dacă ne raportăm la descoperire, vorbim despre analogie ca trecere de la un obiect cunoscut spre un obiect necunoscut prin intermediul asemănarilor dintre caracteristicile celui cunoscut și proprietățile celui necunoscut. În cazul înțelegerii, analogia este definită ca o comparație între lucruri cu scopul de a înțelege mai bine unele lucruri prin intermediul altora. Aici ne interesează în special rolul analogiei ca argument. În acest caz, principiul de bază este, după cum am menționat, asemănarea și, în special, o asemănare evidentă. Argumentarea operează cu un argument inductiv.

Importanța argumenării-analogie este dată, la nivelul dezvoltării inteligenței lingvistice, de reprezentarea unui obiect, unei idei prin compararea cu un altul, datorită unor similitudini, fapt care contribuie la dezvoltarea gândirii logice, raționale. Nu în zadar analogie, prin proveniență etimologică din limba greacă înseamnă *conformitate cu rațiunea*, presupunând o corespondență dintre lucruri, ființe, obiecte, fenomene, idei, concepte etc. Prin analogie putem face o legătură mai bună între cunoștințele anterioare ale elevului cu cele noi, ușurând transferul de cunoștințe.
















Fiind întrebați în finalul activităților, dar și prin prisma observării directe din partea profesorului, s-a constatat că elevii au asimilat mai ușor, mai profund și mai rapid informațiile prezentate, fiind dezvoltată astfel inteligența lor lingvistică. Aspectele inteligenței lingvistice atinse în această activitate sunt fonologia, sintaxa și praxisul, aspectele cu care s-a operat

preponderent fiind fonetica (în exersarea structurilor gramaticale) și sintaxa (întâlnită în întrebările și răspunsurile oferite de elevi). O altă metodă tradițională folosită în timpul acestei activități a fost cea audio linguală, listening. Avantajul acestei metode este faptul că limba maternă nu este deloc folosită [94].

În acest scop, se oferă elevilor o fișă de lucru (listening) ce conține 6 seturi a câte 3 imagini fiecare set. Fiecare set de imagini are dedesubt 3 căsuțe pătrate, elevul trebuind să bifeze căsuța corespunzătoare sarcinii de lucru aferente:

*Ascultați cinci conversații între prieteni și marcați cu „X” răspunsul corect în căsuța corespunzătoare:*

1. Is the apple red? No, it is not red. / Is it green? No, it is yellow.

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 1 |    |    |    |
| 2 |    |    |    |
| 3 |  |  |  |
| 4 |  |  |  |
| 5 |  |  |  |

Am constatat în urma aplicării jocurilor și exercițiilor anterior redată că elevilor li s-au părut facile exercițiile date, dar și fișa după care au lucrat, în mare parte le-au rezolvat cu plăcere și în deplină armonie, informațiile fiind asimilate cu succes. Trebuie să menționăm, în acest context, că prezenta activitate a contribuit la consolidarea informațiilor, prin urmare informațiile expuse și competențele propuse pentru a fi atinse au mai fost reluate la un moment dat pe parcursul experimentului, dar sub altă formă, iar fișa după care au lucrat a fost una nouă pentru ei. În același timp, am observat că în ceea ce privește jocurile în echipă sau diadă, inițial au fost anevoioase în privința dialogului, elevii fiind reticenți la a încerca să colaboreze atât cu colegii, cât și cu

profesorul, dar, în urma aprofundării jocurilor, elevii s-au relaxat iar activitățile au devenit mai ușoare și mai distractive. Probabil faptul că forma în care au fost prezentate jocurile și exercițiile, fiind una relativ nouă pentru elevi, a generat în ei teama de a încerca să își expună gândurile și ideile privind rezolvarea lor. În urma încurajărilor primite, dar și a conștientizării faptului că doar forma a fost una nouă, nu și informația prezentată și antrenată, elevii au devenit mai deschiși în a colabora și a răspunde la cerințele solicitate de exercițiile efectuate. În această unitate de învățare au fost folosite toate dimensiunile limbii engleze: sintaxă, semantică, praxis și fonetică.

### **Module 2, Unit 4- My Body**

Cea de-a doua și ultima unitate de învățare a acestui modul, My Body conține un număr de patru activități: 4.1. My Body, 4.2. Actions, 4.3. Revision- My Body, 4.4. In the End: Feelings.

#### **Obiective operaționale:**

- denumirea unor părți ale corpului
- denumirea unor acțiuni simple și uzuale;
- formularea răspunsurilor la întrebări uzuale simple: *Do you ...? Yes, I .../ Have you got...? I have got;*
- participarea la dialoguri simple în scopul însușirii noțiunilor prezentate;
- intonarea corectă a cântecului, respectând linia melodică.

**Metode și procedee:** explicația, conversația, demonstrația, jocul didactic.

#### **Unit 4, Activity 4.1- My Body**

Vocabulary- My Body: head- cap, eye- ochi, ear- ureche, mouth- gură, nose- nas, shoulders- umeri, knee- genunchi, toe-deget de la picior.

Grammar: Do you...? Yes, I ... / Have you got... ?I have got...

a) În cadrul acestei activități s-a urmărit asimilarea unor noțiuni cunoscute elevilor în limba română. Activitatea a debutat cu prezentarea părților corpului având drept suport un elev voluntar. Întrebările reper pentru această activitate au fost: Have you got a....- Ai tu...? / How many... have you got?- Câte... ai?

b) În partea a doua parte a activității s-a realizat predarea unui cântec intitulat: *Head and shoulders*, un cântec antrenant în care sunt folosite toate cuvintele de la vocabular. Linia melodică este vioaie și plăcută, astfel încât elevul învață cântecul destul de ușor. Repetarea și exersarea cântecului se realizează prin mișcări sugerate de versurile cântecului Mișcările sugerate de textul cântecului fac ca dorința elevului de a învăța cântecul să fie și mai mare. La finalul activității s-a organizat un concurs pe tema cântecului. Elevii trebuiau să cânte versurile cântecului și în același

timp să și arate părțile corpului. Cântecele conține o singură strofă care se repetă de patru ori, ritmul devenind din ce în ce mai alert [ 89].

Head, Shoulders: Head, shoulders, knees and toes, knees and toes (de două ori)

And eyes and ears and mouth and nose,

Head, shoulders, knees and toes, knees and toes.

La finalul activității ca și feedback , elevii au fost rugați să ridice mâinile în aer dacă le-a plăcut activitatea sau să le așeze pe masă dacă nu le-a plăcut.

#### **Unit 4, Activity 4.2- Actions**

Vocabulary: sing- a cânta, dance- a dansa, run- a alerga, shout- a țipa, jump- a sări, sit down- a lua loc, stand up- a se ridica în picioare.

Grammar: Do you...? Yes, I ....

a) Elevii au urmărit un clip video cu câteva acțiuni simple, acțiuni ce au fost mimate de aceștia în tot parcursul vizionării.

b) Elevii răspund la întrebări simple: What do the animals do? The animals / They sing / dance / run / shout. – Ce fac animalele? Animalele / Ele cântă / dansează / aleargă / țipă.

c) În această etapă elevii vor repeta acțiunile cu ajutorul unor imagini ce sunt așezate pe tablă.

d) Pair-work: Elevii primesc șapte cartonașe cu imagini ce reprezintă acțiunile învățate. Ele vor fi aranjate pe masă în ordinea în care spune profesorul. Apoi, elevii vor lipi pe spatele imaginii cuvântul scris.

e) Game: Teacher says. De fiecare dată când profesorul începe comanda cu Teacher says..., elevii vor executa comanda. Dacă acea comandă nu începe cu aceste cuvinte, elevii nu se vor mișca. Dacă se mișcă, executând comenzile date, vor părăsi jocul și vor deveni simplii privitori.

Ex: Teacher says: Stand up! – elevii vor executa comanda, adică se vor ridica în picioare.

Sing! – elevii nu trebuie să execute comanda, ci vor trebui să stea nemișcați.

Fiecare joc (didactic, de rol, distractiv) va avea un joc de probă pentru a ne asigura că elevul a înțeles regulile jocului.

f) Ca și feedback, elevii vor primi o imagine mică cu două baloane: unul verde și unul roșu. Dacă le-a plăcut activitatea - vor colora balonul verde, dacă nu le-a plăcut- vor colora balonul roșu.

Planul de lecție, în limba engleză, a acestei activități se află în Anexa 14.

#### **Unit 4, Activity 4.3. Revision: My Body**

a) Elevii vor interpreta cântecele *Head, shoulders*.

b) Se prezintă un poster cu un personaj îndrăgit din desene animate: Mickey Mouse. Elevii vor răspunde la câteva întrebări referitoare la imaginea prezentată: Who is this?- Cine este acesta? / Is he funny?- Este amuzant? / What does he wear?- Cu ce este îmbrăcat?

c) Sub poster se află opt cartonașe pe care sunt scrise părți ale corpului. Pe rând, elevii vor lua câte un cartonaș, vor citi ce parte a corpului este menționată și elevul / profesorul va scrie acea parte a corpului în căsuța corespunzătoare.

d) Fiecare elev va primi șase cartonașe cu imagini reprezentând părți ale corpului omenesc. Profesorul va spune o parte a corpului, iar elevii vor ridica cartonașul cu imaginea respectivă.

e) Game: Erase (Șterge) – Pentru acest joc elevii vor fi împărțiți în echipe (se vor forma echipe de 3-4 elevi în funcție de numărul lor). Pe o tablă se află două postere reprezentând un băiat și o fată. Pe cealaltă tablă, fiecare echipă va desena schematic un omuleț care are șase părți ale corpului: capul (un rotund), două mâini (două dreptunghiuri), corpul (un dreptunghi mare) și picioarele (două dreptunghiuri). Profesorul va spune, pe rând, câte o propoziție despre una din cele două imagini pentru fiecare echipă (Ex: The girl has brown eyes. - Fata are ochi căprui.). Un membru al unei echipei va spune dacă propoziția este corectă, iar dacă nu este- o va corecta: Wrong: The girl has green eyes). Dacă răspunsul este corect, membrii echipei spun *ERASE* și un elev/ acel elev va șterge o parte a corpului. Jocul continuă până la epuizarea întrebărilor sau ștergerea totală a omulețului.

e) Feedback-ul acestei activități va fi dat cu ajutorul a două comenzi simple: Clap your hands! (pentru o lecție atractivă, plăcută) și Stamp your feet!- Bate din picioare! (în cazul unei lecții mai puțin plăcute, plictisitoare, etc)

Planul de lecție, în limba engleză, a acestei activități se află în Anexa 14.

#### **Unit 4, Activity 4.4 – In the end: Feelings**

Această activitate finală surprinde argumentul cauză-efect. Acesta este un tip comun de argumentare și indică că o anumită *concluzie* este anume așa prin realizarea unei *premise*. Argumentul cauzal se referă la fapte concrete. Cauza sau efectul apar aici ca o reacție, schimbând caracterul sau evenimentele ulterioare. Între cauză și efect trebuie neapărat să existe o înțelegere.

*Vocabulary:* smile -a zâmbi, learn -a învăța, play – a se juca/ a cânta la un instrument muzical, clever -isteț, happy- fericit, angry- nervos, sad- trist, supărat.

*Grammar:* he is -el este, she is -ea este, I am – eu sunt.

Ex: Mother smiles, she is happy./ Father runs, he is strong./ Maria learns, she is clever.



Introducerea noțiunilor de cauză-efect (la nivel elementar) ajută la dezvoltarea abilităților de gândire critică, se îmbunătățește înțelegerea, abilitatea de raționament, capacitatea elevilor de a face conexiuni între evenimente și consecințele acestora. Valorificarea cauzei și efectului îi poate ajuta pe elevi să înțeleagă cum se întâmplă lucrurile, cum sunt legate diferite evenimente.

Aspectele inteligenței lingvistice dezvoltate în această unitate de învățare sunt fonetica, sintaxa și praxisul, aspectele cu care s-a operat preponderent pe tot parcursul activității prin pronunția corectă a cuvintelor și sintagmelor, exersarea structurilor gramaticale, însușirea versurilor cântecului, mișcările sugerate de versurile poeziei, jocurilor desfășurate.

Structurarea acestor unități de învățare a fost preluată în continuare în baza diverselor conținuturi asimilate, fapt care a condus la dezvoltarea inteligenței lingvistice a copiilor la alte paliere de conținut didactic: My town, My Classroom, Healthy Food, Transportation, On the Farm, My House, All Aboard!

Activitățile acestor module au valorificat din plin toate dimensiunile inteligenței lingvistice: semantica (Games: What can you put in a hat? și What is the same? What is different?), fonetica (exersarea structurilor gramaticale însușite) sintaxa (însușirea cuvintelor noi, a structurilor gramaticale, memorarea unei poezii, redarea ei prin desen), praxis (modificarea versurilor poeziei).

Elementul central în activitățile analizate este *fenomenul argumentării*: formarea la elevi a abilităților de argumentare este una din căile cele mai sigure în dezvoltarea inteligenței lingvistice. Argumentarea este o dimensiune logică, ce implică corectitudine, revigorare a activității elevilor, rezolvări constructiviste, interacțiuni verbale pozitive etc. Argumentarea este un instrument de comunicare, stimulând interacțiunea dintre vorbitori, expunerea unor gânduri raționale. O relație specială are argumentarea cu persuasiunea. Argumentarea învață copiii cum să convingă partenerii verbali ca aceștia să adere la ideea enunțată, să întreprindă o anumită acțiune, să manifeste un anumit comportament etc. Argumentarea este necesară elevilor în viața de zi cu zi, în diverse situații cotidiene, formează flexibilitatea verbală a acestora.

### 3.3 Investigații experimentale privind implementarea Modelului Pedagogic a inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică și a Tehnologiei de dezvoltare a inteligenței lingvistice

#### Ipoteze de lucru

**Ipoteza 1** - Aplicarea intervenției experimentale are un efect pozitiv semnificativ asupra dezvoltării inteligenței lingvistice la elevii mici.

**Ipoteza 2** - Efectul intervenției experimentale asupra dezvoltării inteligenței lingvistice diferă în funcție de genul biologic al copiilor.

Participanții la această cercetare au fost un număr de 105 elevi, diferențiat în funcție de variabila *grup*, 53 elevi fac parte din grupul experimental de formare, iar 52 elevi fac parte din grupul de control. Diferențiat în funcție de variabila *gen biologic*, 56 elevi sunt băieți și 49 elevi sunt fete. În cazul subiecților din grupul experimental, 29 sunt băieți și 26 sunt fete. În cazul subiecților din grupul de control, 27 sunt băieți și 23 sunt fete. Prezentăm mai jos ilustrarea grafică a lotului de participanți în funcție de variabilele *grup* și *gen biologic*.

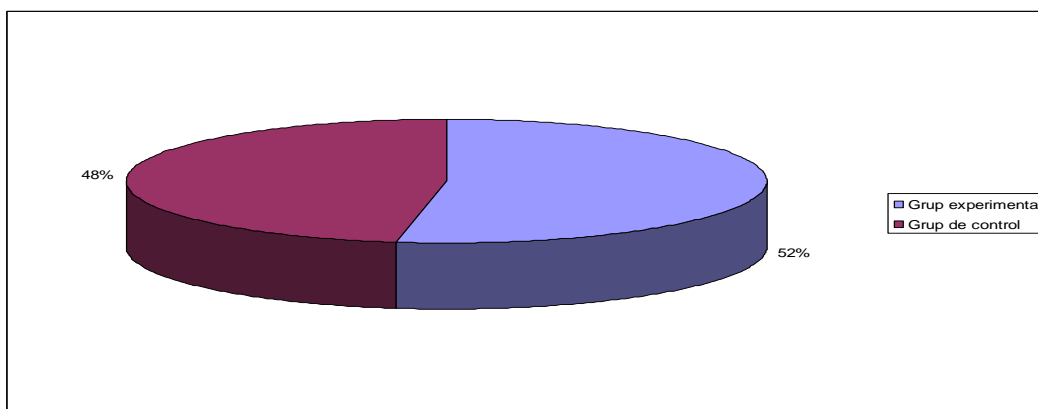


Figura 3.6 Lotul de subiecți (variabila grup)

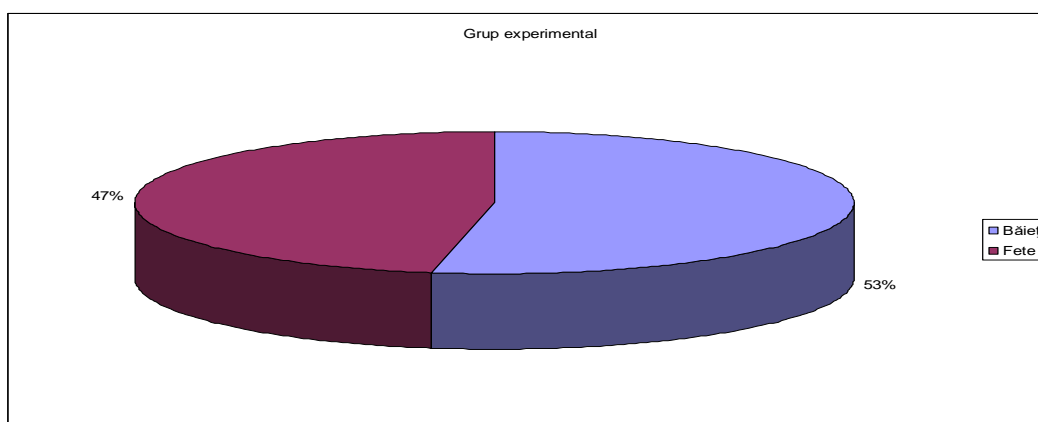
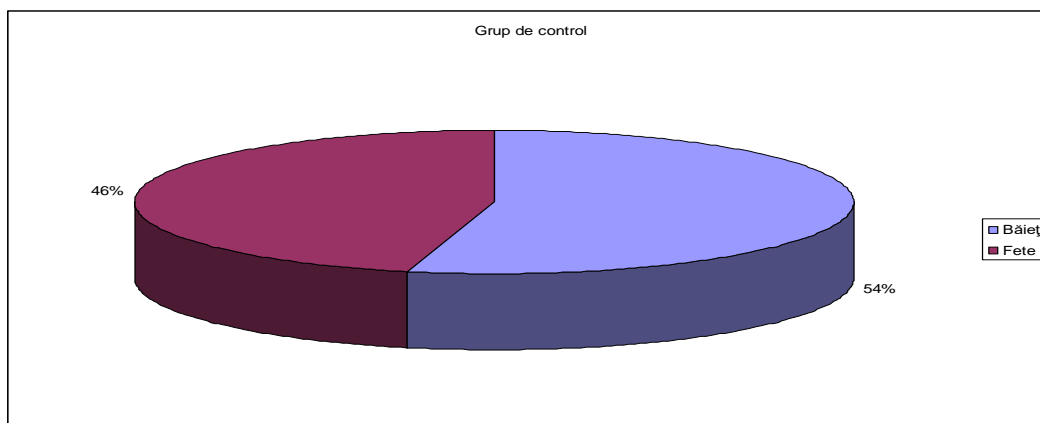


Figura 3.7 Grupul experimental (variabila gen biologic)



**Figura 3.8. Grupul de control (variabila gen biologic)**

Instrumentul de validare folosit în această etapă a fost chestionarul de inteligență lingvistică descris anterior în cadrul capitolului 2.

Designul experimental este mixt, de tip  $2 \times 2 \times 2$  (2 grupuri  $\times$  2 gen biologic  $\times$  2 momente testare).

**Tabel 3.17 Designul Experimental**

|                   |          | Grup                |        |                   |        |
|-------------------|----------|---------------------|--------|-------------------|--------|
|                   |          | Grupul experimental |        | Grupul de control |        |
|                   |          | Fete                | Băieți | Fete              | Băieți |
| Momentul testării | Pretest  | G1                  | G3     | G5                | G7     |
|                   | Posttest | G2                  | G4     | G6                | G8     |

Interpretarea și prelucrarea datelor obținute s-a realizat cu ajutorul programului SPSS 20.0 for Windows. Operațiile statistice utilizate au fost:

- a) analiza de frecvență pentru ilustrarea compoziției lotului de subiecți;
- b) metoda analizei de varianță ANOVA mixtă;
- c) testul t pentru eșantioane independente.

În primul rând, am verificat dacă grupurile experimental și de control sunt echivalente la nivelul performanței în etapa pretest (înainte de derularea experimentului), atât în ceea ce privește inteligența lingvistică scor total, cât și în ceea ce privește dimensiunile acesteia: semnatică, fonologie, sintaxă și praxis. Pentru a fi echivalente, ar trebui să nu existe diferențe semnificative în etapa de pretestare între grupul experimental și grupul de control în ceea ce privește rezultatele la aceste variabile. Testul statistic folosit a fost testul t pentru eșantioane independente pentru

compararea mediilor la inteligența lingvistică și factorii acesteia în funcție de variabila grup: experimental, versus de control (Anexa 13).

Prezentăm în continuare rezultatele obținute (Anexa 14).

- Nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între grupul experimental și cel de control în ceea ce privește scorul la *testul de inteligență lingvistică pretest* [ $t(103) = 0.445$ ,  $p = 0.657$ ].

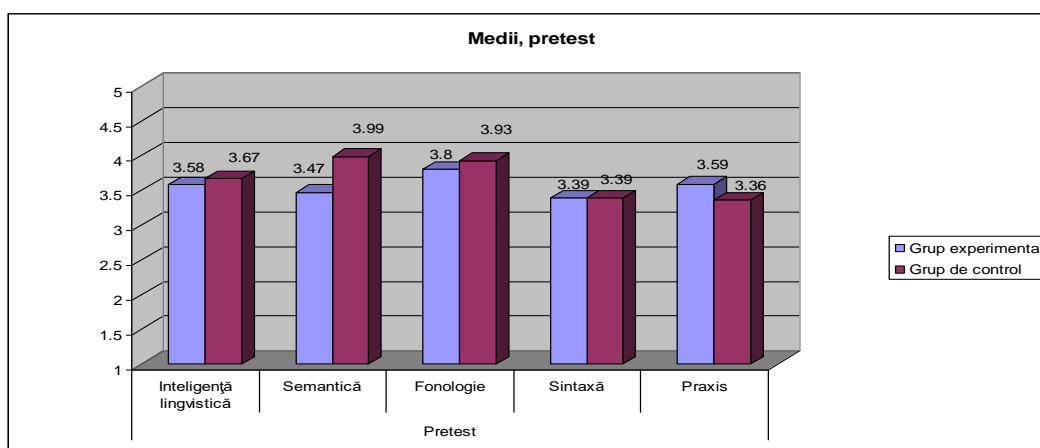
- Există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între grupul experimental și cel de control în ceea ce privește factorul *semantică pretest* [ $t(103) = 2.483$ ,  $p = 0.015$ ], în sensul că elevii din grupul de control au o performanță mai bună la factorul semantică în pretest comparativ cu elevii din grupul experimental.

- Nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între grupul experimental și cel de control în ceea ce privește factorul *fonologie pretest* [ $t(103) = 0.685$ ,  $p = 0.495$ ].

- Nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între grupul experimental și cel de control în ceea ce privește factorul *sintaxă pretest* [ $t(103) = 0.023$ ,  $p = 0.982$ ].

- Nu există diferențe semnificative statistic la pragul  $p \leq 0.05$  între grupul experimental și cel de control în ceea ce privește factorul *praxis pretest* [ $t(103) = 1.161$ ,  $p = 0.248$ ].

*Așadar, în etapa de pretest, înainte de derularea experimentului, grupul experimental de formare și grupul de control sunt echivalente în ceea ce privește performanța la chestionarul de inteligență lingvistică scor total și factorii acesteia fonologie, sintaxă și praxis, nu însă și în cazul factorului semantică, în acest din urmă caz grupul de control obținând scoruri mai ridicate decât grupul experimental.*



**Figura 3. 9** Prezentarea comparativă a mediilor la inteligența lingvistică (pretest, variabila grup)

## Ipoteza1.

*Aplicarea intervenției experimentale are un efect pozitiv semnificativ asupra dezvoltării inteligenței lingvistice.*

Pentru a verifica această ipoteză am aplicat metoda analizei de varianță ANOVA mixtă (cu măsurători repetate și grupe independente), atât pentru inteligența lingvistică cât și pentru factorii acesteia. Prezintă în continuare rezultatele obținute.

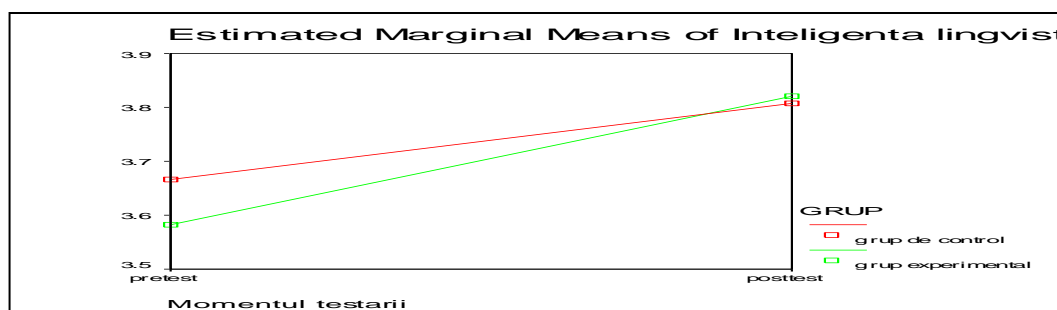
Efectul intervenției experimentale asupra dezvoltării inteligenței lingvistice se prezintă astfel:

- există un efect principal al variabilei *momentul testării* asupra inteligenței lingvistice [ $F(1, 103) = 157.608, p = 0.000$ ];
- nu există un efect principal al variabilei *grup* asupra inteligenței lingvistice [ $F(1, 103) = 0.038, p = 0.846$ ];
- există un efect de interacțiune al variabilelor *grup* și *momentul testării* asupra inteligenței lingvistice [ $F(1, 103) = 10.361, p = 0.002$ ] (Anexa 17).

Vom analiza în cele ce urmează rezultatele semnificative obținute statistic.

Există un *efect principal* semnificativ statistic al variabilei *momentul testării* asupra variabilei *inteligență lingvistică* [ $F(1, 103) = 157.608, p = 0.000$ ]. Pentru verificarea acestui efect principal a fost aplicat testul t pentru eșantioane perechi. Rezultatele arată că există diferențe semnificative între inteligența lingvistică din pretest și posttest [ $t(104) = 12.185, p = 0.000$ ], în sensul că per general, scorurile la inteligență lingvistică în posttest sunt mai mari decât în pretest, indiferent de variabila grup (Anexa 18).

Există un *efect de interacțiune* semnificativ statistic al variabilelor *grup* și *momentul testării* asupra variabilei *inteligență lingvistică* [ $F(1, 103) = 10.361, p = 0.002$ ]. Acest efect de interacțiune este ilustrat și în figura de mai jos.



**Figura 3.10. Efectul de interacțiune a variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei inteligența lingvistică**

La analiza de interacțiune prin analiza efectelor simple folosind teste t pentru eșantioane independente și teste t pentru eșantioane perechi, stabilim următoarele:

- În condiția pretest, nu există diferențe semnificative statistic între grupul experimental și grupul de control în ceea ce privește inteligența lingvistică [ $t(103) = 0.445, p = 0.657$ ].
- În condiția posttest, nu există diferențe semnificative statistic între grupul experimental și grupul de control în ceea ce privește inteligența lingvistică [ $t(103) = 0.079, p = 0.937$ ] (Anexa 19a).
- În cazul grupului experimental, există diferențe semnificative statistic între pretest și posttest în ceea ce privește inteligența lingvistică [ $t(54) = 8.829, p = 0.000$ ], în sensul că inteligența lingvistică a elevilor din grupul experimental în posttest este mai dezvoltată comparativ cu inteligența lingvistică în pretest, creșterea fiind de 0.24 puncte (Anexa 19b).
- În cazul grupului de control, există diferențe semnificative statistic între pretest și posttest în ceea ce privește inteligența lingvistică [ $t(49) = 12.761, p = 0.000$ ], în sensul că inteligența lingvistică a elevilor din grupul de control în posttest este mai dezvoltată comparativ cu inteligența lingvistică în pretest, creșterea fiind de 0.14 puncte (Anexa 19c).

Conform rezultatelor de mai sus, constatăm că atât în cazul grupului experimental cât și în a celui de control, inteligența lingvistică a elevilor în posttest este mai mare decât în pretest și de asemenea că nu se constată diferențe semnificative între grupul experimental și cel de control în ceea ce privește inteligența lingvistică nici în pretest, nici în posttest. Totuși, din datele prezentate mai sus, se constată o creștere mai mare a inteligenței lingvistice din pretest în posttest în cazul grupului experimental (de 0.24 puncte) decât în cazul grupului de control (de 0.14 puncte). Or, tocmai existența unui efect de interacțiune ilustrează că această diferență de amplitudine este semnificativă statistic, creșterea fiind mai mare în cazul grupului experimental decât în cazul grupului de control (Anexa 19d).

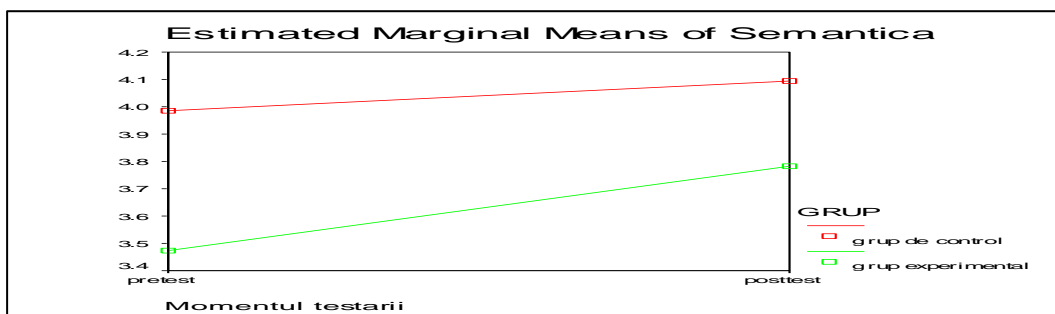
*Astfel, deși între pretest și posttest inteligența lingvistică a elevilor se dezvoltă (urmare a procesului natural de acumulare de cunoștințe și de dezvoltare intelectuală a copiilor), această dezvoltare este mai mare în cazul elevilor din grupul experimental (ca urmare a intervenției experimentale) decât în cazul elevilor din grupul de control.*

Dacă ne referim la efectul intervenției experimentale asupra dezvoltării **factorului semantică**, constatăm că:

- există un efect principal al variabilei *momentul testării* asupra factorului *semantică* [ $F(1, 103) = 45.326, p = 0.000$ ];

- există un efect principal al variabilei *grup* asupra factorului *semantică* [ $F(1, 103) = 4.653, p = 0.033$ ];
- există un efect de interacțiune al variabilelor *grup* și *momentul testării* asupra factorului *semantică* [ $F(1, 103) = 10.745, p = 0.001$ ] (Anexa 20).

Pentru verificarea acestui efect principal a fost aplicat testul t pentru eșantioane perechi. Rezultatele arată că există diferențe semnificative între scorurile la factorul *semantică* din pretest și posttest [ $t(104) = 6.594, p = 0.000$ ], în sensul că per general, scorurile la *semantică* în posttest sunt mai mari decât în pretest, indiferent de variabila *grup* (de intervenția experimentală) (Anexa 29). În principiu, există un efect de interacțiune semnificativ statistic al variabilelor *grup* și *momentul testării* asupra variabilei *semantică* [ $F(1, 103) = 10.745, p = 0.001$ ]. Acest efect de interacțiune este ilustrat și în figura de mai jos.



**Figura 3.11. Efectul de interacțiune a variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei semantică**

Vom analiza în continuare efectul de interacțiune prin analiza efectelor simple folosind teste t pentru eșantioane independente și teste t pentru eșantioane perechi. Presentăm mai jos rezultatele obținute.

- În condiția pretest, există diferențe semnificative statistic între grupul experimental și grupul de control în ceea ce privește factorul *semantică* [ $t(103) = 2.483, p = 0.015$ ], subiecții din grupul experimental având scoruri mai mari la factorul *semantică* în pretest, comparativ cu subiecții din grupul de control.
- În condiția posttest, nu există diferențe semnificative statistic între grupul experimental și grupul de control în ceea ce privește factorul *semantică* [ $t(103) = 1.796, p = 0.075$ ] (Anexa 18a).
- În cazul grupului experimental, există diferențe semnificative statistic între pretest și posttest în ceea ce privește factorul *semantică* [ $t(54) = 8.829, p = 0.000$ ], în sensul că scorurile elevilor din grupul experimental la factorul *semantică* în posttest sunt mai mari comparativ cu scorurile la factorul *semantică* în pretest, creșterea fiind de 0.31 puncte (Anexa 18b).

- În cazul grupului de control, există diferențe semnificative statistic între pretest și posttest în ceea ce privește factorul *semantică* [ $t(49) = 4.413, p = 0.000$ ], în sensul că scorurile elevilor din grupul de control la factorul *semantică* în posttest sunt mai mari comparativ cu scorurile la factorul *semantică* în pretest, creșterea fiind de 0.11 puncte (Anexa 18c).

Conform rezultatelor de mai sus, constatăm că atât în cazul grupului experimental cât și în a celui de control, scorurile la factorul *semantică* a elevilor în posttest sunt mai mari decât în pretest și de asemenea că, deși în pretest subiecții din grupul de control au scoruri mai mari decât cei din grupul experimental la factorul *semantică*, în posttest nu mai există diferențe semnificative între cele două grupuri în ceea ce privește factorul *semantică*. Altfel spus, intervenția experimentală a atenuat diferențele inițiale dintre cele două grupuri în ceea ce privește factorul *semantică*. Or, tocmai existența unui efect de interacțiune semnificativ statistic ne spune că această diferență de amplitudine este semnificativă statistic, creșterea fiind semnificativ mai mare în cazul grupului experimental decât în cazul grupului de control.

*Astfel, deși între pretest și posttest dimensiunea semantică se dezvoltă (urmare a procesului natural de acumulare de cunoștințe și de dezvoltare intelectuală a copiilor), această dezvoltare este semnificativ mai mare în cazul elevilor din grupul experimental (ca urmare a intervenției experimentale) decât în cazul elevilor din grupul de control.*

Dacă ne raportăm la efectul intervenției experimentale asupra dezvoltării factorului *fonetică*, constatăm că:

- există un efect principal al variabilei *momentul testării* asupra factorului *fonetică* [ $F(1, 103) = 38.100, p = 0.000$ ];
- nu există un efect principal al variabilei *grup* asupra factorului *fonetică* [ $F(1, 103) = 0.379, p = 0.540$ ];
- nu există un efect de interacțiune al variabilelor *grup* și *momentul testării* asupra factorului *fonetică* [ $F(1, 103) = 0.902, p = 0.345$ ] (Anexa 22a).

Pentru verificarea efectului principal al variabilei *momentul testării* asupra variabilei *fonetică* am aplicat testul t pentru eșantioane perechi. Rezultatele arată că există diferențe semnificative între scorurile la factorul *fonetică* din pretest și posttest [ $t(104) = 6.228, p = 0.000$ ], în sensul că per general, scorurile la fonologie în posttest sunt mai mari decât în pretest, indiferent de variabila grup -de intervenția experimentală (Anexa 22b; 22c).

Cu referire la efectul intervenției experimentale asupra dezvoltării factorului *sintaxă*, putem menționa:

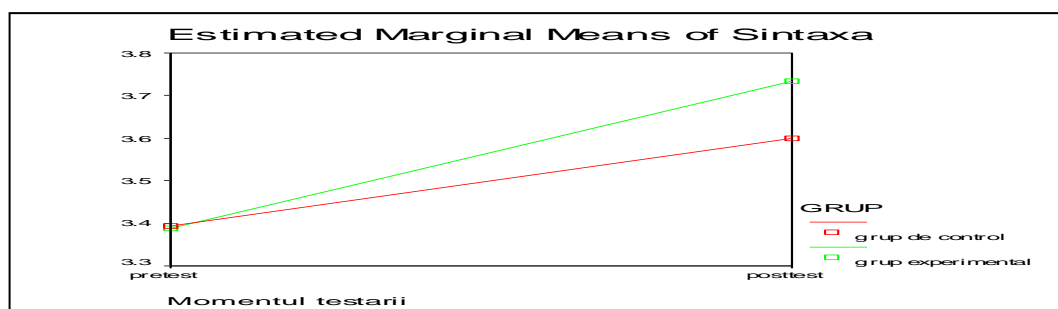


- există un efect principal al variabilei *momentul testării* asupra factorului *sintaxă* [ $F(1, 103) = 103.212, p = 0.000$ ];
- nu există un efect principal al variabilei *grup* asupra factorului *sintaxă* [ $F(1, 103) = 0.083, p = 0.774$ ];
- există un efect de interacțiune al variabilelor *grup* și *momentul testării* asupra factorului *sintaxă* [ $F(1, 103) = 6.522, p = 0.012$ ] (Anexa 20a).

Vom analiza în cele ce urmează rezultatele semnificative statistic obținute.

Pentru verificarea efectului principal al variabilei *momentul testării* asupra variabilei *sintaxă* s-a aplicat testul t pentru eșantioane perechi. Rezultatele demonstrează că există diferențe semnificative între scorurile la factorul *sintaxă* din pretest și posttest [ $t(104) = 10.030, p = 0.000$ ], în sensul că per general, scorurile la *sintaxă* în posttest sunt mai mari decât în pretest, indiferent de variabila grup (de intervenția experimentală) (Anexa 20b).

De asemenea, există un efect de interacțiune semnificativ statistic al variabilelor *grup* și *momentul testării* asupra variabilei *sintaxă* [ $F(1, 103) = 6.522, p = 0.012$ ]. Acest efect de interacțiune este ilustrat și în figura de mai jos.



**Figura 3.12 Efectul de interacțiune a variabilelor grup și momentului testării asupra variabilei *sintaxă***

Efectul de interacțiune prin analiza efectelor simple folosind teste t pentru eșantioane independente și teste t pentru eșantioane perechi, se prezintă în felul de mai jos.

- În condiția pretest, nu există diferențe semnificative statistic între grupul experimental și grupul de control în ceea ce privește factorul *sintaxă* [ $t(103) = 0.023, p = 0.982$ ].
- În condiția posttest, nu există diferențe semnificative statistic între grupul experimental și grupul de control în ceea ce privește factorul *sintaxă* [ $t(103) = 0.636, p = 0.526$ ] (Anexa 20c).
- În cazul grupului experimental, există diferențe semnificative statistic între pretest și posttest în ceea ce privește factorul *sintaxă* [ $t(54) = 8.158, p = 0.000$ ], în sensul că scorurile elevilor din grupul experimental la factorul *sintaxă* în posttest sunt mai mari comparativ cu scorurile la factorul *sintaxă* în pretest, creșterea fiind de 0.35 puncte (Anexa 20c).

- În cazul grupului de control, există diferențe semnificative statistic între pretest și posttest în ceea ce privește factorul *sintaxă* [ $t(49) = 6.293, p = 0.000$ ], în sensul că scorurile elevilor din grupul de control la factorul *sintaxă* în posttest sunt mai mari comparativ cu scorurile la factorul *sintaxă* în pretest, creșterea fiind de 0.21 puncte (Anexa 20d).

Conform rezultatelor de mai sus, constatăm că atât în cazul grupului experimental cât și în a celui de control, scorurile la factorul *sintaxă* a elevilor în posttest sunt mai mari decât în pretest și că nici în pretest, nici în posttest nu există diferențe semnificative între grupul experimental și cel de control în ceea ce privește scorurile la factorul *sintaxă*.

*Astfel, deși între pretest și posttest factorul sintaxă se dezvoltă (urmare a procesului natural de acumulare de cunoștințe și de dezvoltare intelectuală a copiilor), această dezvoltare este semnificativ mai mare în cazul elevilor din grupul experimental (ca urmare a intervenției experimentale) decât în cazul elevilor din grupul de control.*

Efectul intervenției experimentale asupra dezvoltării factorului *praxis*:

- există un efect principal al variabilei *momentul testării* asupra factorului *praxis* [ $F(1, 103) = 79.039, p = 0.000$ ];
- nu există un efect principal al variabilei *grup* asupra factorului *praxis* [ $F(1, 103) = 1.860, p = 0.176$ ];
- nu există un efect de interacțiune al variabilelor *grup* și *momentul testării* asupra factorului *praxis* [ $F(1, 103) = 1.425, p = 0.235$ ] (Anexa 20e).

Pentru verificarea *efectului principal al variabilei momentul testării asupra variabilei praxis* a fost aplicat testul t pentru eșantioane perechi. Rezultatele arată că există diferențe semnificative între scorurile la factorul *praxis* din pretest și posttest [ $t(104) = 8.939, p = 0.000$ ], în sensul că per general, scorurile la factorul *praxis* în posttest sunt mai mari decât în pretest, indiferent de variabila grup -de intervenția experimentală (Anexa 21).

**Verificarea ipotezei 2, efectul intervenției experimentale asupra dezvoltării inteligenței lingvistice diferă în funcție de genul biologic al subiecților**

Pentru a verifica această ipoteză am aplicat metoda analizei de varianță ANOVA mixtă (cu măsurători repetate și grupe independente), atât pentru inteligența lingvistică cât și pentru factorii acesteia, mai întâi în cazul fetelor și apoi în cazul băieților. Prezintăm în continuare rezultatele obținute.

➤ *Efectul intervenției experimentale asupra dezvoltării inteligenței lingvistice, în cazul fetelor:*

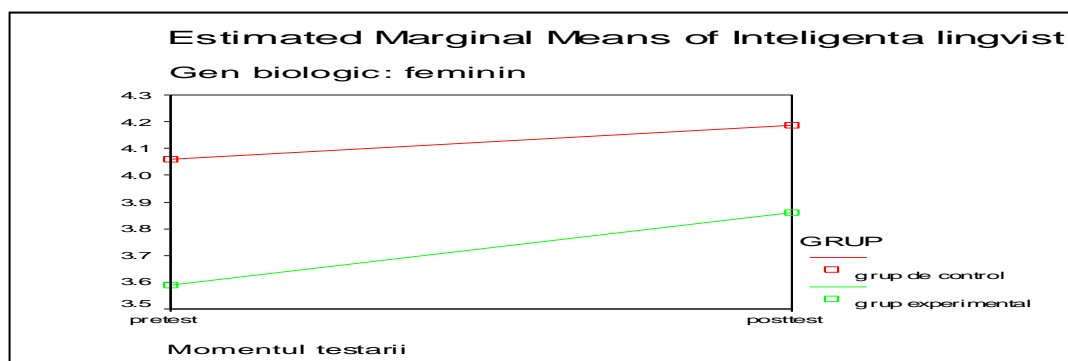
- există un efect principal al variabilei *momentul testării* asupra inteligenței lingvistice [ $F(1, 47) = 70.570, p = 0.000$ ];
- nu există un efect principal al variabilei *grup* asupra inteligenței lingvistice [ $F(1, 47) = 2.618, p = 0.112$ ];
- există un efect de interacțiune al variabilelor *grup* și *momentul testării* asupra inteligenței lingvistice [ $F(1, 47) = 9.036, p = 0.004$ ] (Anexa 22).

➤ *Efectul principal al variabilei momentul testării asupra variabilei inteligență lingvistică, în cazul fetelor*

Pentru verificarea acestui efect principal a fost aplicat testul t pentru eșantioane perechi. Rezultatele arată că există diferențe semnificative între inteligența lingvistică din pretest și posttest [ $t(48) = 7.960, p = 0.000$ ], în sensul că per general, scorurile la inteligență lingvistică în posttest sunt mai mari decât în pretest în cazul fetelor, indiferent de variabila grup (Anexa 23).

➤ *Efectul de interacțiune a variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei inteligență lingvistică, în cazul fetelor*

Există un efect de interacțiune semnificativ statistic al variabilelor *grup* și *momentul testării* asupra variabilei *inteligență lingvistică* [ $F(1, 47) = 9.036, p = 0.004$ ]. Acest efect de interacțiune este ilustrat și în figura de mai jos.



**Figura 3.13. Efectul de interacțiune a variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei inteligență lingvistică (fete)**

De asemenea, s-a analizat și efectul de interacțiune prin analiza efectelor simple, folosind teste t pentru eșantioane independente și teste t pentru eșantioane perechi. Prezentăm mai jos rezultatele obținute.

- În condiția pretest, în cazul fetelor, nu există diferențe semnificative statistic între grupul experimental și grupul de control în ceea ce privește inteligența lingvistică [ $t(47) = 1.825, p = 0.075$ ] (Anexa 23a).

- În condiția posttest, în cazul fetelor, nu există diferențe semnificative statistic între grupul experimental și grupul de control în ceea ce privește inteligența lingvistică [ $t(47)$

= 1.456,  $p = 0.152$ ].

- În cazul fetelor din grupul experimental, există diferențe semnificative statistic între pretest și posttest în ceea ce privește nivelul inteligenței lingvistice [ $t(25) = 6.356$ ,  $p = 0.000$ ], în sensul că inteligența lingvistică a fetelor din grupul experimental în posttest este mai dezvoltată comparativ cu inteligența lingvistică a fetelor în pretest, creșterea fiind de 0.27 puncte (Anexa 23b).

- În cazul fetelor din grupul de control, există diferențe semnificative statistic între pretest și posttest în ceea ce privește inteligența lingvistică [ $t(22) = 8.566$ ,  $p = 0.000$ ], în sensul că inteligența lingvistică a fetelor din grupul de control în posttest este mai dezvoltată comparativ cu inteligența lingvistică în pretest, creșterea fiind de 0.13 puncte (Anexa 23c).

Conform rezultatelor de mai sus, constatăm că atât în cazul grupului experimental cât și în a celui de control, inteligența lingvistică a fetelor în posttest este mai mare decât în pretest și, de asemenea, că nu se constată diferențe semnificative între grupul experimental de formare și cel de control în ceea ce privește inteligența lingvistică a fetelor în pretest sau posttest. Totuși din datele prezentate mai sus se constată o creștere mai mare a inteligenței lingvistice din pretest în posttest în cazul fetelor din grupul experimental (de 0.27 puncte) decât în cazul fetelor din grupul de control (de 0.13 puncte). Or, tocmai existența unui efect de interacțiune semnificativ statistic ilustrează că această diferență de amplitudine este semnificativă statistic, creșterea fiind semnificativ mai mare în cazul fetelor din grupul experimental decât în cazul fetelor din grupul de control.

*Astfel, deși între pretest și posttest inteligența lingvistică a fetelor se dezvoltă (urmare a procesului natural de acumulare de cunoștințe și de dezvoltare intelectuală a copiilor), această dezvoltare este semnificativ mai mare în cazul fetelor din grupul experimental (ca urmare a intervenției experimentale) decât în cazul fetelor din grupul de control.*

*Efectul intervenției experimentale asupra dezvoltării inteligenței lingvistice, în cazul băieților:*

- există un efect principal al variabilei *momentul testării* asupra inteligenței lingvistice [ $F(1, 54) = 87.996$ ,  $p = 0.000$ ];

- nu există un efect principal al variabilei *grup* asupra inteligenței lingvistice [ $F(1, 54) = 1.187$ ,  $p = 0.218$ ];

- nu există un efect de interacțiune al variabilelor *grup* și *momentul testării* asupra inteligenței lingvistice [ $F(1, 54) = 2.248$ ,  $p = 0.140$ ] (Anexa 24a).

Vom analiza în cele ce urmează rezultatele semnificative statistic obținute.

➤ *Efectul principal al variabilei momentul testării asupra variabilei inteligență lingvistică, în cazul băieților.* Pentru verificarea acestui efect principal am aplicat testul t pentru eșantioane perechi. Rezultatele arată că există diferențe semnificative între inteligența lingvistică din pretest și posttest [ $t(55) = 9.335, p = 0.000$ ], în sensul că per global, scorurile la inteligență lingvistică în posttest sunt mai mari decât în pretest în cazul băieților, indiferent de variabila grup (Anexa 24b).

➤ *Efectul intervenției experimentale asupra dezvoltării factorului semantică, în cazul fetelor:*

- există un efect principal al variabilei *momentul testării* asupra factorului *semantică* [ $F(1, 47) = 19.604, p = 0.000$ ];

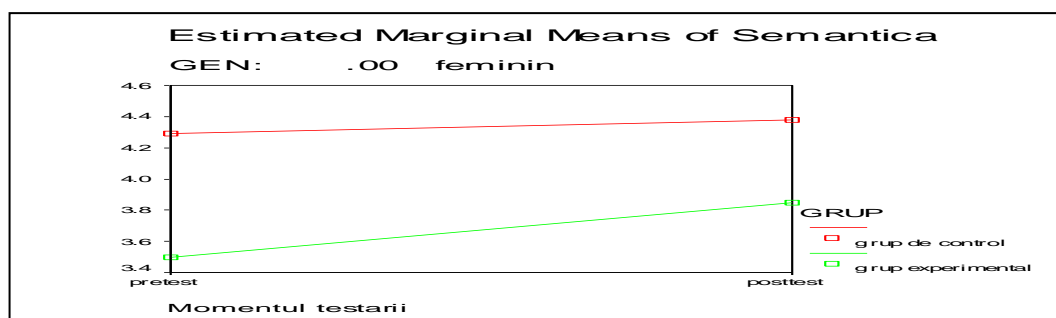
- există un efect principal al variabilei *grup* asupra factorului *semantică* [ $F(1, 47) = 6.005, p = 0.018$ ];

- există un efect de interacțiune al variabilelor *grup* și *momentul testării* asupra factorului *semantică* [ $F(1, 47) = 7.021, p = 0.011$ ] (Anexa 24c).

*Efectul principal al variabilei momentul testării asupra variabilei semantică, în cazul fetelor.* Pentru verificarea acestui efect principal am aplicat testul t pentru eșantioane perechi. Rezultatele arată că există diferențe semnificative între scorurile la factorul *semantică* din pretest și posttest [ $t(48) = 4.335, p = 0.000$ ], în sensul că per global, scorurile la factorul *semantică* în posttest sunt mai mari decât în pretest în cazul fetelor, indiferent de variabila grup (Anexa 24d).

*Efectul principal al variabilei grup asupra variabilei semantică, în cazul fetelor.* Există un efect principal semnificativ statistic al variabilei *grup* asupra variabilei *semantică* [ $F(1, 47) = 6.005, p = 0.018$ ]. Urmărind figura de mai jos, constatăm că, per ansamblu, fetele din grupul de control au scorurile la factorul *semantică* mai ridicate comparativ cu fetele din grupul experimental.

*Efectul de interacțiune a variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei semantică, în cazul fetelor.* Există un efect de interacțiune semnificativ statistic al variabilelor *grup* și *momentul testării* asupra variabilei *semantică* [ $F(1, 47) = 7.021, p = 0.011$ ]. Acest efect de interacțiune este ilustrat și în figura de mai jos.



**Figura 3.14. Efectul de interacțiune a variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei semantice (fete)**

Un tablou convingător se profilează din analiza efectului de interacțiune prin indicarea efectelor simple folosind teste t pentru eșantioane independente și teste t pentru eșantioane perechi.

- În condiția pretest, în cazul fetelor, există diferențe semnificative statistic între grupul experimental și grupul de control în ceea ce privește factorul *semantica* [ $t(47) = 2.690, p = 0.010$ ], în sensul că fetele din grupul de control au scoruri mai mari la factorul *semantica* în pretest, comparativ cu fetele din grupul experimental (Anexa 25a).

- În condiția posttest, în cazul fetelor, există diferențe semnificative statistic între grupul experimental și grupul de control în ceea ce privește factorul *semantica* [ $t(47) = 2.252, p = 0.029$ ], în sensul că fetele din grupul de control au scoruri mai mari la factorul *semantica* în posttest, comparativ cu fetele din grupul experimental.

- În cazul fetelor din grupul experimental, există diferențe semnificative statistic între pretest și posttest în ceea ce privește scorurile la factorul *semantica* [ $t(25) = 3.948, p = 0.000$ ], în sensul că fetele din grupul experimental obțin scoruri mai mari în posttest decât în pretest la factorul *semantica*, creșterea fiind de 0.35 puncte (Anexa 25b).

- În cazul fetelor din grupul de control, există diferențe semnificative statistic între pretest și posttest în ceea ce privește scorurile la factorul *semantica* [ $t(22) = 2.787, p = 0.011$ ], în sensul că fetele din grupul de control obțin scoruri mai mari în posttest decât în pretest la factorul *semantica*, creșterea fiind de 0.09 puncte (Anexa 25c).

Conform rezultatelor de mai sus, constatăm că atât în cazul grupului experimental cât și în a celui de control, scorurile la factorul *semantica* pentru fete posttest sunt mai mari decât în pretest și de asemenea că atât în pretest, cât și în posttest, fetele din grupul de control obțin scoruri mai mari la factorul *semantica* decât fetele din grupul experimental. Totuși, atât din figură cât și din datele prezentate mai sus se constată o creștere mai mare a scorurilor la factorul *semantica* din pretest în posttest în cazul fetelor din grupul experimental (de 0.35 puncte) decât în cazul fetelor din grupul de control (de 0.09 puncte). Or, tocmai existența unui efect de interacțiune semnificativ

statistic demonstrează că această diferență de amplitudine este semnificativă statistic, creșterea fiind mai mare în cazul fetelor din grupul experimental decât în cazul fetelor din grupul de control.

*Astfel, deși între pretest și posttest factorul semantică, în cazul fetelor, se dezvoltă (urmare a procesului natural de acumulare de cunoștințe și de dezvoltare intelectuală a copiilor), această dezvoltare este semnificativ mai mare în cazul fetelor din grupul experimental (ca urmare a intervenției experimentale) decât în cazul fetelor din grupul de control.*

➤ *Efectul intervenției experimentale asupra dezvoltării factorului semantică, în cazul băieților:*

- există un efect principal al variabilei *momentul testării* asupra factorului *semantică* [ $F(1, 54) = 25.535, p = 0.000$ ];

- nu există un efect principal al variabilei *grup* asupra factorului *semantică* [ $F(1, 54) = 0.589, p = 0.446$ ];

- nu există un efect de interacțiune al variabilelor *grup* și *momentul testării* asupra factorului *semantică* e [ $F(1, 54) = 3.720, p = 0.059$ ] (Anexa 26).

*Efectul principal al variabilei momentul testării asupra variabilei semantică, în cazul băieților.* Pentru verificarea acestui efect principal am aplicat testul t pentru eșantioane perechi. Rezultatele arată că există diferențe semnificative între scorurile la factorul *semantică* din pretest și posttest [ $t(55) = 5.003, p = 0.000$ ], în sensul că per *general*, scorurile la factorul *semantică* în posttest sunt mai mari decât în pretest în cazul băieților, indiferent de variabila grup (Anexa 27a).

➤ *Efectul intervenției experimentale asupra dezvoltării factorului fonetică, în cazul fetelor:*

- există un efect principal al variabilei *momentul testării* asupra factorului *fonetică* [ $F(1, 47) = 15.994, p = 0.000$ ];

- nu există un efect principal al variabilei *grup* asupra factorului *fonetică* [ $F(1, 47) = 2.957, p = 0.092$ ];

- nu există un efect de interacțiune al variabilelor *grup* și *momentul testării* asupra factorului *fonetică* [ $F(1, 47) = 0.217, p = 0.643$ ] (Anexa 27b).

➤ *Efectul principal al variabilei momentul testării asupra variabilei fonetică, în cazul fetelor.* Pentru verificarea acestui efect principal am aplicat testul t pentru eșantioane perechi. Rezultatele arată că există diferențe semnificative între scorurile la factorul *fonetică* din pretest și posttest [ $t(48) = 4.069, p = 0.000$ ], în sensul că per *general*, scorurile la factorul *fonetică* în posttest sunt mai mari decât în pretest în cazul fetelor, indiferent de variabila grup (Anexa 27c).

➤ *Efectul intervenției experimentale asupra dezvoltării factorului fonologie, în cazul băieților:*

- există un efect principal al variabilei *momentul testării* asupra factorului *fonetică* [F (1, 54) = 22.216, p = 0.000];
- nu există un efect principal al variabilei *grup* asupra factorului *fonetică* [F (1, 54) = 0.382, p = 0.539];
- nu există un efect de interacțiune al variabilelor *grup* și *momentul testării* asupra factorului *fonetică* e [F (1, 54) = 0.719, p = 0.400] (Anexa 28a).

➤ *Efectul principal al variabilei momentul testării asupra variabilei fonetică, în cazul băieților.* Pentru verificarea acestui efect principal am aplicat testul t pentru eșantioane perechi. Rezultatele arată că există diferențe semnificative între scorurile la factorul *fonetică* din pretest și posttest [t (55) = 4.759, p = 0.000], în sensul că per general, scorurile la factorul *fonetică* în posttest sunt mai mari decât în pretest în cazul băieților, indiferent de variabila grup (Anexa 28b).

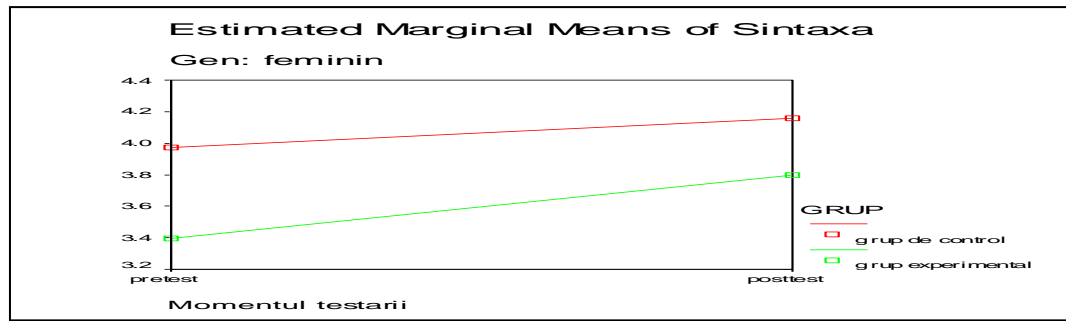
➤ *Efectul intervenției experimentale asupra dezvoltării factorului sintaxă, în cazul fetelor:*

- există un efect principal al variabilei *momentul testării* asupra factorului *sintaxă* [F (1, 47) = 49.642, p = 0.000];
- nu există un efect principal al variabilei *grup* asupra factorului *sintaxă* [F (1, 47) = 2.805, p = 0.101];
- există un efect de interacțiune al variabilelor *grup* și *momentul testării* asupra factorului *sintaxă* [F (1, 47) = 6.320, p = 0.015] (Anexa 28c).

➤ *Efectul principal al variabilei momentul testării asupra variabilei sintaxă, în cazul fetelor.* Pentru verificarea acestui efect principal am aplicat testul t pentru eșantioane perechi. Rezultatele arată că există diferențe semnificative între scorurile la factorul *sintaxă* din pretest și posttest [t (48) = 6.844, p = 0.000], în sensul că per general, scorurile la factorul *sintaxă* în posttest sunt mai mari decât în pretest în cazul fetelor, indiferent de variabila grup (Anexa 28d).

➤ *Efectul de interacțiune a variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei sintaxă, în cazul fetelor:* Există un efect de interacțiune semnificativ statistic al variabilelor *grup* și *momentul testării* asupra variabilei *sintaxă* [F (1, 47) = 6.320, p = 0.015]. Acest efect de interacțiune este ilustrat și în figura de mai jos.





**Figura 3.15. Efectul de interacțiune a variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei sintaxă (fete)**

O importanță deosebită o prezintă efectul de interacțiune prin analiza efectelor simple folosind teste t pentru eșantioane independente și teste t pentru eșantioane perechi. Prezentăm mai jos rezultatele obținute.

- În condiția pretest, în cazul fetelor, nu există diferențe semnificative statistic între grupul experimental și grupul de control în ceea ce privește factorul *sintaxă* [ $t(47) = 1.919, p = 0.061$ ] (Anexa 29a).
- În condiția posttest, în cazul fetelor, există diferențe semnificative statistic între grupul experimental și grupul de control în ceea ce privește factorul *sintaxă* [ $t(47) = 1.437, p = 0.158$ ].
- În cazul fetelor din grupul experimental, există diferențe semnificative statistic între pretest și posttest în ceea ce privește scorurile la factorul *sintaxă* [ $t(25) = 5.741, p = 0.000$ ], în sensul că fetele din grupul experimental obțin scoruri mai mari în posttest decât în pretest la factorul *sintaxă*, creșterea fiind de 0.40 puncte (Anexa 29b).
- În cazul fetelor din grupul de control, există diferențe semnificative statistic între pretest și posttest în ceea ce privește scorurile la factorul *sintaxă* [ $t(22) = 4.596, p = 0.000$ ], în sensul că fetele din grupul de control obțin scoruri mai mari în posttest decât în pretest la factorul *sintaxă*, creșterea fiind de 0.19 puncte (Anexa 29c).

Conform rezultatelor de mai sus, constatăm că atât în cazul grupului experimental de formare cât și în a celui de control, scorurile la factorul *sintaxă* pentru fete în posttest sunt mai mari decât în pretest și de asemenea că atât în pretest, cât și în posttest, nu există diferențe semnificative în funcție de variabila grup în ceea ce privește scorurile la factorul *sintaxă*, în cazul fetelor. Totodată, din datele prezentate mai sus se constată o creștere mai mare a scorurilor la factorul *sintaxă* din pretest în posttest în cazul fetelor din grupul experimental (de 0.40 puncte) decât în cazul fetelor din grupul de control (de 0.19 puncte). Or, tocmai existența unui efect de interacțiune semnificativ statistic ne spune că această diferență de amplitudine este semnificativă

statistic, creșterea fiind semnificativ mai mare în cazul fetelor din grupul experimental decât în cazul fetelor din grupul de control.

*Astfel, deși între pretest și posttest factorul sintaxă, în cazul fetelor, se dezvoltă (urmare a procesului natural de acumulare de cunoștințe și de dezvoltare intelectuală a copiilor), această dezvoltare este semnificativ mai mare în cazul fetelor din grupul experimental (ca urmare a intervenției experimentale) decât în cazul fetelor din grupul de control.*

➤ *Efectul intervenției experimentale asupra dezvoltării factorului sintaxă, în cazul băieților:*

- există un efect principal al variabilei *momentul testării* asupra factorului *sintaxă* [ $F(1, 54) = 53.187, p = 0.000$ ];
- nu există un efect principal al variabilei *grup* asupra factorului *sintaxă* [ $F(1, 54) = 2.715, p = 0.105$ ];
- nu există un efect de interacțiune al variabilelor *grup* și *momentul testării* asupra factorului *sintaxă* [ $F(1, 54) = 1.150, p = 0.288$ ] (Anexa 29d).

*Efectul principal al variabilei momentul testării asupra variabilei sintaxă, în cazul băieților.* Pentru verificarea acestui efect principal am aplicat testul t pentru eșantioane perechi. Rezultatele arată că există diferențe semnificative între scorurile la factorul *sintaxă* din pretest și posttest [ $t(55) = 7.326, p = 0.000$ ], în sensul că per general, scorurile la factorul *sintaxă* în posttest sunt mai mari decât în pretest în cazul băieților, indiferent de variabila grup (Anexa 29e).

➤ *Efectul intervenției experimentale asupra dezvoltării factorului praxis, în cazul fetelor:*

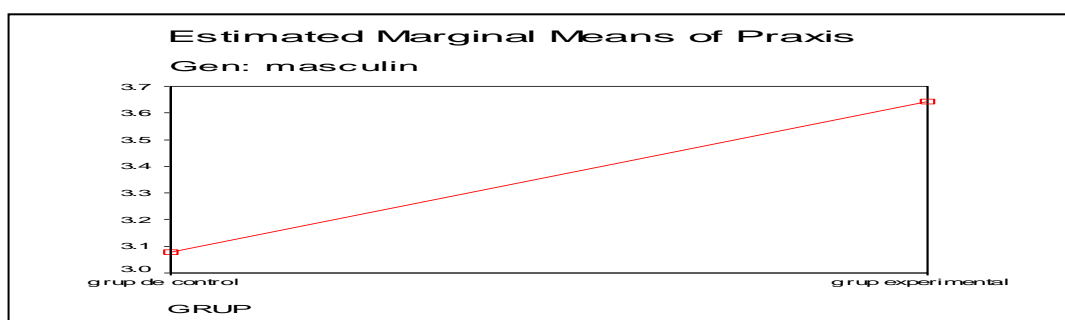
- există un efect principal al variabilei *momentul testării* asupra factorului *praxis* [ $F(1, 47) = 43.916, p = 0.000$ ];
- nu există un efect principal al variabilei *grup* asupra factorului *praxis* [ $F(1, 47) = 0.261, p = 0.092$ ];
- nu există un efect de interacțiune al variabilelor *grup* și *momentul testării* asupra factorului *praxis* [ $F(1, 47) = 3.389, p = 0.072$ ] (Anexa 29f).

➤ *Efectul principal al variabilei momentul testării asupra variabilei praxis, în cazul fetelor.* Pentru verificarea acestui efect principal am aplicat testul t pentru eșantioane perechi. Rezultatele arată că există diferențe semnificative între scorurile la factorul *praxis* din pretest și posttest [ $t(48) = 6.590, p = 0.000$ ], în sensul că per general, scorurile la factorul *praxis* în posttest sunt mai mari decât în pretest în cazul fetelor, indiferent de variabila grup (Anexa 26g).

➤ *Efectul intervenției experimentale asupra dezvoltării factorului praxis, în cazul băieților:*

- există un efect principal al variabilei *momentul testării* asupra factorului *praxis* [ $F(1, 54) = 36.515, p = 0.000$ ];
- există un efect principal al variabilei *grup* asupra factorului *praxis* [ $F(1, 54) = 5.249, p = 0.026$ ];
- nu există un efect de interacțiune al variabilelor *grup* și *momentul testării* asupra factorului *praxis* [ $F(1, 54) = 0.047, p = 0.830$ ] (Anexa 29h).

➤ *Efectul principal al variabilei momentul testării asupra variabilei praxis, în cazul băieților.* Pentru verificarea acestui efect principal am aplicat testul t pentru eșantioane perechi. Rezultatele arată că există diferențe semnificative între scorurile la factorul *praxis* din pretest și posttest [ $t(55) = 6.092, p = 0.000$ ], în sensul că per general, scorurile la factorul *praxis* în posttest sunt mai mari decât în pretest în cazul băieților, indiferent de variabila grup (Anexa 29i).



**Figura 3.16. Prezentarea comparativă a mediilor (variabila praxis, băieți)**

➤ *Efectul principal al variabilei grup asupra variabilei praxis, în cazul băieților.* Există un efect principal semnificativ statistic al variabilei *grup* asupra variabilei *praxis* [ $F(1, 54) = 5.249, p = 0.026$ ] (Anexa 29j). Urmărind graficul 3.11, constatăm că, per global (pretest și posttest), băieții din grupul de experimental au scorurile la factorul *praxis* mai ridicate comparativ cu băieții din grupul de control.

În felul acesta, experimentul de validare dezvăluie în mod natural rezultatele obținute, constituind o dovadă a faptului că există diferențe semnificative statistic în ceea ce privește nivelul de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor în procesul de studiere a limbii engleze în ceea ce privește pretestarea și posttestarea, fiind confirmate ambele ipoteze: aplicarea intervenției experimentale are un efect pozitiv semnificativ asupra dezvoltării inteligenței lingvistice la elevii mici, efectul intervenției experimentale asupra dezvoltării inteligenței lingvistice diferă în funcție de genul biologic al elevilor este unul pozitiv, materializându-se în cifre credibile deduse prin Testul t și analiza de varianță ANOVA.

### 3.4. Concluzii la Capitolul 3

1. Dat fiind faptul că elementul central al cercetării aplicative a avut ca scop implementarea Tehnologiei DIL prin elaborarea și implementarea unui ansamblu de activități, a fost necesar să conturăm criteriile de identificare a nivelului inițial de formare a inteligenței lingvistice, ce au constituit un reper atât în organizarea designului analitic, cât și în elaborarea unor instrumente de măsurare a inteligenței lingvistice. Prin sintetizarea datelor obținute pe parcursul derulării experimentului pedagogic de constatare, care a avut ca obiective conturarea caracteristicilor eșantionului implicat în experiment și determinarea criteriilor de diagnosticare a nivelului inițial al inteligenței lingvistice pentru subiecții din lotul experimental și lotul martor, s-a constatat că dezvoltarea capacității de învățare și utilizare a limbii engleze prin descoperirea și stimularea resurselor personale, prin stimularea structurilor cognitive implicate în elaborarea limbajului oral, având în vedere vârsta grupului țintă, lasă loc pentru îmbunătățiri.

2. Într-o perspectivă formativă, activitatea de dezvoltare a inteligenței lingvistice a urmat o succesiune de acțiuni, într-o anumită ierarhie, consemnate în Tehnologia DIL. În acest caz, implementarea Tehnologiei DIL a păstrat o „distanță” corectă față de fenomenul valorificat, menținându-și valoarea formativă. Privită din acest unghi, Tehnologia DIL a demonstrat reale posibilități de ameliorare a procesului de dezvoltare a inteligenței lingvistice, o mai bună adecvare la cerințele actuale, identificând elemente care concordă cu premisele inițiale. În procesul de implementare a Tehnologiei DIL au fost realizate toate cele patru unități tematice cu 15 activități succesive. Structurarea acestor unități de învățare a fost preluată în continuare în baza diverselor conținuturi asimilate, fapt care a condus la dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor la alte paliere de conținut didactic. Elementul central în unitățile de învățare analizate a fost *fenomenul argumentării*: formarea la elevi a abilităților de argumentare este una din căile cele mai sigure în dezvoltarea inteligenței lingvistice.

3. O confirmare concludentă au avut ipotezele cercetării de validare. Analizând efectul pozitiv al experimentului pedagogic privind dezvoltarea inteligenței lingvistice și a dimensiunilor acesteia, se constată următoarele: indiferent de intervenția experimentală, scorurile elevilor la inteligență lingvistică și aspectele acesteia în posttest sunt semnificativ mai mari decât în pretest; în cazul elevilor din grupul experimental, dezvoltarea inteligenței lingvistice și a dimensiunilor semantică și sintaxă (niveluri lingvistice considerate, în general, mai puțin accesibile) este semnificativ mai mare între pretest și posttest, decât în cazul elevilor din grupul de control. Astfel, experimentul pedagogic are un efect pozitiv semnificativ statistic în cazul dezvoltării inteligenței

lingvistice per total, cu accent pe dimensiunile lingvistice semantică și sintaxă. În cazul aspectelor fonologie și praxis, nu s-a evidențiat un efect pozitiv semnificativ statistic.

4. Ne-am propus, de asemenea, să analizăm și în ce măsură efectul pozitiv al experimentului pedagogic privind dezvoltarea inteligenței lingvistice și a elementelor acesteia se păstrează atât pentru lotul de fete, cât și pentru lotul de băieți. Rezultatele au arătat că: indiferent de intervenția experimentală, atât în cazul fetelor, cât și în cazul băieților, scorurile elevilor la inteligență lingvistică și aspectele acesteia în posttest sunt semnificativ mai mari decât în pretest; în cazul fetelor din grupul experimental, dezvoltarea inteligenței lingvistice și a dimensiunilor semantică și sintaxă este semnificativ mai mare între pretest și posttest, comparativ cu fetele din grupul de control. În cazul băieților, nu s-a evidențiat un efect semnificativ statistic al aplicării experimentului pedagogic. Astfel, creșterile între pretest și posttest ale inteligenței lingvistice și a factorilor acesteia sunt mai mari pentru băieții din grupul experimental decât pentru băieții din grupul de control. Putem concluziona că experimentul pedagogic privind dezvoltarea inteligenței lingvistice a avut efecte pozitive semnificative statistic per general în cazul dimensiunilor semantică și sintaxă. În felul acesta, experimentul de validare dezvăluie în mod natural rezultatele obținute, constituind o dovadă a faptului că există diferențe semnificative statistic în ceea ce privește nivelul de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor în procesul de studiere a limbii engleze în ceea ce privește pretestarea și posttestarea, fiind confirmate ambele ipoteze.

## CONCLUZII GENERALE SI RECOMANDĂRI

Parcursul analitico-sintetic al inteligenței generale și al inteligenței lingvistice se articulează prin intermediul ideilor, opiniilor, concepțiilor, teoriilor științifice, care încearcă clarificarea resorturilor pedagogice ale inteligenței. Aceste idei conduc la survenirea gândirii și atitudinii într-un decupaj destul de extins, justificând abordarea problematicii inteligenței la nivelul elevilor de vârstă școlară mică. Punând în evidență specificul inteligenței generale și a inteligenței lingvistice, în special într-un proces de dezvoltare, este important să menționăm următoarele:

1. Tratarea temei specifice a inteligenței generale și a inteligenței lingvistice și a raportului dintre ele, pornind de la anumite teorii, concepții, idei promovate de specialiștii în domeniul psihologiei, lingvisticii, filosofiei, pedagogiei comunicării, ne-a condus la ideea că inteligența este o *capacitate* generală de înțelegere și raționament; este o *abilitate* care circumscrie un ansamblu de competențe ce se actualizează în comportamente eficiente de învățare; este o *aptitudine*, o dimensiune a personalității care asigură reușita învățării. Prezentarea inteligenței lingvistice prin prisma inteligenței generale, dezvăluirea perspectivelor coagulate în jurul înțelegerii inteligenței lingvistice ne-a condus spre ideea că *inteligența lingvistică* reprezintă ușurința în exprimarea și perceperea nuanțelor limbajului verbal, abilitatea de a învăța limbi străine și de a folosi limbajul în atingerea unor obiective. S-a dedus prin argumente că inteligența lingvistică cuprinde patru domenii sau dimensiuni majore de analiză: *semantică* sau nuanțe de sensuri ale cuvintelor; *fonetică* sau sunete, ritm, inflexiune, care contribuie la îmbunătățirea discursului, fiind un factor-cheie în comunicarea orală; *sintaxa* sau ordinea, juxtapunerea cuvintelor, care implică regulile ce guvernează ordinea cuvintelor într-un anumit context; *praxis* (pragmatica) sau diferitele utilizări ale cuvintelor în structura propoziției sau în înțelegerea nuanțelor semantice ale cuvintelor (*Capitolul 1, subcapitolul 1.1.*).

2. În tentativa de a racorda procesul de dezvoltare a inteligenței lingvistice la specificul miciei școlarității, s-au luat la bază un șir de caracteristici: elevul mic reușește să descompună reprezentarea în părți componente, trece de la reprezentări separate la grupuri de reprezentări, servindu-i la realizarea proceselor imaginației, gândirii și a diferitelor forme de activitate creatoare. În perioada școlară mică se dezvoltă *cunoașterea directă*, ordonată, conștientizată, în gândire încep să se manifeste independența, suplețea, spiritul critic, întemeiat logic. Operativitatea specifică a *gândirii* se organizează în grupuri sau structuri de operații învățate, destul de flexibile pentru a fi aplicate la situațiile-problemă cu care se confruntă elevii. În cadrul general al mentalității pedagogice, perioada miciei școlarității este fundamentală în dezvoltarea gândirii copilului, deoarece

se dezvoltă bazele vieții intelectuale complexe și se produc importante transformări cantitative și calitative în planul proceselor de cunoaștere, transformări ce se referă atât la organizarea sistemului de cunoștințe și noțiuni, cât și la caracteristicile operative ale gândirii, fapt relevant pentru dezvoltarea inteligenței lingvistice. Oferind o imagine generală a principiilor de orientare, condiționate de ideile cognitivismului și de paradigmele lingvisticii moderne (principiul abordării holistice a interpretării inteligenței lingvistice și a proceselor de percepere și generare a textelor; principiul utilizării limbii în calitate de instrument de studiere a gândirii, a memoriei și a proceselor cognitive; principiul „întruchipării” gândirii; principiul subiectivizării; principiul funcționalismului; principiul explicării faptelor limbii etc.), a fost stabilit modul în care se presupun reciproc și interacționează acestea în procesul de dezvoltare a inteligenței lingvistice (*Capitolul 1, subcapitolul 1.2.*).

3. Printre rațiunile care au condus la reperarea procesului de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor se înscrie *Modelul de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor de vârstă școlară mică în contextul studierii limbii engleze*, care reprezintă o perspectivă teoretică a activității specifice de studiere a limbii engleze în ciclul primar. Acest Model Pedagogic este constituit din patru niveluri de referință: inteligența ca funcție a minții; topica inteligenței lingvistice; marcajul dezvoltării inteligenței lingvistice; principiul argumentologic și Tehnologia DIL. Modelul Pedagogic respectiv include conceptul de inteligență, ca factor de stimulare a activității de învățare a elevilor, în general, și a elevilor de vârstă școlară mică, în special, abordat din diverse perspective analitice: statutul conceptual (capacitate, abilitate, aptitudine), dinamică funcțională și structurală, implicații teoretice (teoria psihologică a inteligenței, teoria filosofică a inteligenței etc.). *Topica inteligenței lingvistice* presupune entități/argumente de natură generală (sensibilitate semantică, reflexivitate lingvistică, ingeniozitate lingvistică, spontaneitate lingvistică), ca elemente comune, specifice inteligenței lingvistice. *Marcajul dezvoltării inteligenței lingvistice* reprezintă punctele de reper ale acestei activități, printre care se înscriu principiile de orientare; factorii condiționali; dimensiunile lingvistice (semantica, fonologia, sintaxa, praxisul) (*Capitolul 2, subcapitolul 2.1.*).

4. Oferind o imagine de ansamblu în raport cu care a fost elaborat *Modelul Pedagogic de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor de vârstă școlară mică în contextul studierii limbii engleze*, ca un „mecanism” teoretic prin care reprezentările inteligenței în general și a celei lingvistice, în special, aduc lumină asupra problematicii abordate, nu mai puțin importantă este elaborarea Tehnologiei DIL, prin care ne-am propus să realizăm o activitate la nivel specific și impetuos scopului acestei cercetări – dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor de clasă

pregătitoare. Baza teoretică a Tehnologiei DIL o constituie *principiul argumentologiei*, fiind, de asemenea, consemnate activitățile de dezvoltare a inteligenței lingvistice pe câteva unități de învățare și instrumentarul acțional. În viziunea pe care o propunem, *principiul argumentologic* reprezintă o entitate care presupune „trecerea” spre inteligența lingvistică. Este ilustrată importanța *principiului argumentologiei*, care pornește de la „pătratul” experienței și teoriei argumentării: demonstrativă, confirmativă, persuasivă și explicativă, dezvăluind rolul acestuia în generarea cunoștințelor. Argumentarea îl disciplinează pe elev, deoarece acesta trebuie să respecte atât raționalitatea sa personală, cât și pe cea a celui care îl ascultă. Pentru a face posibilă influența acestuia asupra dezvoltării inteligenței lingvistice, elevii trebuie să fie treptat angajați într-un proces de argumentare, de la una elementară la una mai complexă (*Capitolul 2, subcapitolul 2.2.*).

5. Plecând de la aceste considerații, ne-am propus să analizăm experiența cadrelor didactice în dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor la nivelul dimensiunilor lingvistice *semantică, fonetică, sintaxă, praxis și metodică* în valorificarea limbii engleze, atât în general, cât și diferențiat, în funcție de țară și gradul didactic. În acest sens, a fost aplicată activ *metoda comparației*. Folosind această metodă, au fost rezolvate următoarele sarcini: stabilirea relațiilor cauză-efect între fenomene; obținerea de probe sau infirmări; clasificarea și sistematizarea fenomenelor. Scopul principal al comparației a fost *obținerea de fapte noi* nu numai din diferitele proprietăți ale obiectelor sau fenomenelor comparate, ci și analiza diferitelor interconectări. Rezultatele cercetării indică faptul că atât în România, cât și în Republica Moldova rezultatele au fost aceleași, chiar dacă numărul de profesori implicați diferă. Ideea pe care o promovăm este că dacă elevul dorește să cunoască limba engleză, cu mai multă deschidere spre comunicare, atunci el trebuie să „se investească” în această activitate, devenită, la rândul său, necesitate (*Capitolul 2, subcapitolul 2.3.*).

6. În mod determinant, una din activitățile de bază a fost implementarea Tehnologiei DIL în cadrul experiențului formativ de bază, sintetizarea datelor căruia a demonstrat că Tehnologia DIL oferă posibilități reale de ameliorare a procesului de dezvoltare a inteligenței lingvistice, o mai bună adecvare la cerințele actuale prin cele patru unități de învățare cu 15 activități succesive. Structurarea acestor unități de învățare a fost preluată în continuare în baza diverselor conținuturi asimilate, fapt care a condus la dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor pe alte paliere de conținut didactic. Elementul central în blocurile analizate a fost *fenomenul argumentării*: formarea la elevi a abilităților de argumentare, care este una din căile cele mai sigure în dezvoltarea inteligenței lingvistice.



7. O confirmare concludentă a ipotezele cercetării de validare. Analizând efectul pozitiv al experimentului pedagogic privind dezvoltarea inteligenței lingvistice și a dimensiunilor acesteia, se constată că scorurile elevilor la inteligență lingvistică și aspectele acesteia în posttest sunt semnificativ mai mari decât în pretest. Astfel, experimentul pedagogic are un efect pozitiv semnificativ statistic în cazul dezvoltării inteligenței lingvistice per total, cu accent pe dimensiunile lingvistice *semantică* și *sintaxă*. În felul acesta, experimentul de validare dezvăluie în mod natural rezultatele obținute, constituind o dovadă a faptului că există diferențe semnificative statistic în ceea ce privește nivelul de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor în procesul de studiere a limbii engleze, fiind reflectate în cifre credibile deduse prin Testul t și analiza de varianță ANOVA (*Capitolul 3, subcapitolele 3.1, 3.2., 3.3.*).

**Limitele cercetării** se prefigurează din cadrul restrâns de utilizare a limbii engleze de către elevii de vârstă școlară mică. Alte dificultăți rezidă în tradiția organizării tematice a conținuturilor învățării, în detrimentul organizării modulare sau în bază de probleme.

#### **RECOMANDĂRI:**

##### **Pentru profesorii de limba engleză:**

- Pornind de la valorile practice ale Tehnologiei DIL, este rațională îmbinarea utilizării metodelor active cu metodele și tehnicile aplicate prin Tehnologia DIL în vederea dezvoltării inteligenței generale și a inteligenței lingvistice a elevilor mici.

- Organizarea activității formative la nivelul elevilor de vârstă școlară mică prin axarea pe dezvoltarea comunicării orale prin stimularea activităților de argumentare, fapt care disciplinează și stimulează elevii.

- Luând la bază modelul instrumentarului experimental valorificat în cadrul experimentului pedagogic, pot fi elaborate diverse metodologii de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor mici, fapt care ar repera formarea competenței de comunicare a acestora.

##### **Direcții pentru cercetări viitoare:**

- Cercetarea *Reperelor metodologice* necesare dezvoltării inteligenței lingvistice care pot avea un impact identic cu cel al principiului argumentologiei.

- Pornind de la efectele generate de activitățile de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor mici, este oportună elaborarea unui *Ghid științifico-practic* pentru cadrele didactice care predau limba engleză.

## BIBLIOGRAFIE

### În limba română:

1. ACHIRI, I., NASTAS, S., BOTGROS, I., CRUDU. V. *Repere conceptuale privind elaborarea curriculumului la disciplinele opționale*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2017. 22 p. ISBN 978-9975-48-108-3.
2. AMSTRONG, T. *Ești mai inteligent decât crezi - un ghid al inteligențelor multiple, pentru copii*. București: Curtea Veche, 2011. 223 p. ISBN 978-606-588-154-9.
3. BADEA, D. Competențe și cunoștințe – fața și reversul lor. În: *Revista de pedagogie*, nr. 58 (3), 2010, p. 33-52. ISSN 0034-8678.
4. BÎLICI, V. Conștientizarea valorii în formarea conștiinței lingvistice a elevului. În: *Didactica Pro...*, 2016. nr. 5-6 (39, 40), Bălți. p. 44-48. ISBN 1810-6455.
5. BOCOȘ, M., JUNCAN, M. *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului*. Pitești: Paralela 45, 2022. 240 p. ISBN 978-973-47-3595-2.
6. BOGADI, A., MOCANU A. *Teoria inteligențelor multiple. Aplicații*. Iași: Ștef, 2010. 58 p. ISBN 978-973-1809-96-0.
7. BONTAȘ, I. *Tratat de pedagogie*. București: All Educational, 2008. 208 p. ISBN 978-973-571-738-4.
8. BORDEI, S. *Teoria inteligențelor multiple – incidente asupra formării continue a profesorilor*, lucrare de doctorat, Iași: Ștef, 2017. 237 p.
9. BOTNARI V., IANIOGLO, M. Competența de comunicare asertivă: geneza conceptului. În: *Studia Universitatis*. 2012, nr. 9 (59). p. 48-55. ISSN 1843-3855.
10. BREBEN, S., GONGEA, E., RUIU, G., FULGA, M. *Metode interactive de grup - Ghid metodologic*. Craiova: Arves, 2002, pp. 48-55. ISBN 978-973-8904-26-2.
11. CALVIN, W.H. *Cum gândește creierul- Evoluția inteligenței*. București: Humanitas, 2010. 250 p. ISBN 978-973-50-2649-3.
12. CANTEMIR, G., VOVC, M. Aspecte ale valorificării inteligențelor multiple la orele de limba și literatura română. În: *Glottodidactica Biannual Journal of Applied Linguistic*, anul III, vol. II, Bălți, 2012. p. 25-42. ISBN 1857-0763.
13. CIANCIOLO, A.T., Sternberg, R.J. *Inteligența- scurt istoric*. București: Trei, 2012. 237 p. ISBN 978-973-707-552-9.
14. CINCILEI, C., CREANGĂ, O. Centrul didactic în cadrul comunicativ al discursului ficțional. În: *Probleme de lingvistică generală și romanică*. Actele Colocviului științific cu participare internațională. In memoriam G. Cincilei, Chișinău, 2012, p. 68-72.
15. Codul Educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 24.10.2014. nr. 319-324, art. nr. 634.
16. CONSTANTINESCU, C., MĂRGINEAN I. *Studii de sociologie, calitatea vieții și politici sociale*. Pitești: Universității, 2007. 274 p. ISBN 973-690-273-0.
17. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1998. 301 p. ISBN 973-683-048-9.
18. COȘERIU, E. *Lecții de lingvistică generală*. București: Arc, 2000. 191 p. ISBN 9975-61- 146-XM-157-126.

19. COȘERIU, E. *Omul și limbajul său*. Iași: Editura Universității Alexandru Ioan Cuza, 2009. 457 p. ISBN 978-973-703-386-4.
20. COJOCARU-BOROZAN, M. *Psihologia comunicării-suport de curs*. Chișinău: CEP UPSC, 2019. 178 p. ISBN 9789581489136.
21. CRISTEA, G. *Pedagogie generală*. București: Didactică și Pedagogică, 2008. 298 p. ISBN 978-973-30-2056-1.
22. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2014. 462 p. ISBN 978-973-46-5156-6.
23. DEVITT, M., STERELNY, K. *Limbaj și realitate*. Iași: Polirom, 2000. 303 p. ISBN 973-683-500-6.
24. DOGARU, M. *Analiza mediului școlar în relație cu implementarea reformei curriculare*. București: Didactică și Pedagogică, 2012. 264 p. ISBN 978-973-30-3141-3.
25. EARLE, W.J. *Introducere în filozofie*. București: All Educational, 1999. 316 p. ISBN 973-684-115-4.
26. EYSENCK, H. J. *IQ-Teste de inteligență*. București: Queen, 1998. 156 p. ISBN 973-98654-0-2.
27. FRUMOS, F. *Didactica – Fundamente și dezvoltări cognitiviste*. Iași: Polirom, 2008. 208 p. ISBN 978-973-46-1242-0.
28. GA, B., IEPURE, V., VAIDA, B. *Jocuri didactice-100 de jocuri didactice ce pot fi folosite la școală, în online, acasă sau chiar în pandemie*. Timișoara: Sellification, 2021. 264 p. ISBN 9786065145665.
29. GARDNER H., *Inteligențe multiple Noi orizonturi*. București: Curtea Veche, 2022, pp 16-27. ISBN 978664411624.
30. GARDNER, H. *Mintea disciplinată*. București: Sigma, 2011, p 78. ISBN 973-649-646-2.
31. GARDNER, H. *Mintea umană: cinci ipostaze pentru viitor*. București: Sigma, 2007. 272 p. ISBN 978-973-649-397-3.
32. GARDNER, H. *Mintea sintetizatoare – Memoriile creatorului teoriei inteligențelor multiple*. București: Sigma, 2021. 336 p. ISBN 978- 606-727-474-5.
33. GHEORGHE, E. C., SILISTRARU, N., Formarea competenței metacognitive la elevii din clasele primare din perspectivă constructivistă. In: *Journal of Romanian Literary Studies*, 2021, nr. 26, p. 897-901. ISSN 2248-3004.
34. GHEORGHITĂ, E. Paradigma cognitivă în lingvistică: istoricul, problematica și perspectivele. În: *Studia Universitas Moldavie*, 2023, nr.4 (64), pp. 186-192. ISSN 1811-2668.
35. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche, 2001. 420 p. ISBN 973-8120-67-5.
36. GOLUBIȚCHI, S. Producerea mesajului oral - modalitate de realizare a comunicării orale în clasele primare. În: *Materialele conferinței științifice internaționale Știință și educație: Noi abordări și perspective*. 24-25martie 2023, Seria XXV, vol II, Științe ale Educației, p. 298-303. ISBN 978-9975-46-783-4.
37. GOLUBIȚCHI, S. Aspecte metodologice ale învățării textului multimodal în clasele primare. În: *Revista Didactica Pro*, nr. 2-3, p (138-139), 2023, p. 51-54. ISBN 1810-6455.
38. GORAȘ-POSTICĂ. V. (coord) *Competența interculturală- auxiliar didactic*. Chișinău: Pro Didactica, 2015. 172 p.

39. GORDON, T., BURCH, N. *Profesorul eficient*. București: Trei, 2011. 366 p. ISBN 978-973-707-566-6.
40. HERȚA, L. Rolul paremiilor în dezvoltarea competenței de comunicare în limba străină. În: *Probleme actuale ale științelor umaniste*. Chișinău, vol.18, 2019, p. 295-306. ISBN 978-9975-46-420-8.
41. HERȚA, L., POSTICA, O. Metode tradiționale și moderne în predarea limbii engleze. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului: Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”*, Ed. Seria XXI, 22-23 martie 2018, Chișinău, Republica Moldova: CEP UPS „I.Creangă”, 2018, Seria 20, Vol.1, p. 214-222. ISBN 978-9975-46-374-4; 978-9975-46-375-1.
42. IANIOGLU, M. Dezvoltarea competenței de comunicare asertivă ca o preocupare stringentă în mediul educațional multicultural. În: *Materialele conferinței științifice naționale „Asistența psihosocială în contextul noilor realități pe timp de pandemie”*. 16 aprilie 2021, Chișinău: C.E.P. UPS „Ion Creangă”, 2021, p. 121 -125. ISBN 978 -9975-46-545-8.
43. JINGA, I., ISTRATE, E. *Manual de Pedagogie*. București: All Educational, 2001. 102 p. ISBN 973-684-390-4.
44. LABĂR, A.V., POPA, L. N., ANTONESEI, L. *Ghid pentru cercetarea educației*. Iași: Polirom, 2009. 189 p. ISBN 978-973-46-1279-6.
45. Liceul de Limbi Moderne și Management - *English for Future: Curriculum opțional la limba engleză*. Chișinău, 2020, pp. 6-10. (Aprobat de Consiliul Național pentru Curriculum).
46. MOSTOC, M. *Aplicarea teoriei inteligențelor multiple în domeniul lecturii școlare. Motivarea elevilor pentru o înțelegere aprofundată a textelor literare*. București: Confluente, 2010. 141 p. ISBN 978-606-8055-11-4.
47. MUREȘAN, V. *Competența pedagogică în activitatea didactică și extradidactică*. Timișoara: Mirton, 1997. 191 p. ISBN 973-578-235-9.
48. NEACȘU, I. *Instruire și învățare*. București: Didactică și Pedagogică, 1999. 205 p. ISBN 973-30-5503-4.
49. NICOLA, D.M. *Metode active de predare-învățare-evaluare. TIM aplicată la lecția de engleză*. Iași: Pim, 2021. 123 p. ISBN 1325285903.
50. OPLEAN, R.V.A. *Terapia logopedică în procesele de comunicare: note de curs*. Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, anul II, 2021. 128 p.
51. OPREA, C-L. *Strategii didactice interactive*. București: Didactică și Pedagogică, 2009. 316 p. ISBN 978-973-30-2447-7.
52. OSHO. *Inteligența - reacționează creativ la prezent*. București: Litera, 2014. 229 p. ISBN 978-606-741-211-6.
53. PASCARU, D. A Differentiated Approach to Teaching Reading. În: *Noi tendințe în predarea limbajelor de specialitate în contextual racordării învățământului la cerințele pieții muncii*, Conferință internațională online, ediția IV, USM Chișinău, 2021, pp 304-311. ISBN 978-9975-56-893-7.
54. PĂTRU, S. *Individualizarea educației în funcție de inteligență*. Lucrare metodică-științifică, Craiova, 2012. 168 p.

55. PĂNIȘOARĂ, I-O. *Comunicarea eficientă*. Iași: Polirom, 2008. 422 p. ISBN 978-973-46-0979-6.
56. PERETEATCU, M. Implicații educaționale ale inteligențelor multiple la vârsta timpurie, În: *Conferința Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*, Bălți, 2020, p. 317-324. ISBN 978-9975-3422-5-4.
57. PIAGET, J. *Psihologia inteligenței*. București: Humanitas, 2008. 202 p. ISBN 978-9975-79-464-0.
58. PIAGET, J., INHELDER, B. *Psihologia copilului*. Chișinău, 2012. 128 p. ISBN 978-9975-949-54-5.
59. POPESCU-NEVEANU, P. *Tratat de psihologie generală*. București: Trei, 2013. 887 p. ISBN 978-973-707-695-3.
60. Programa școlară pentru disciplina Comunicarea în limba modernă 1- Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, aprobată prin *Ordin al Ministrului 3418/ 19.03.2013*, București, 2013. 12 p.
61. RADU, I. *Introducere în psihologia contemporană*. Cluj- Napoca, 1991. 356 p. ISBN 9739523323.
62. Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național - cadrul de referință al curriculumului național, București, 2020. 67 p. ISBN 978-606-8966-06-9.
63. RUSU, C. Valențe ale utilizării limbii engleze în dezvoltarea inteligenței lingvistice. În: *Incursiuni Pedagogice, Revistă de specialitate pentru cadrele didactice*, 2016, nr 3-4/2016, p. 49-50. ISSN 2065-1325.
64. RUSU, C. Dificultăți de limbaj la copii în contextul studierii limbii engleze. În: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective. Conferința științifică națională cu participare internațională*. voll III, Chișinău, UST, 2018, p. 105-108. ISBN 978-9975-76-248-9.
65. RUSU, C. Abordarea de tip integrat-dimensiune a învățării în ciclul primar. În: *Tradiție și inovație în educație. Simpozion științific internațional*, vol. I, Chișinău, UST, 2019, p. 151-155. ISBN 978-9975-76-288-5.
66. RUSU, C. Impactul limbii engleze asupra copiilor cu deficiențe de limbaj. În: *Dascăli Emeriți. Revistă educațională*, 2019, nr 19, p.82-83. ISSN 2601-2030.
67. RUSU, C. Aplicații practice ale inteligențelor multiple în clasele primare. În: *Educația în fața noilor provocări*, Conferința științifico-practică națională cu participare internațională, Chișinău, 2021, p. 352-355. ISBN 978-9975-76-3714.
68. RUSU, C. Intervenții didactice valorice în predarea limbii engleze la elevii de vârstă școlară mică axate pe dezvoltarea inteligenței lingvistice. În: *Învățământ superior: Tradiții, valori, perspective*. Conferința științifică cu participare internațională, vol. II, Chișinău, UST, 2021, p. 100-103. ISBN 978-9975-76-360-8.
69. RUSU, C. Rezultate constatative privind inteligența lingvistică a școlarii mici din România și Republica Moldova. În: *Educație, politici, societate*, Conferința științifică internațională Moldo-Polono-Română, vol. IV, nr. 1, Chișinău-Cracovia, 2021, p. 265-270. ISBN 978-9975-76-207-6.
70. RUSU, C. Dezvoltarea inteligenței lingvistice la școlarii mici - cercetare empirică a experienței cadrelor didactice din România și Republica Moldova. În: *Univers Pedagogic*, nr 1, 2024. ISBN 1811-5470.

71. RUSU, C., BOTNARI, V. Model de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor de vârstă școlară mică în contextul studierii limbii engleze. În: *Akademios*, nr. 4 (71), 2023. ISSN 1857-0461.
72. RUSU, C., BOTNARI, V. Tehnologia de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor de vârstă școlară mică. În: *Știință, Educație, Cultură*. Conferință științifică internațională, Universitatea de Stat din Comrat, 2024.
73. RUSU, C., BOTNARI, V. Aspecte metodologice ale diagnosticării inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică. În: *Vector European*, nr.1, 2024, ISSN 2345-1106.
74. RUSU, E. Specificul manifestării creativității lingvistice la elevii din ciclul primar în cadrul lecțiilor de limba engleză. În: *Materialele conferinței republicane a cadrelor didactice*. Chișinău: CEP UST, 2020. Vol. V, Psihopedagogie și Management educațional, p. 221-227 ISBN 978-9975-76-302-8.
75. RUSULEAC, T. Aspecte teoretice, privind structura și conținutul sistemului competențelor de rezolvare a problemelor pentru clasele primare. În: *Studia Universitatis*, nr. 5, 2010, pp 64-68. ISSN 1843-3855.
76. SARAMET, M. Psihopedagogia jocului. În: *Lectura și scările: Culegere de articole*, Conferința Internațională & Quot. Biblioteca Națională a Republicii Moldova, 2020. 69 p.
77. SENGE, P., KLEINER, A., CAMBRON-MC CABE,N., LUCAS, T., SMITH, B. *Școli care învață- a cincea disciplină aplicată în educație*. București: Trei, 2016. 536 p. ISBN978-606-719-495-1.
78. SIMISTER, C.J. *Jocuri pentru dezvoltarea inteligenței și creativității copiilor*. Iași: Polirom, 2011. 268 p. ISBN 978-973-46-1871-2.
79. SLAMA-CAZACU, T. *Psiholingvistica. O știință a comunicării*. București: All Educational, 1999. 825 p. ISBN 973-684-025-5.
80. ȘCHIOPU, L. *Eficientizarea predării limbii engleze, prin învățarea personalizată*. Lucrare doctorat, Chișinău, 2018. 155 p. ISBN 978-9975-46-361-4.
81. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*. Iași: Institutul European, 2002. 280 p. ISBN 973-611-199-7.
82. ȘOVA, T., PAREA, A. *Dezvoltarea emoțională a elevilor claselor primare- ghid metodologic pentru cadre didactice și părinți*. Bălți, 2020. 110 p. ISBN 978-9975-3478-4-6.
83. VERZA, E., VERZA, F.E. *Psihologia vârstelor*. București: Pro Humanitate, 2000. 310 p. ISBN 973-99734- 4-2.
84. ZLATE, M. *Introducere în psihologie*. Iași: Polirom, 2-15. 416 p. ISBN 9789734658229.

### În limba engleză:

85. AMSTRONG, T. *Multiple Intelligence in Classroom (4<sup>th</sup> edition)*. Virginia: Alexandria, 2017. 243 p. ISBN 1416625097.
86. ANDERSON, N. J. The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. ERIC Digest. In: *Educational Resources Information Center*, 2002. 5 p. ISSN 0190-4779.
87. BARAC, R., BIALYSTOK, E. The cognitive development of young dual language learners: A critical review, Early Childhood Research Quarterly. In: *National Library of Medicine*, 2014. ISSN 0090-3124.

88. BAUMASTER, R.F., TWENGE, J.M., NUSS, C.K., Effects of social exclusion on cognitive processes: anticipated aloneness reduces intelligent thought. In: *Journal of personality and social psychology*, 2002. 83(4), 817 p.
89. BAXTER, N., *Head, Shoulders, Knees and Toes and Other Nursery Rhymes*. Leicester: Annes Publishing, 2023. 16 p. ISBN 978-1843228297.
90. BECKER, K. A. History of the Stanford-Binet Intelligence Scales: Content and Psychometrics. In: *Stanford-Binet Intelligence Scales*, Fifth Edition Assessment Service Bulletin Number 1. Riverside Publishing, 2003.
91. BERRY, J.W. Psychological aspects of cultural pluralism: unity and identity reconsider. In: *Topics in Culture Learning Journal*, Hawaii University, 1974. p. 17-22.
92. BINET, A. *The Mind and the Brain*, Charlestone: Createspace Independent Publishing Platform, 2015. 158 p. ISBN 1508931003.
93. BLOOMFIELD, L. *An introduction to the study of language*. London, UK: Legare Street Press, 2023. 346 p. ISBN 978- 1021171153.
94. BOLEN, J., BOOKER SMITH, J., *71 Ways to Practise English Listening: Tips for ESL/ EFL Learners*. South Carolina: Create Space Independent Publishing Platform. 2017. 42 p. ISBN 978-15444200170.
95. CHEN, S. H, KENNEDY, M., ZHOU, Q. Parents' expression and discussion of emotion in the multilingual family: Does language matter? In: *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 2006. p. 365–383. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/1745691612447307>.
96. CHOMSKY, N. *Language and problems of knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press Ltd, 2014. 296 p. ISBN 9780262527408.
97. CHOMSKY, N. *Language and mind*. New York: Harcourt Brace & World Inc., 2006. 209 p. ISBN 978- 0155582578.
98. COLVIN, S. S. Intelligence and its measurement. In: *Journal of Educational Psychology*. 2022, 12(3), p. 136-139. ISSN 0022-0663.
99. CONSTANTINESCU, C., CONSTANTINESCU, M. *Socio-Educational Intervention Programs for Better Inclusion of Minority Groups*. Pitești: Revista de Asistență Socială, 2013. ISSN 1583-0608.
100. DEARBORN, W. F. Intelligence and its measurement. In: *Journal of Educational Psychology*, 2021, 12(4), 232 p. ISSN 0022-0663.
101. DESCARTES, R. *Selected psychological writing*. Cambridge University Press, 2020. 200 p. ISBN 979-8680755402.
102. DIGIACOMO, M., *ESL Games for Classroom: 101 Interactive Activities to Engage Your Students with Minimal Prep*. Vancouver: Rockridge P. R., 2018. 244p. ISBN 978-1641521093.
103. ERLINA, D., MARZULINA. L., ANNISA, A. Linguistic intelligence of undergraduate EFL learners in higher education: a case of study. In: *Universal Journal of Educational Research*, 2019, vol 7, nr.10, p. 2143-2155. <http://www.hrpub.org>
104. FERNANDEZ, E. M., SMITH CAIRNS, H. *Fundamental Psycholinguistics*. Wiley-Blackwell, 2011. 336 p. ISBN 9781444392784.
105. FINDLER, N. V. *Associative networks: representation and use of knowledge by computers*. Academic Press, 1979. 462 p. ISBN 9780122563805.

106. FLEETHAM, M. *Multiple intelligences in practice-enhancing self-esteem and learning in the classroom*. New York: Network Continuum Publishing, 2006. 156 p. ISBN 978-1855391413.
107. GALTON, F. *Hereditary Genius*, London: Macmillan, Legare Street Press, 2021. 156 p. ISBN 1014366445.
108. GARDNER, H. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligence for 21 st century*. New York City: Basic Books, 2000. 304 p. ISBN 0465026117.
109. GEARY, D. C. *The origin of mind- Evolution of brain, cognition and general intelligence*. Washington D.C.: Amer Psychological Assn, 2004. 459 p. ISBN 978- 1591471813.
110. GILL, R., MARIN, S., PHYTHIAN , M. *Developing Intelligence Theory: New Challengec and Competing Perspectives*. Philadelphia: Routledge, 2020, 136 p. ISBN 9780367582425.
111. GIVÓN, T. *Biolinguistics: The Santa Barbara Lectures*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002. 392 p. ISBN-13: 978-1588112262.
112. HANDAYANI, R., Sakkir, G., Kasman, R. The influence of verbal-linguistic on students learning outcomes in English at SMA Negeri 1 Sidrap. In: *Journal of Education and Learning Innovation*. vol.1, nr. 2, 2021. ISSN: 2775-6173 (online). Disponibil: [606-Article Text-1714-1-10-20211030 \(1\).pdf](#)
113. HAPPER, R., *100 Children's Poems and Nursery Rhymes*. London: Quarto Classic, 2015, 176 p. ISBN 978-1508831563.
114. HARDING, E., RILEY, P. *The Bilingual Family/A handbook for parents*. Cambridge University Press, Cambridge. 2003. 208 p. ISBN 0521004640.
115. HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. United States: Pearson ELT. 2015. 446 p. ISBN 978 144 7980254 .
116. HINTIKKA J. *Socratic Epistemology: Explorations of Knowledge-Seeking by Questioning*. Cambridge University Press, 2007. 248 p. ISBN 978-0-521-61651-5.
117. HUARTE, J. The examination of men's wits (1575). In: *J Hist Behaviour Science*, 1977 Jan; 13(1): p. 67-81.
118. HUMPHREYS, L. G. General intelligence: An integration of factor, test, and simplex theory. In: *B. B. Wolman Handbook of intelligence*. New York: Wiley, 1985. p. 201-224.
119. JENKINGS, L. *Biollinguistic*. Cambridge University Press, 2014. 280 p. ISBN: 97805213919.
120. JENKINS, L. *Variations and Universals in Biolinguistics*. Amsterdam: Elsevier, 2004. 421 p. ISBN 9780444512314.
121. KEYSAR, B. *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding*, Cambridge University Press, 1990. 538 p. ISBN: 978-0521429924.
122. LAZEAR, D. *Seven Ways of Teaching: The Artistry of Teaching with Multiple Intelligences*. Palatine: Skylight Publishing, 1991. 165p. ISBN 978-0932935328.
123. LAZEAR, D. *Eight ways of knowing-Teaching for Multiple Intelligences*. Corwen Publishers, 1999. 272 p. ISSN 13-978-1575171180.
124. LAZEAR, D. *Higher-Order Thinking- The multiple intelligences way*. UK: Crown House Publishing, 2005. 128 p. ISBN 978-1904424833.
125. LWIN, M., KHOO, A., LYEN, C., SIM C. *How to multiply your child's intelligence: a practical guide for parents of seven-years-olds and below*. Asia: Pearson Education, 2002. 296 p. ISBN 0131013556.



126. MACKEY, W.F. *Language teaching analysis (reviewed)*. Pearson English Language Teaching, 2015. 562 p. ISSN 978-0205781188.
127. MOORE, D.S., NOTZ, W.I., FLINGER, M.A. *The basic practice of statistics*. New York, N.Y: W.H.Freeman and Company, 2021. 800 p. ISBN 978-1319244378.
128. MUJIONO, N., FATIMAH, S. The effect of verbal- linguistic intelligence and emotional intelligence on academic achievement of Indonesian EFL learners. In: *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, vol 18, nr. 12, 2009, pp 350-365. ISSN: 1694-2493. Disponibil: [The Effect of Verbal-Linguistic Intelligence and Emotional Intelligence on Academic Achievement of Indonesian EFL Learners | . | International Journal of Learning, Teaching and Educational Research \(ijlter.org\)](#)
129. PIAGET, J. *Intellectual evolution from adolescence to adulthood*. Research article, 1972, 15(1), 12, pp. 1-12.
130. PINTNER, R. Intelligence and its measurement. In: *Journal of Educational Psychology*, 12(3), 2021, pp139-143 .
131. *Project Europe 2030: Challenges and opportunities*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010. 54 p. ISBN 978-92-824-2701-9.
132. RICHARDS, J., RODGERS, T.S., *Approaches methods in language teaching*. Cambridge, 2002. ISBN 0 521 008433 3.
133. RUSU, C., Testing the General Intelligence of Young Students Studying English. In: *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science*, vol 7, 2024, pp.201-205. ISBN 2456-0766.
134. RYBACKY, K.C., RYBACKY, D.J. *Advocacy and opposition-an introduction to argumentation (7th edition)*. United States: Pearson, 2011. 282 p. ISBN 978-0205781188.
135. SMITH, G.R., NOLEN-HOEKSEMA, E.E, FREDRICKSON, S., LOFTUS B. *Introduction to Psychology*. Cengage Learning, 2002. 800 p. ISBN 0534567940, 9780534567941.
136. SPEARMAN, C. General Intelligence, Objectively Determined and Measure. In: *The American Journal of Psychology*. 15 (2):2022. 321 p. ISSN: 0002-9556.
137. SPEARMAN, C. *The nature of 'intelligence' and the principles of cognition*. Midlands: Hassel Street Press, 2023. 384 p. ISBN 978- 1019367353.
138. STERNBERG, R. *The triarhic theory of successful intelligence in contemporary intellectual assessment: theories, tests, issues*. 2005. 926 p. ISBN 978-1609189952.
139. STERNBERG, R. Individual differences in cognitive development. In: *Blackwell handbook of childhood cognitive development*. Blackwell: Oxford, 2011. pp 600-619. ISBN 978-657432178.
140. TEELE, S. *Redesigning the educational system to enable all students to succeed*. NASSP Bulletin, 80(583), 6576. Disponibil: [Redesigning the Educational System To Enable All Students To Succeed - Sue Teele, 1996 \(sagepub.com\)](#)
141. TERMAN, L. M. *The measurement of intelligence*. Greece: Alpha Editions, 2023. 270 p. ISBN 978-9356896116.
142. THURSTONE, L. L. *The nature of intelligence*. New York: Routledge, 2014.224 p. ISBN 97811388822553.
143. VOLTERRA, V., TAESCHNER, T. The acquisition and development of language by bilingual children. In: *Journal of Child Language*, 5. p. 1978. ISSN 0305132.-0009.

144. VYGOTSKI, L.S. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press Ltd, 2012. 388 p. ISBN 978-022517713.
145. YUFEBRI, R. The contribution of students' linguistic intelligence towards reading comprehension. In: *Advanced in social science, education and humanities research*, vol. 539, Precedings of the ninth international conference on language and arts (ICLA 2020), Atlantis Press, 2021. pp. 303-308, ISBN 978- 8760564257.
146. WECHSLER, D. *The Measurement of adult intelligence*. Baltimore (MD): Williams & Witkins, 1939. 229 p.
147. WOOLFOLK, A. E. *Educational psychology*. Boston, Allyn and Bacon, 2001. 661 p. ISBN 0205289959.

#### În limba franceză:

148. CLAPAREDE, E. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Paris: L'Hartmattan, 2017, 190 p. ISBN 978- 23543135854.
149. LEVY-LEBOYER, C. *La gestion des competences*. Paris: Organisation, 2009. 158 p. ISVBN 978-2212541786.

#### În limba rusă:

150. ПАРШИИ, П.Б. Теоретические перевороты и методологический мятеж в лингвистике XX века. В: *Вопросы языкознания*, 1996, №2.
151. СКРЕБЦОВА, Т.Г. *Когнитивная лингвистика: Курс лекций*. СПб: Филологический факультет СПбГУ, 2011.

#### Resurse electronice:

152. AIURIESEI, Siminica. *Inteligențele multiple și învățarea*. Dascăli pentru Elevi Defavorizați-Intervenții pentru Combaterea Abandonului Școlar Timpuriu.11 Mai 2020. Disponibil: <https://www.dascalidedicati.ro/inteligentele-multiple-si-invatarea/> (vizitat la 1.07.2024)
153. *European Commission*. European Union, ©1995-2024. Disponibil: [https://commission.europa.eu/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/european-semester/framework\\_en](https://commission.europa.eu/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/european-semester/framework_en) (vizitat la 1.07.2024)
154. *Goodreads*: <https://www.goodreads.com/book/show/16176211-how-to-run-a-country> (vizitat la 1.07.2024)
155. *Project Europe 2030 Strategy- Challenges and Opportunities*: [untitled \(europa.eu\)](https://untitled.europa.eu) (vizitat la 4.09.2024)
156. *Publications Office of the European Union*. European Union, 1995-2024. Disponibil: <https://publications.europa.eu> (vizitat la 3.09.2024)
157. *Site-ul Universității "Constantin Brâncuși" din Târgu Jiu*: <https://alss.utgjiu.ro/?mdocs-file=2904> (vizitat la 3.09.2024)
158. [Declinul inteligenței \(semneletimpului.ro\)](https://semneletimpului.ro) ( vizitat la 6.09.2024)

## ANEXE

### Anexa 1. Chestionar pentru profesorii de limba engleză privind dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor

|     | Dimensiuni vizate  | 1<br>deloc | 2<br>în mică<br>măsură | 3<br>mediu | 4<br>în<br>mare<br>măsură | 5<br>în foarte<br>mare<br>măsură |
|-----|--|------------|------------------------|------------|---------------------------|----------------------------------|
|     | <b><i>Semantică</i></b>  |            |                        |            |                           |                                  |
| 1.  | explicarea sensului cuvintelor și alcătuirea de propoziții simple        |            |                        |            |                           |                                  |
| 2.  | ordinea cuvintelor în propoziție   |            |                        |            |                           |                                  |
| 3.  | utilizarea sinonimelor   |            |                        |            |                           |                                  |
|     | <b><i>Fonetică</i></b>   |            |                        |            |                           |                                  |
| 4.  | precizarea sunetului inițial din cuvinte                                 |            |                        |            |                           |                                  |
| 5.  | utilizarea consoanelor/vocalelor   |            |                        |            |                           |                                  |
|     | <b><i>Sintaxă</i></b>  |            |                        |            |                           |                                  |
| 6.  | utilizarea antonimelor   |            |                        |            |                           |                                  |
| 7.  | utilizarea omonimelor  |            |                        |            |                           |                                  |
| 8.  | asocierea de adjective unui substantiv                                   |            |                        |            |                           |                                  |
| 9.  | înșușirea perfectă a regulilor   |            |                        |            |                           |                                  |
|     | <b><i>Praxis</i></b>   |            |                        |            |                           |                                  |
| 10. | compunerea unei povești după imagini                                     |            |                        |            |                           |                                  |
| 11. | crearea de rime  |            |                        |            |                           |                                  |
| 12. | alcătuirea de scurte dialoguri   |            |                        |            |                           |                                  |
| 13. | memorizarea de poezii din 4-6 versuri                                    |            |                        |            |                           |                                  |
|     | <b><i>Metodică</i></b>   |            |                        |            |                           |                                  |
| 14. | utilizarea metodelor tradiționale  |            |                        |            |                           |                                  |
| 15. | utilizarea metodelor moderne   |            |                        |            |                           |                                  |
| 16. | utilizarea mijloacelor tradiționale de învățământ                        |            |                        |            |                           |                                  |
| 17. | utilizarea mijloacelor moderne de învățământ                             |            |                        |            |                           |                                  |
| 18. | variarea formelor de organizare a instruirii în cadrul orelor de engleză |            |                        |            |                           |                                  |

18. Vârsta \_\_\_\_\_

19. Gradul didactic \_\_\_\_\_

20. Participarea la cursuri de formare în ultimii 3 ani      Da      Nu

**Anexa 2. Analiza de frecvențe privind compoziția lotului de subiecți,  
variabila *gen*, mediile și abaterile standard pentru variabilele  
inteligență lingvistică și inteligență generală**

**Frequency Table**

**GEN**

|       |          | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | feminin  | 49        | 46.7    | 46.7          | 46.7               |
|       | masculin | 56        | 53.3    | 53.3          | 100.0              |
| Total |          | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**Statistics**

|                |         | inteligenta<br>lingvistica<br>pretest | semantica<br>pretest | fonologie<br>pretest | sintaxa<br>pretest | praxis pretest |
|----------------|---------|---------------------------------------|----------------------|----------------------|--------------------|----------------|
| N              | Valid   | 105                                   | 105                  | 105                  | 105                | 105            |
|                | Missing | 0                                     | 0                    | 0                    | 0                  | 0              |
| Mean           |         | 3.6218                                | 3.7175               | 3.8643               | 3.3905             | 3.4810         |
| Std. Deviation |         | .97244                                | 1.10340              | .93479               | 1.20669            | .97732         |

**Statistics**

|                |         | inteligenta<br>generală | Indicatori observationali privind<br>inteligenta lingvistica |
|----------------|---------|-------------------------|--|
| N              | Valid   | 105                     | 105  |
|                | Missing | 0                       | 0  |
| Mean           |         | 3.6769                  | 3.4603   |
| Std. Deviation |         | .84308                  | .98845   |

### Anexa 3. Fișa de observare a inteligenței lingvistice (elevi)

| Nr crt. | Itemii   | Descriptorii |             |      |           |             |
|---------|--|--------------|-------------|------|-----------|-------------|
|         |  | Excelent     | Foarte Bine | Bine | Suficient | Insuficient |
| 1.      | Pronunță corect cuvintele în vorbirea curentă.   |              |             |      |           |             |
| 2.      | Utilizează un vocabular variat, expresiv în comunicarea orală.                         |              |             |      |           |             |
| 3.      | Integrează în vorbirea curentă cuvinte și expresii noi.                                |              |             |      |           |             |
| 4.      | Alcătuiește propoziții simple și dezvoltate și le așază în ordine logică.              |              |             |      |           |             |
| 5.      | Utilizează sinonime, antonime și omonime în comunicare.                                |              |             |      |           |             |
| 6.      | Utilizează secvențe lingvistice prin care schimbă sensul gândirii.                     |              |             |      |           |             |
| 7.      | Are abilitatea de a utiliza unități lingvistice aparținând aceleiași clase.            |              |             |      |           |             |
| 8.      | Folosește corect acordul dintre părțile de vorbire.                                    |              |             |      |           |             |
| 9.      | Stochează informația în memorie o mare perioadă de timp.                               |              |             |      |           |             |
| 10.     | Creează rime și cuvinte noi.   |              |             |      |           |             |
| 11.     | Delimitează cuvintele din propoziție.  |              |             |      |           |             |
| 12.     | Precizează sunetul inițial din cuvintele date.   |              |             |      |           |             |
| 13.     | Are capacitatea de a defini imaginile prezentate, oferind și definiții pentru acestea. |              |             |      |           |             |

#### Anexa 4. Chestionarul de inteligență generală

1. Folosind aceste 20 de cuburi construiește o casă ca cea din imagine.

2. Prin ce se aseamănă obiectele date?

măr/pară; scaun/masă; soră/tată; roșu/verde; casă/apartament.

3. Redă prin desen cât mai multe cuvinte din cele prezentate:

casă, copac, grădină, masă, copil, fruct, jucărie, școală, mașină, fericit.

4. Ce cuvânt din paranteze este opusul cuvântului dat?

mare (alb, mic, frumos, roz);

zi (amiază, noapte, soare, frumos);

închis (descuiat, deschis, închide, jos);

sus (dedesubt, jos, mai sus, tare);

întuneric (întunecat, luminos, lumină, întunecos).

5. Denumește cuvântul care nu se potrivește în grup:

pisică, câine, valiză;

tricou, baterie, pantalon;

varză, portocală, cartof;

fată, băiat, floare;

bine, urât, curat.

6. Denumește câte un obiect din fiecare șir astfel încât să alcătuiesti un grup cu caracteristici comune:

măr, creion, soare;

stilou, ușa, tricou;

veioză, câine, radieră;

carte, toamnă, farfurie.

7. La ce folosesc obiectele următoare: scaun, casă, mamă, doctor, mașină.

8. Așază numerele în ordine crescătoare: 9, 2, 5, 7, 4, 6.

9. Completează șirurile următoare cu câte 5 figuri geometrice pe fiecare rând:



10. Completează șirurile următoare cu încă două cuvinte/sunete ce fac parte din aceeași categorie:

A, M;

primăvara, vara;

ochi, gură;

pantofi, sandale.

11. Precizează 5 utilizări ale unei căni.

12. Alcătuieste 4 propoziții cu ajutorul cuvântului „tricou”.

13. Găsește un alt sfârșit poveștii „Ursul păcălit de vulpe”.

## Anexa 5. Chestionarul de inteligență lingvistică

1. Alcătuieste 3 propoziții formate din 3, 4 respectiv 5 cuvinte.
2. Transformă propozițiile enunțiative date în propoziții interogative și exclamative.  
Ionel merge la bunica. A venit vara.
3. Completează fiecare din propozițiile și structurile următoare cu încă 3 cuvinte.  
Păsările zboară. Copiii se joacă.  
Ioana și Maria... Frunzele copacilor...
4. Alcătuieste 4 propoziții în care cuvântul „casă” să se afle primul, al doilea, al treilea și ultimul în propoziția formată.
5. Dă exemplu de cuvinte care au același număr de silabe ca și cuvintele date: măr, fluture, televizor, alee, soare.
6. Alege varianta corectă:  
varze / verze; ierne / ierni;  
ardei / ardel; aripi / aripe;  
fructuri / fructe; chibrite / chibrituri.
7. Precizează sunetul inițial din următoarele cuvinte: băiat, cuie, arici, minge, floare.
8. Denumeste cuvintele din imagine (exemplu: broască, toc, car, sare), dă exemple de alte sensuri ale cuvintelor și alcătuieste o propoziție în care să le utilizezi.
9. Dă exemplu de cuvinte cu același sens: vine, zăpadă, aleargă, gătește, poșetă.
10. Memorizarea unei poezii și redarea ei peste o perioadă de timp („Țânțarul și avionul”).
11. Creează rime pentru cuvintele date: casă, parte, floare, trece, sac.
12. Alcătuieste o scurtă poveste utilizând cuvintele date: Maria, mașină, pădure, floare, ploaie.
13. Redă utilizând plastilina următoarele obiecte: pahar, copac, măr, floare, țestoasă.
14. Alcătuieste un scurt dialog cu titlul „Întâlnire cu un prinț/prințesă”.

**Anexa 6. Indicatori de performanță privind chestionarul de inteligență  
lingvistică**

|    | Itemul   | Performanța                                  |  |  |  |   |
|----|--|--|--|--|--|---|
|    |  | <i>Excelent</i>                              | <i>Foarte bine</i>                         | <i>Bine</i>                                | <i>Suficient</i>                           | <i>Insuficient</i>                            |
| 1  | Alcătuiește propoziții formate din 2, 3,4 respectiv 5 cuvinte.   | alcătuiește 4 propoziții corecte             | alcătuiește 3 propoziții corecte           | alcătuiește 2 propoziții corecte           | alcătuiește o propoziție corectă           | nu alcătuiește nicio propoziție corectă       |
| 2  | Transformă propozițiile enunțiative în propoziții interrogative și exclamative.                        | alcătuiește 4 propoziții corecte             | transformă corect 3 propoziții             | transformă corect 2 propoziții             | transformă corect o propoziție             | nu transformă corect nicio propoziție         |
| 3  | Completează propozițiile date cu încă 3 cuvinte.   | completează corect toate propozițiile date   | completează corect 3 propoziții            | completează corect 2 propoziții            | completează corect o propoziție            | nu completează corect nicio propoziție        |
| 4  | Alcătuiește propoziții în care cuvântul <i>casă</i> să se afle primul, al doilea, al treilea, ultimul. | alcătuiește 4 propoziții corecte             | alcătuiește 3 propoziții corecte           | alcătuiește 2 propoziții corecte           | alcătuiește o propoziție corectă           | nu alcătuiește nicio propoziție corectă       |
| 5. | Dă exemplu de cuvinte care să aibă același număr de silabe ca și cuvintele date.                       | toate 5 cuvintele exemplificate sunt corecte | dă exemplu de 4 cuvinte corecte            | dă exemplu de 3 cuvinte corecte            | dă exemplu de 2 cuvinte corecte            | dă exemplu de un singur cuvânt corect         |
| 6  | Alege varianta corectă a pronunțării cuvintelor.   | alege toate 5 variantele corecte             | alege 4 variante corecte                   | alege 3 variante corecte                   | alege 2 variante corecte                   | alege o variantă corectă                      |
| 7  | Precizează sunetul inițial din cuvintele date.   | precizează inițial din cele 9 cuvinte date   | precizează sunetul inițial din 7-8 cuvinte | precizează sunetul inițial din 5-6 cuvinte | precizează sunetul inițial din 3-4 cuvinte | precizează sunetul inițial din 2-3 cuvinte    |
| 8  | Denumeste imaginile, precizează alte sensuri ale cuvintelor, alcătuiește propoziții cu ele.            | rezolvă sarcina dată în întregime            | rezolvă sarcina dată cu 1-2 greșeli        | rezolvă sarcina dată cu 3-4 greșeli        | rezolvă sarcina dată cu 5-6 greșeli        | rezolvă sarcina dată cu mai mult de 7 greșeli |
| 9  | Dă exemplu de cuvinte cu același   | dă exemplu de 5 cuvinte corecte              | dă exemplu de 4 cuvinte corecte            | dă exemplu de 3 cuvinte corecte            | dă exemplu de 2 cuvinte corecte            | dă exem                                       |



|    |  |  |  |   |   |  |
|----|--|--|--|---|---|--|
|    | sens cu cele indicate.                                 |  |  |   |   | plu de un cuvânt corect  |
| 10 | Redarea unei poezii după o perioadă de timp.           | recită poezia dată fără nici o greșeală  | recită poezia dată cu 1-2 mici greșeli sau ezitări   | recită poezia dată cu 3-4 mici greșeli sau ezitări  | recită poezia dată cu 5-6 mici greșeli sau ezitări  | recită poezia dată cu mai mult de 7 greșeli sau nu și-o amintește  |
| 11 | Creează rime pentru cuvintele date.                    | creează rime pentru toate cele 5 cuvinte date  | creează rime pentru 4 cuvinte  | creează rime pentru 3 cuvinte   | creează rime pentru 2 cuvinte   | creează rime pentru un cuvânt sau nici unul  |
| 12 | Alcătuiește o scurtă poveste utilizând cuvintele date. | a formulat enunțuri bine reprezentate, conectate între ele; a prezentat idei și puncte de vedere noi; ritmul vorbirii și intonației au fost potrivite; nu a solicitat ajutor în înțelegerea cerinței sau în formularea unor idei | a formulat enunțuri elementare ,dar conectate între ele; a prezentat câteva idei noi, ritmul vorbirii și intonației au fost potrivite; nu a solicitat ajutor în înțelegerea cerinței sau în formularea unor idei | a formulat enunțuri elementare dar conectate între ele; a prezentat idei și puncte de vedere previzibile, reformulate;ritmul vorbirii a fost normal, dar marcat de pauze;nu a solicitat ajutor în înțelegerea cerinței sau formularea unor idei | a formulat enunțuri elementare, și de cele mai multe ori ne conectate; a prezentat idei și puncte de vedere previzibile; ritmul vorbirii a fost lent, marcat de pauze lungi sau de o intonație care a îngreunat înțelegerea | a formulat idei elementare neconectate între ele , nu a prezentat nici un punct de vedere nou; ritmul vorbirii a fost lent ,marcat de pauze lungi ; sau nu a formulat nici o idee. |
| 13 | Redă utilizând plastilina obiectele precizate          | redă din plastilină cele 5 obiecte cerute  | redă din plastilină 4 obiecte  | redă din plastilină 3 obiecte   | redă din plastilină 2 obiecte   | redă din plastilină un singur obiect   |
| 14 | Alcătuiește un dialog pe o temă dată                   | a respectat principiile de comunicare; adecvarea la temă ; a formulat enunțuri bine  | a respectat principiile de comunicare; adecvarea la temă ; a   | a respectat parțial principiile de comunicare; adecvarea la temă ; a  | a respectat parțial principiile de comunicare; ; a formulat enunțuri ele  | a respectat parțial principiile de comunicare; a formulat idei ele-  |

|  |  |   |   |  |   |  |
|--|--|---|---|--|---|--|
|  |  | <p>reprezentate, conectate între ele; a prezentat idei și puncte de vedere noi; nu a solicitat ajutor în înțelegerea cerinței sau în formularea unor idei</p> | <p>formulat enunțuri ele mentare ,dar conectate între ele; a prezentat câteva idei noi, nu a solicitat ajutor în înțelegerea cerinței sau în formularea unor idei</p> | <p>formulat enunțuri ele mentare dar conectate între ele; a prezentat idei și puncte de vedere previzibile, reformulate; nu a solicitat ajutor în înțelegerea cerinței sau în formularea unor idei</p> | <p>mentare, și de cele mai multe ori ne conectate; a prezentat idei și puncte de vedere previzibile; a solicitat ajutor în înțelegerea cerinței sau în formularea unor idei</p> | <p>mentare neconectate între ele , a solicitat ajutor în înțelegerea cerinței sau în formularea unor idei.</p> |
|--|--|---|---|--|---|--|

## Anexa 7. Coeficientul alfa Cronbach pentru fișa de observare

### Reliability

\*\*\*\*\* Method 1 (space saver) will be used for this analysis \*\*\*\*\*

—

R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   ( A L P H A )

Item-total Statistics

|     | Scale<br>Mean<br>if Item<br>Deleted | Scale<br>Variance<br>if Item<br>Deleted | Corrected<br>Item-<br>Total<br>Correlation | Alpha<br>if Item<br>Deleted |
|-----|-------------------------------------|---|--|-----------------------------|
| O1  | 37.4190                             | 123.9766                                | .7142                                      | .9667                       |
| O2  | 37.8000                             | 119.5846                                | .8303                                      | .9639                       |
| O3  | 37.9810                             | 119.0958                                | .8560                                      | .9632                       |
| O4  | 37.5810                             | 117.2073                                | .8897                                      | .9623                       |
| O5  | 38.2381                             | 114.5678                                | .8790                                      | .9626                       |
| O6  | 38.6381                             | 118.0024                                | .8729                                      | .9627                       |
| O7  | 38.6667                             | 117.4936                                | .8659                                      | .9629                       |
| O8  | 37.6667                             | 115.9359                                | .8728                                      | .9627                       |
| O9  | 37.9238                             | 120.0711                                | .7866                                      | .9650                       |
| O10 | 38.1619                             | 121.8485                                | .7382                                      | .9662                       |
| O11 | 38.0952                             | 118.6639                                | .8542                                      | .9632                       |
| O12 | 38.5905                             | 116.4941                                | .7799                                      | .9657                       |

Reliability Coefficients

N of Cases = 105.0

N of Items = 12

Alpha = .9668

## Anexa 8. Rezultate la nivelul elevilor

### A8a. Coeficientul alfa Cronbach pentru factorul semantică

#### Reliability

\*\*\*\*\* Method 1 (space saver) will be used for this analysis \*\*\*\*\*

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)  
Item-total Statistics

|     | Scale<br>Mean<br>if Item<br>Deleted | Scale<br>Variance<br>if Item<br>Deleted | Corrected<br>Item-<br>Total<br>Correlation | Alpha<br>if Item<br>Deleted |
|-----|-------------------------------------|---|--|-----------------------------|
| I1  | 7.4762                              | 4.8095                                  | .8008                                      | .7613                       |
| I4  | 7.4762                              | 4.9634                                  | .7853                                      | .7765                       |
| I11 | 7.3524                              | 5.8073                                  | .6607                                      | .8874                       |

Reliability Coefficients

N of Cases = 105.0

N of Items = 3

Alpha = .8672

### A8b. Coeficientul alfa Cronbach pentru factorul fonologie

#### Reliability

\*\*\*\*\* Method 1 (space saver) will be used for this analysis \*\*\*\*\*

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)  
Item-total Statistics

|    | Scale<br>Mean<br>if Item<br>Deleted | Scale<br>Variance<br>if Item<br>Deleted | Corrected<br>Item-<br>Total<br>Correlation | Alpha<br>if Item<br>Deleted |
|----|-------------------------------------|---|--|-----------------------------|
| I2 | 11.9619                             | 8.0370                                  | .6531                                      | .8777                       |
| I5 | 11.9619                             | 7.1524                                  | .7810                                      | .8250                       |
| I6 | 11.2952                             | 8.4408                                  | .7694                                      | .8289                       |
| I7 | 11.1524                             | 9.1304                                  | .7958                                      | .8322                       |

Reliability Coefficients

N of Cases = 105.0

N of Items = 4

Alpha = .8758

### A8c. Coeficientul alfa Cronbach pentru factorul sintaxă

#### Reliability

\*\*\*\*\* Method 1 (space saver) will be used for this analysis \*\*\*\*\*

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)  
Item-total Statistics

|  | Scale<br>Mean<br>if Item | Scale<br>Variance<br>if Item | Corrected<br>Item-<br>Total | Alpha<br>if Item |
|--|--------------------------|------------------------------|-----------------------------|------------------|
|--|--------------------------|------------------------------|-----------------------------|------------------|

|                          | Deleted | Deleted | Correlation    | Deleted |
|--------------------------|---------|---------|----------------|---------|
| I3                       | 6.9714  | 6.5088  | .7726          | .8993   |
| I12                      | 6.7810  | 5.7881  | .8479          | .8359   |
| I14                      | 6.5905  | 5.9941  | .8218          | .8585   |
| Reliability Coefficients |         |         |                |         |
| N of Cases = 105.0       |         |         | N of Items = 3 |         |
| Alpha = .9064            |         |         |                |         |

### A8d. Coeficientul alfa Cronbach pentru factorul *praxis*

#### Reliability

\*\*\*\*\* Method 1 (space saver) will be used for this analysis \*\*\*\*\*

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)  
Item-total Statistics

|     | Scale<br>Mean<br>if Item<br>Deleted | Scale<br>Variance<br>if Item<br>Deleted | Corrected<br>Item-<br>Total<br>Correlation | Alpha<br>if Item<br>Deleted |
|-----|-------------------------------------|---|--|-----------------------------|
| I8  | 10.8000                             | 8.2769                                  | .7683                                      | .7951                       |
| I9  | 11.0667                             | 8.6205                                  | .7767                                      | .7922                       |
| I10 | 9.9238                              | 9.3595                                  | .6673                                      | .8375                       |
| I13 | 9.9810                              | 9.7304                                  | .6181                                      | .8563                       |

Reliability Coefficients  
N of Cases = 105.0  
Alpha = .8603

N of Items = 4

### A8e. Coeficientul alfa Cronbach pentru întregul chestionar de inteligență lingvistică

#### Reliability

\*\*\*\*\* Method 1 (space saver) will be used for this analysis \*\*\*\*\*

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)  
Item-total Statistics

|    | Scale<br>Mean<br>if Item<br>Deleted | Scale<br>Variance<br>if Item<br>Deleted | Corrected<br>Item-<br>Total<br>Correlation | Alpha<br>if Item<br>Deleted |
|----|-------------------------------------|---|--|-----------------------------|
| I1 | 47.0286                             | 158.0857                                | .7944                                      | .9573                       |
| I2 | 47.2095                             | 160.2249                                | .7723                                      | .9578                       |
| I3 | 47.5048                             | 156.5216                                | .8590                                      | .9558                       |
| I4 | 47.0286                             | 158.3357                                | .8020                                      | .9571                       |
| I5 | 47.2095                             | 159.4749                                | .7653                                      | .9580                       |
| I6 | 46.5429                             | 165.7313                                | .7144                                      | .9591                       |

|     |         |          |       |       |
|-----|---------|----------|-------|-------|
| I7  | 46.4000 | 167.7808 | .7588 | .9587 |
| I8  | 47.5810 | 159.5727 | .7750 | .9578 |
| I9  | 47.8476 | 160.1304 | .8101 | .9570 |
| I10 | 46.7048 | 162.3062 | .7520 | .9582 |
| I11 | 46.9048 | 161.1062 | .7627 | .9580 |
| I12 | 47.3143 | 155.0060 | .8497 | .9561 |
| I13 | 46.7619 | 164.1832 | .6960 | .9594 |
| I14 | 47.1238 | 155.7057 | .8407 | .9563 |

Reliability Coefficients

N of Cases = 105.0

N of Items = 14

Alpha = .9605

### A8f. Coeficientul alfa Cronbach pentru testul de inteligență

#### Reliability

\*\*\*\*\* Method 1 (space saver) will be used for this analysis \*\*\*\*\*

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)  
Item-total Statistics

|      | Scale<br>Mean<br>if Item<br>Deleted | Scale<br>Variance<br>if Item<br>Deleted | Corrected<br>Item-<br>Total<br>Correlation | Alpha<br>if Item<br>Deleted |
|------|-------------------------------------|---|--|-----------------------------|
| IG1  | 43.7905                             | 105.9557                                | .7080                                      | .9148                       |
| IG2  | 43.8857                             | 104.7945                                | .6700                                      | .9153                       |
| IG3  | 44.7238                             | 99.8749                                 | .6506                                      | .9165                       |
| IG4  | 43.8667                             | 104.5013                                | .6571                                      | .9157                       |
| IG5  | 43.7810                             | 100.8458                                | .7019                                      | .9138                       |
| IG6  | 44.3619                             | 100.0216                                | .6402                                      | .9170                       |
| IG7  | 43.5524                             | 105.5958                                | .6908                                      | .9150                       |
| IG8  | 43.7048                             | 104.2678                                | .5311                                      | .9210                       |
| IG9  | 44.0667                             | 104.8513                                | .6340                                      | .9165                       |
| IG10 | 43.8476                             | 103.0150                                | .6671                                      | .9152                       |
| IG11 | 45.0381                             | 103.2678                                | .6717                                      | .9151                       |
| IG12 | 43.9810                             | 100.0766                                | .7581                                      | .9116                       |
| IG13 | 45.0000                             | 102.2308                                | .6971                                      | .9141                       |

Reliability Coefficients

N of Cases = 105.0

N of Items = 13

Alpha = .9215

**Anexa 9. Coeficienții de corelație r Pearson între inteligența generală și  
inteligența lingvistică (Fișa de observare)**

**Correlations**

|   |                     | inteligenta<br>generala | Indicatori<br>observationali<br>privind<br>inteligenta<br>lingvistica |
|---|---------------------|-------------------------|---|
| inteligenta generala  | Pearson Correlation | 1                       | .443**  |
|   | Sig. (2-tailed)     | .                       | .000  |
|   | N                   | 105                     | 105   |
| Indicatori<br>observationali privind<br>inteligenta lingvistica | Pearson Correlation | .443**                  | 1   |
|   | Sig. (2-tailed)     | .000                    | .   |
|   | N                   | 105                     | 105   |
| inteligenta lingvistica<br>pretest                              | Pearson Correlation | .710**                  | .513**  |
|   | Sig. (2-tailed)     | .000                    | .000  |
|   | N                   | 105                     | 105   |
| semantica pretest   | Pearson Correlation | .712**                  | .514**  |
|   | Sig. (2-tailed)     | .000                    | .000  |
|   | N                   | 105                     | 105   |
| fonologie pretest   | Pearson Correlation | .667**                  | .411**  |
|   | Sig. (2-tailed)     | .000                    | .000  |
|   | N                   | 105                     | 105   |
| sintaxa pretest   | Pearson Correlation | .668**                  | .475**  |
|   | Sig. (2-tailed)     | .000                    | .000  |
|   | N                   | 105                     | 105   |
| praxis pretest  | Pearson Correlation | .615**                  | .520**  |
|   | Sig. (2-tailed)     | .000                    | .000  |
|   | N                   | 105                     | 105   |

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Anexa 10. Frecvența calificativelor la testul de inteligență lingvistică  
(întregul lot de subiecți)**

**Frequency Table**

**I1**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 5         | 4.8     | 4.8           | 4.8                |
|       | 2.00  | 20        | 19.0    | 19.0          | 23.8               |
|       | 3.00  | 18        | 17.1    | 17.1          | 41.0               |
|       | 4.00  | 23        | 21.9    | 21.9          | 62.9               |
|       | 5.00  | 39        | 37.1    | 37.1          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**I2**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 6         | 5.7     | 5.7           | 5.7                |
|       | 2.00  | 17        | 16.2    | 16.2          | 21.9               |
|       | 3.00  | 29        | 27.6    | 27.6          | 49.5               |
|       | 4.00  | 25        | 23.8    | 23.8          | 73.3               |
|       | 5.00  | 28        | 26.7    | 26.7          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**I3**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 12        | 11.4    | 11.4          | 11.4               |
|       | 2.00  | 21        | 20.0    | 20.0          | 31.4               |
|       | 3.00  | 24        | 22.9    | 22.9          | 54.3               |
|       | 4.00  | 30        | 28.6    | 28.6          | 82.9               |
|       | 5.00  | 18        | 17.1    | 17.1          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**I4**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 6         | 5.7     | 5.7           | 5.7                |
|       | 2.00  | 15        | 14.3    | 14.3          | 20.0               |
|       | 3.00  | 24        | 22.9    | 22.9          | 42.9               |
|       | 4.00  | 22        | 21.0    | 21.0          | 63.8               |
|       | 5.00  | 38        | 36.2    | 36.2          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |



**I5**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 9         | 8.6     | 8.6           | 8.6                |
|       | 2.00  | 16        | 15.2    | 15.2          | 23.8               |
|       | 3.00  | 20        | 19.0    | 19.0          | 42.9               |
|       | 4.00  | 34        | 32.4    | 32.4          | 75.2               |
|       | 5.00  | 26        | 24.8    | 24.8          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**I6**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 2.00  | 8         | 7.6     | 7.6           | 7.6                |
|       | 3.00  | 22        | 21.0    | 21.0          | 28.6               |
|       | 4.00  | 20        | 19.0    | 19.0          | 47.6               |
|       | 5.00  | 55        | 52.4    | 52.4          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**I7**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 2.00  | 3         | 2.9     | 2.9           | 2.9                |
|       | 3.00  | 18        | 17.1    | 17.1          | 20.0               |
|       | 4.00  | 28        | 26.7    | 26.7          | 46.7               |
|       | 5.00  | 56        | 53.3    | 53.3          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**I8**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 14        | 13.3    | 13.3          | 13.3               |
|       | 2.00  | 17        | 16.2    | 16.2          | 29.5               |
|       | 3.00  | 31        | 29.5    | 29.5          | 59.0               |
|       | 4.00  | 28        | 26.7    | 26.7          | 85.7               |
|       | 5.00  | 15        | 14.3    | 14.3          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**I9**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 14        | 13.3    | 13.3          | 13.3               |
|       | 2.00  | 27        | 25.7    | 25.7          | 39.0               |
|       | 3.00  | 34        | 32.4    | 32.4          | 71.4               |
|       | 4.00  | 20        | 19.0    | 19.0          | 90.5               |
|       | 5.00  | 10        | 9.5     | 9.5           | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**I10**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 3         | 2.9     | 2.9           | 2.9                |
|       | 2.00  | 9         | 8.6     | 8.6           | 11.4               |
|       | 3.00  | 22        | 21.0    | 21.0          | 32.4               |
|       | 4.00  | 22        | 21.0    | 21.0          | 53.3               |
|       | 5.00  | 49        | 46.7    | 46.7          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**I11**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 5         | 4.8     | 4.8           | 4.8                |
|       | 2.00  | 11        | 10.5    | 10.5          | 15.2               |
|       | 3.00  | 22        | 21.0    | 21.0          | 36.2               |
|       | 4.00  | 29        | 27.6    | 27.6          | 63.8               |
|       | 5.00  | 38        | 36.2    | 36.2          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**I12**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 14        | 13.3    | 13.3          | 13.3               |
|       | 2.00  | 13        | 12.4    | 12.4          | 25.7               |
|       | 3.00  | 23        | 21.9    | 21.9          | 47.6               |
|       | 4.00  | 28        | 26.7    | 26.7          | 74.3               |
|       | 5.00  | 27        | 25.7    | 25.7          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**I13**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 1         | 1.0     | 1.0           | 1.0                |
|       | 2.00  | 12        | 11.4    | 11.4          | 12.4               |
|       | 3.00  | 26        | 24.8    | 24.8          | 37.1               |
|       | 4.00  | 19        | 18.1    | 18.1          | 55.2               |
|       | 5.00  | 47        | 44.8    | 44.8          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**I14**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 7         | 6.7     | 6.7           | 6.7                |
|       | 2.00  | 21        | 20.0    | 20.0          | 26.7               |
|       | 3.00  | 18        | 17.1    | 17.1          | 43.8               |
|       | 4.00  | 22        | 21.0    | 21.0          | 64.8               |
|       | 5.00  | 37        | 35.2    | 35.2          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**Anexa 11. Frecvența calificativelor la testul de inteligență generală  
(întregul lot de subiecți)**

**Frequency Table**

**IG1**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 2.00  | 5         | 4.8     | 4.8           | 4.8                |
|       | 3.00  | 28        | 26.7    | 26.7          | 31.4               |
|       | 4.00  | 33        | 31.4    | 31.4          | 62.9               |
|       | 5.00  | 39        | 37.1    | 37.1          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**IG2**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 2         | 1.9     | 1.9           | 1.9                |
|       | 2.00  | 7         | 6.7     | 6.7           | 8.6                |
|       | 3.00  | 28        | 26.7    | 26.7          | 35.2               |
|       | 4.00  | 29        | 27.6    | 27.6          | 62.9               |
|       | 5.00  | 39        | 37.1    | 37.1          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**IG3**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 13        | 12.4    | 12.4          | 12.4               |
|       | 2.00  | 34        | 32.4    | 32.4          | 44.8               |
|       | 3.00  | 16        | 15.2    | 15.2          | 60.0               |
|       | 4.00  | 16        | 15.2    | 15.2          | 75.2               |
|       | 5.00  | 26        | 24.8    | 24.8          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**IG4**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 1         | 1.0     | 1.0           | 1.0                |
|       | 2.00  | 12        | 11.4    | 11.4          | 12.4               |
|       | 3.00  | 22        | 21.0    | 21.0          | 33.3               |
|       | 4.00  | 28        | 26.7    | 26.7          | 60.0               |
|       | 5.00  | 42        | 40.0    | 40.0          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**IG5**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 4         | 3.8     | 3.8           | 3.8                |
|       | 2.00  | 13        | 12.4    | 12.4          | 16.2               |
|       | 3.00  | 18        | 17.1    | 17.1          | 33.3               |
|       | 4.00  | 12        | 11.4    | 11.4          | 44.8               |
|       | 5.00  | 58        | 55.2    | 55.2          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**IG6**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 12        | 11.4    | 11.4          | 11.4               |
|       | 2.00  | 19        | 18.1    | 18.1          | 29.5               |
|       | 3.00  | 21        | 20.0    | 20.0          | 49.5               |
|       | 4.00  | 17        | 16.2    | 16.2          | 65.7               |
|       | 5.00  | 36        | 34.3    | 34.3          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**IG7**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 2.00  | 7         | 6.7     | 6.7           | 6.7                |
|       | 3.00  | 17        | 16.2    | 16.2          | 22.9               |
|       | 4.00  | 24        | 22.9    | 22.9          | 45.7               |
|       | 5.00  | 57        | 54.3    | 54.3          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**IG8**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 7         | 6.7     | 6.7           | 6.7                |
|       | 2.00  | 10        | 9.5     | 9.5           | 16.2               |
|       | 3.00  | 12        | 11.4    | 11.4          | 27.6               |
|       | 4.00  | 13        | 12.4    | 12.4          | 40.0               |
|       | 5.00  | 63        | 60.0    | 60.0          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**IG9**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 2         | 1.9     | 1.9           | 1.9                |
|       | 2.00  | 12        | 11.4    | 11.4          | 13.3               |
|       | 3.00  | 31        | 29.5    | 29.5          | 42.9               |
|       | 4.00  | 27        | 25.7    | 25.7          | 68.6               |
|       | 5.00  | 33        | 31.4    | 31.4          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**IG10**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 4         | 3.8     | 3.8           | 3.8                |
|       | 2.00  | 9         | 8.6     | 8.6           | 12.4               |
|       | 3.00  | 22        | 21.0    | 21.0          | 33.3               |
|       | 4.00  | 23        | 21.9    | 21.9          | 55.2               |
|       | 5.00  | 47        | 44.8    | 44.8          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**IG11**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 10        | 9.5     | 9.5           | 9.5                |
|       | 2.00  | 39        | 37.1    | 37.1          | 46.7               |
|       | 3.00  | 36        | 34.3    | 34.3          | 81.0               |
|       | 4.00  | 6         | 5.7     | 5.7           | 86.7               |
|       | 5.00  | 14        | 13.3    | 13.3          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**IG12**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 2         | 1.9     | 1.9           | 1.9                |
|       | 2.00  | 20        | 19.0    | 19.0          | 21.0               |
|       | 3.00  | 17        | 16.2    | 16.2          | 37.1               |
|       | 4.00  | 22        | 21.0    | 21.0          | 58.1               |
|       | 5.00  | 44        | 41.9    | 41.9          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**IG13**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 13        | 12.4    | 12.4          | 12.4               |
|       | 2.00  | 32        | 30.5    | 30.5          | 42.9               |
|       | 3.00  | 36        | 34.3    | 34.3          | 77.1               |
|       | 4.00  | 11        | 10.5    | 10.5          | 87.6               |
|       | 5.00  | 13        | 12.4    | 12.4          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**Anexa 12. Frecvența calificativelor la Fișa de observare (întregul lot de subiecți)**

**Frequency Table**

**O1**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 2.00  | 7         | 6.7     | 6.7           | 6.7                |
|       | 3.00  | 25        | 23.8    | 23.8          | 30.5               |
|       | 4.00  | 23        | 21.9    | 21.9          | 52.4               |
|       | 5.00  | 50        | 47.6    | 47.6          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**O2**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 2.00  | 17        | 16.2    | 16.2          | 16.2               |
|       | 3.00  | 30        | 28.6    | 28.6          | 44.8               |
|       | 4.00  | 23        | 21.9    | 21.9          | 66.7               |
|       | 5.00  | 35        | 33.3    | 33.3          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**O3**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 1         | 1.0     | 1.0           | 1.0                |
|       | 2.00  | 19        | 18.1    | 18.1          | 19.0               |
|       | 3.00  | 34        | 32.4    | 32.4          | 51.4               |
|       | 4.00  | 24        | 22.9    | 22.9          | 74.3               |
|       | 5.00  | 27        | 25.7    | 25.7          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**O4**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 2.00  | 18        | 17.1    | 17.1          | 17.1               |
|       | 3.00  | 18        | 17.1    | 17.1          | 34.3               |
|       | 4.00  | 21        | 20.0    | 20.0          | 54.3               |
|       | 5.00  | 48        | 45.7    | 45.7          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**O5**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 10        | 9.5     | 9.5           | 9.5                |
|       | 2.00  | 23        | 21.9    | 21.9          | 31.4               |
|       | 3.00  | 23        | 21.9    | 21.9          | 53.3               |
|       | 4.00  | 25        | 23.8    | 23.8          | 77.1               |
|       | 5.00  | 24        | 22.9    | 22.9          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**O6**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 14        | 13.3    | 13.3          | 13.3               |
|       | 2.00  | 25        | 23.8    | 23.8          | 37.1               |
|       | 3.00  | 31        | 29.5    | 29.5          | 66.7               |
|       | 4.00  | 29        | 27.6    | 27.6          | 94.3               |
|       | 5.00  | 6         | 5.7     | 5.7           | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**O7**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 15        | 14.3    | 14.3          | 14.3               |
|       | 2.00  | 25        | 23.8    | 23.8          | 38.1               |
|       | 3.00  | 34        | 32.4    | 32.4          | 70.5               |
|       | 4.00  | 22        | 21.0    | 21.0          | 91.4               |
|       | 5.00  | 9         | 8.6     | 8.6           | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**O8**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 4         | 3.8     | 3.8           | 3.8                |
|       | 2.00  | 16        | 15.2    | 15.2          | 19.0               |
|       | 3.00  | 16        | 15.2    | 15.2          | 34.3               |
|       | 4.00  | 24        | 22.9    | 22.9          | 57.1               |
|       | 5.00  | 45        | 42.9    | 42.9          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |



**O9**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 3         | 2.9     | 2.9           | 2.9                |
|       | 2.00  | 17        | 16.2    | 16.2          | 19.0               |
|       | 3.00  | 26        | 24.8    | 24.8          | 43.8               |
|       | 4.00  | 32        | 30.5    | 30.5          | 74.3               |
|       | 5.00  | 27        | 25.7    | 25.7          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**O10**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 4         | 3.8     | 3.8           | 3.8                |
|       | 2.00  | 19        | 18.1    | 18.1          | 21.9               |
|       | 3.00  | 35        | 33.3    | 33.3          | 55.2               |
|       | 4.00  | 29        | 27.6    | 27.6          | 82.9               |
|       | 5.00  | 18        | 17.1    | 17.1          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**O11**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 2         | 1.9     | 1.9           | 1.9                |
|       | 2.00  | 22        | 21.0    | 21.0          | 22.9               |
|       | 3.00  | 34        | 32.4    | 32.4          | 55.2               |
|       | 4.00  | 23        | 21.9    | 21.9          | 77.1               |
|       | 5.00  | 24        | 22.9    | 22.9          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**O12**

|       |       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00  | 12        | 11.4    | 11.4          | 11.4               |
|       | 2.00  | 38        | 36.2    | 36.2          | 47.6               |
|       | 3.00  | 22        | 21.0    | 21.0          | 68.6               |
|       | 4.00  | 11        | 10.5    | 10.5          | 79.0               |
|       | 5.00  | 22        | 21.0    | 21.0          | 100.0              |
|       | Total | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

## Anexa 13. Planificarea calendaristică a programului experimental "Easy English"



Școala Gimnazială „Elena Cuza” Iași  
Stradela Canta,  
10  
CP7005270232 -250210  
[www.scoalaecuza.ro](http://www.scoalaecuza.ro)



### PLANIFICARE ANUALĂ CALENDARISTICĂ LA LIMBA ENGLEZĂ

#### *Programul experimental „ Easy English ”*

**Unitatea de învățământ:** Școala Gimnazială „Elena Cuza” Iași

**Profesor:** Rusu Cătălina

**Aria curriculară:** Limbă și comunicare

**Disciplina de învățământ:** Comunicare în limba modernă 1. Engleză

**Clasa:** Pregătitoare A

Planificare realizată conform **Programei școlare pentru disciplina COMUNICARE ÎN LIMBA MODERNĂ 1 Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, Aprobată prin ordin al ministrului nr. 3418/19.03.2013**

**Număr de ore pe săptămână:** 1 oră

**Anul școlar:** 2023-2024

|   |   |
|---|---|
| Numărul total de ore de limbă engleză: 34 ore<br>(34 săptămâni x 1 oră/săptămână) |   |
| Module  | Unități de învățare   |
| Modulul 1   | Unit 1: Hello! -3 ore<br>Unit 2: Family and Clothes- 5 ore              |
| Modulul 2   | Unit 3: Colours and Toys- 4 ore<br>Unit 4: My Face- 3 ore               |
| Modulul 3   | Unit 5: My Classroom - 3 ore<br>Unit 6: My House -4 ore                 |
| Modulul 3   | Unit 7: On the farm – 3 ore<br>Unit 8: I am hungry- 4 ore               |
| Modulul 4   | Unit 9: All aboard! – 2 ore<br>Unit 10: Party Clothes & Revision- 3 ore |

#### Planificare calendaristică pe unități de conținut

| Nr. crt | Unități de învățare | Conținuturi  | Competențe specifice   | Nr. ore | Săpt. | Obs.     |
|---------|---------------------|--|--|---------|-------|----------|
| 1.      | Hello!              | Greetings: Hello!<br>Goodbye!<br>Animals: lion,cat,<br>dog, rabbit, tiger;<br>Plants: tree, cactus, rose,<br>flower; | 1.1- oferirea unei reacții adecvate la salut și la o întrebare/instrucțiune scurtă și simplă rostită clar și rar, care este însoțită de gesturi de către vorbitor;<br>1.2- recunoașterea denumirilor unor obiecte din universul imediat, | 3       | 3     | M1<br>U1 |

|    |                    |   |  |   |   |          |
|----|--------------------|---|--|---|---|----------|
|    |                    | <p>Culours: green, white, brown, pink, red.<br/> Grammar: My name is...<br/> I am a...because...</p>  | <p>in mesaje articulate rar și clar;<br/> 2.1- reproducerea unor informații simple/cântece/poezii scurte și simple cu ajutorul profesorului;<br/> 2.2- oferirea unor informații elementare, punctuale despre sine (nume, gen, vîrstă), despre universul imediat, cu sprijin din partea interlocutorului;<br/> 2.3 participarea la jocuri de comunicare în care se reproduce sau creează rime/mesaje scurte.</p>  |   |   |          |
| 2  | Family and Clothes | <p>Family: mother, father, brother, sister, grandpa, grandma, baby, hat, dress, T-shirt, jeans, bow.<br/> Actions: smile, play, run, learn, cry, play.<br/> Features: happy, strong, clever, sad, relax.<br/> Grammar: „This is a...” și „Mother has got a...”<br/> „The hat is...”</p> | <p>1.1- oferirea unei reacții adecvate la salut și la o întrebare/instrucțiune scurtă și simplă rostită clar și rar, care este însoțită de gesturi de către vorbitor;<br/> 1.2- recunoașterea denumirilor unor obiecte din universul imediat, în mesaje articulate rar și clar;<br/> 2.1- reproducerea unor informații simple/cântece/poezii scurte și simple cu ajutorul profesorului;<br/> 2.2- oferirea unor informații elementare, punctuale despre sine (nume, gen, vîrstă), despre universul imediat, cu sprijin din partea interlocutorului;<br/> 2.3 participarea la jocuri de comunicare în care se reproduce sau creează rime/mesaje scurte.</p> | 5 | 5 | M1<br>U2 |
| 3. | Colours and Toys   | <p>Colours:: red, yellow, blue, purple, black, grey;<br/> Toys: toy, kite, ball, balloon, car, plane, game;<br/> Numbers: 1-10</p>  | <p>1.1- oferirea unei reacții adecvate la salut și la o întrebare/instrucțiune scurtă și simplă rostită clar și rar, care este însoțită de gesturi de către vorbitor;<br/> 1.2- recunoașterea denumirilor unor obiecte din universul imediat, în mesaje articulate rar și clar;<br/> 2.1- reproducerea unor informații simple/cântece/poezii scurte și simple cu ajutorul profesorului;<br/> 2.2- oferirea unor informații elementare, punctuale despre sine (nume, gen, vîrstă), despre universul imediat, cu sprijin din partea interlocutorului;<br/> 2.3 participarea la jocuri de comunicare în care se reproduce sau creează rime/mesaje scurte.</p> | 3 | 3 | M2<br>U3 |
| 4. | My Face            | <p>Face: face, head, eyes, ears, mouth, nose;</p>   | <p>1.1- oferirea unei reacții adecvate la salut și la o întrebare/instrucțiune</p>   | 3 | 3 | M2<br>U4 |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  | <p>Body: body, shoulders, knees, toes;<br/>         Feelings: happy, sad, scared, angry;<br/>         Grammar: I have a ....<br/>         I am happy because....</p> | <p>scurtă și simplă rostită clar și rar, care este însoțită de gesturi de către vorbitor;<br/>         1.2- recunoașterea denumirilor unor obiecte din universul imediat, în mesaje articulate rar și clar;<br/>         2.1- reproducerea unor informații simple/cântece/poezii scurte și simple cu ajutorul profesorului;<br/>         2.2- oferirea unor informații elementare, punctuale despre sine (nume, gen, vîrstă), despre universul imediat, cu sprijin din partea interlocutorului;<br/>         2.3 participarea la jocuri de comunicare în care se reproduce sau creează rime/mesaje scurte.</p> |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

### **Bibliografie:**

1. ACHIRI, I., NASTAS, S., BOTGROS, I., CRUDU. V. *Repere conceptuale privind elaborarea curriculumului la disciplinele opționale*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2017. 22 p. ISBN 978-9975-48-108-3.
2. Codul Educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 24.10.2014. nr. 319-324, art. nr. 634.
3. Liceul de Limbi Moderne și Management-English for Future: *Curriculum opțional la limba engleză*. Chișinău, 2020. 91 p (Aprobat de Consiliul Național pentru Curriculum).
4. Programa școlară pentru disciplina Comunicarea în limba modernă 1- Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, aprobată prin ordin al ministrului 3418/ 19.03.2013, București, 2013. 12 p.
5. Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național- cadrul de referință al curriculumului național, București, 2020. 67 p. ISBN 978-606-8966-06-9.

## Anexa 14. Lesson Plan- Actions

**Name and surname of the participating teacher:** Rusu Cătălina

**Institution:** "Elena Cuza" School , Iasi

**Title of the paper:** Actions

### LESSON PLAN

**TIME:** 45 minutes

**CLASS :** Preparatory class (1 class per week), L1

**NO. OF STUDENTS:** 27

**UNIT:** My Body

**LESSON:** *Basic Actions*: sing, dance, run, shout, jump, sit down, stand up.

**TYPE OF LESSON:** Vocabulary – acquisition of knowledge

**SKILLS:** Main skill: vocabulary; secondary skills: speaking, pronunciation, listening

**MATERIALS/RESOURCES:** video: `Jump, run and shout`

(<https://www.youtube.com/watch?v=hft6uJQIF4g> ); flashcards.

**COMPETENCES:** 1.1, 1.3, 2.1, 2.2, 3.1.

**AIMS:**

1. To increase interest in the topic;
2. To create a pleasant atmosphere;
3. To practise newly introduced vocabulary structures;
4. To develop their listening skills through the game *Teacher says*.

**OBJECTIVES:**

By the end of the lesson, the students will be able to:

O1: identify some basic actions;

O2: match action words with pictures;

O3: follow a simple instruction.

**PROCEDURE:**

| Stages of lesson | Time | Interaction | Aims                             | Teacher does  | Students do   | Observations  |
|------------------|------|-------------|----------------------------------|---|---|---|
| Warm up          | 3    | T-Ss        | To create a pleasant atmosphere. | Teacher greets the students, asks if there are absent students and invites them to say the poem<br><i>My name is Sue.</i> | Students greet the teacher and recite or repeat after the teacher the poem <i>My name is Sue.</i> | If the students do not know the poem by heart, they will repeat it after the teacher. |

|   |    |          |   |  |  |  |
|---|----|----------|---|--|--|--|
| Lead in<br>(Introducing<br>new<br>vocabulary) | 7  | T-<br>Ss | To increase<br>interest in the<br>topic.                        | Teacher invites<br>students to watch the<br>video`Jump, run and<br>shout` with some<br>action verbs and mime<br>the actions.<br><br>Then the teacher asks<br>questions about what<br>they have just watched,<br>such as:<br>-`Did you like the<br>video?`<br>-`What actions did / do<br>the animals do in the<br>video?`<br>Try to use present<br>simple.<br>Teacher tells students<br>that they are going to<br>learn some actions<br>together. | Students<br>watch the<br>video and<br>mime the<br>actions after<br>the animals or<br>after the<br>teacher.<br>Students<br>answer the<br>questions:<br>(possible<br>answers: )<br>-`Yes, I liked/<br>No, I did not<br>like it.`<br>-`They sing/<br>dance / run/ sit<br>down/ shout/<br>jump.` |  |
| Controlled<br>practice                        | 10 | T-<br>Ss | To practise<br>newly<br>introduced<br>vocabulary<br>structures. | Teacher shows<br>students action words<br>and pictures, asking to<br>repeat after them while<br>she is showing the<br>actions.<br>Then teacher asks each<br>student to mime the<br>action she shows.   | Students<br>repeat the<br>actions after<br>the teacher.<br><br>Students mime<br>the actions.   |  |
| Semi-<br>controlled<br>practice               | 10 | P<br>W   | To practise<br>newly<br>introduced<br>vocabulary<br>structures. | Teacher gives the<br>students seven<br>flashcards and asks<br>them to arrange them,<br>so each picture has its<br>action word.<br>Teacher checks them to<br>see if they have<br>managed to solve the<br>exercise and then<br>students must stick<br>each word on the back<br>of the corresponding<br>picture.  | Students<br>arrange the<br>flashcards in<br>pairs.<br><br>Students stick<br>each word on<br>the back of the<br>correct<br>picture.   | If needed, the<br>teacher will<br>help them.                           |
| Free practice                                 | 10 | T-<br>Ss | To develop<br>their<br>listening<br>skills<br>through the       | Teacher invites<br>students to play a game<br>called `Teacher says`.<br>Every time the teacher<br>starts a command with  | Students play<br>the game<br>`Teacher<br>says`.  | If the<br>instructions<br>are not clear<br>enough, the<br>teacher will |

|             |   |      |                              |  |   |                     |
|-------------|---|------|------------------------------|--|---|---------------------|
|             |   |      | game<br><i>Teacher says.</i> | `teacher says`, the students must do as the teacher said. If the instruction doesn't start with these words, they should not move. If they move, they must sit down and watch the others play. |   | explain them again. |
| Feedback    | 3 | T-Ss |                              | Teacher asks students to colour a balloon green if they think the lesson was fun and red if they think it wasn't.  | Students colour the balloon green or red, according to their feelings about the lesson. |                     |
| Final stage | 2 | T-Ss |                              | Teacher asks students to put the flash cards in their schoolbags and bring them next time. They greet at the end of the lesson.  | Ss greet their teacher and guests.  |                     |

**Bibliografie:**

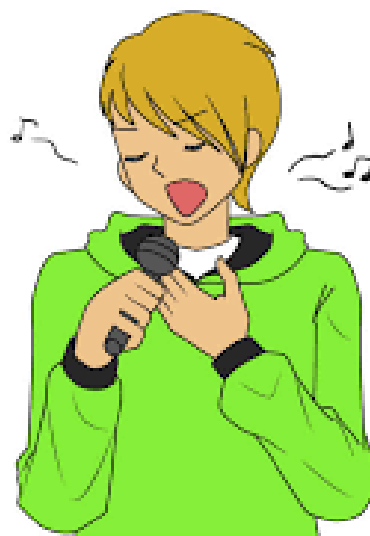
1. Programa școlară pentru disciplina Comunicarea în limba modernă 1- Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, aprobată prin ordin al ministrului 3418/ 19.03.2013, București, 2013. 12 p.
2. AMSTRONG, T. *Multiple Intelligence in Classroom* (4<sup>th</sup> edition), Virginia: Alexandria, 2017. 243 p. ISBN 1416625097.
3. BREBEN, S., GONGEA, E., RUIU, G., FULGA, M. *Metode interactive de grup - Ghid metodologic*. Craiova: Arves, 2002. 425 p. ISBN 978-973-8904-26-2.
4. DIGIACOMO, M. *ESL Games for the Classroom: 101 Interactive Activities to Engage Your Students with Minimal Prep*. Vancouver: Rockridge P.R., 2018. 244 p. ISBN 9781641521093.

dance



© stellaELM

sing



© stellaELM

jump



© stellaELM

sit down



© stellaELM



run



© stellaELM

stand up



© stellaELM

## Lesson Plan-Revision: My Body

**Name and surname of the participating teacher:** Rusu Cătălina

**Institution:** "Elena Cuza" Middle School, Iasi

**Title of the paper:** Revision

### LESSON PLAN

**TIME:** 45 minutes

**CLASS:** Preparatory class

**NO. OF STUDENTS:** 27

**LESSON:** *Revision (Parts of the body)*

**TYPE OF LESSON:** Revision – reinforcement lesson

**SKILLS:** Main skill: vocabulary; secondary skills: speaking, pronunciation, listening

**MATERIALS/RESOURCES:** flashcards, poster.

**COMPETENCES:** 1.1, 1.3, 2.1, 2.2, 3.1.

**AIMS:**

1. To increase interest in the topic;
2. To create a pleasant atmosphere;
3. To practise vocabulary structures related to the parts of the body (body, leg, arm, hand, head, nose, ear, eyes, mouth);
4. To develop the students' listening skills.

**OBJECTIVES:**

*By the end of the lesson, the students will be able to:*

**O1:** identify parts of the body;

**O2:** match words with parts of the body on the poster;

**O3:** follow simple instructions.

**PROCEDURE:**

| Stages of lesson | Ti | Inter actio | Aims                              | Teacher does  | Students do  | Observations   |
|------------------|----|-------------|-----------------------------------|---|--|--|
| Warm up          | 5' | T-Ss        | To create a pleasant atmosphere . | Teacher greets the students, asks if there are absent students and invites them to sing the song <i>Head, shoulders, knes &amp; toes.</i> | Students greet the teacher and the guests and sing after the teacher <i>This is the way and Head, shoulders, knees &amp; toes.</i> | If the students do not know the songs by heart, they will repeat it after the teacher. |

|                          |     |      |                                    |   |  |   |
|--------------------------|-----|------|------------------------------------|---|--|---|
| Lead in                  | 5'  | T-Ss | To increase interest in the topic. | Teacher shows students a poster of one of their favourite cartoon characters and asks the questions: 'Who is this?'; 'Do you like him?'; 'Is he funny?'; 'What about his clothes? What does he wear?'   | Students recognize the character and say 'It's Mickey Mouse!'; 'Yes, he is funny.; 'he wears a blouse; trousers / shorts; shoes`.                                      | If the students do not understand the questions, the teacher either repeats them or translates them.  |
| Controlled practice      | 10' | T-Ss | To revise the parts of the body.   | Teacher sets the first task: 'There are eight words under Mickey that refer to a certain part of his body. We have to complete the poster by inserting each word into the correct box'; 'Do you know all the words?'<br>'Let's see: the first word is leg. Where is Mickey's leg?' Then the teacher asks a student to come and show Mickey's leg on the poster and she writes the word in the correct box. And so on for each part of the body until there are no words left. | Students tell the teacher if there are unknown words.<br><br>Some students come to show each part of Mickey's body and the teacher writes the word in the correct box. | If there are problems in understanding the words, the teacher will point at her body parts for the needed words.<br><br>If necessary, the teacher will ask the students to point at their leg/ arm/ eye... and so on. |
| Semi-controlled practice | 10' | T-Ss | To improve their listening skills. | Teacher shows six flashcards to the students.<br>Teacher sets the task: 'When I say a certain part of the body, you have to name it.  | Students put the flash cards on their desks and raise them when they hear a certain body part.   | If needed, the teacher will help them.  |
| Free practice            | 10' | T-Ss | To improve their listening skills. | Teacher informs students that they will have to pay attention to their teacher in order to hear other instructions related to the body parts. They will play a game called: 'Erase'. Students will be divided in four teams. They will choose names for their team. Each team will draw a 'little man' on the table. The little man will have:  | Students are required to touch several parts of their body.<br><br>e.g. The boy has a blue hat.<br>(wrong)<br>The boy has a yellow hat.                                | If the instructions are not clear enough, the teacher will explain them again.  |

|             |    |      |  |   |   |  |
|-------------|----|------|--|---|---|--|
|             |    |      |  | <p>head. two hands, a body and two legs (5 parts)</p> <p>There will be two posters on a whiteboard: one with a girl, the other with a boy.</p> <p>Teacher says a sentence regarding the pictures. Each team will say if the sentence is right/ wrong and, if necessary, to correct it.</p> <p>If the answer is correct, the team will erase a part of the little man's body. The team that erases the whole man (all six parts) will win.</p> | <p>1. The girl has brown eyes. (wrong)<br/>The girl has black eyes.</p> <p>There are four teams, so there will be 24 questions.</p> |  |
| Feedback    | 3' | T-Ss |  | Teacher asks students to clap their hands if they think the lesson was fun and to stamp their feet if it was boring.  | Students clap their hands or stamp their feet, according to their feelings about the lesson.  |  |
| Final stage | 2' | T-Ss |  | Teacher asks students to put the flash cards in their schoolbags and bring them next time. They greet at the end of the lesson.   | Ss greet their teacher and guests.  |  |

**Bibliografie:**

1. Programa școlară pentru disciplina Comunicarea în limba modernă 1- Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, aprobată prin ordin al ministrului 3418/ 19.03.2013, București, 2013. 12 p.
2. BAXTER, N. *Head, Shoulders, Knees and Toes and Other Nursery Rhymes*. Leicester: Anness Publishing, 2013. 16 p. ISBN 978-1843228297.
3. DIGIACOMO, M. *ESL Games for the Classroom: 101 Interactive Activities to Engage Your Students with Minimal Prep*. Vancouver: Rockridge P.R., 2018. 244 p. ISBN 9781641521093.

**Anexa 15. Rezultatul la testul t pentru compararea mediilor la variabilele  
inteligență lingvistică în pretest (variabila gen biologic)**

**T-Test**

**Group Statistics**

| GEN                             |          | N  | Mean   | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---------------------------------|----------|----|--------|----------------|-----------------|
| inteligenta lingvistica pretest | masculin | 56 | 3.4566 | .97707         | .13057          |
|                                 | feminin  | 49 | 3.8105 | .94171         | .13453          |
| semantica pretest               | masculin | 56 | 3.5833 | 1.07919        | .14421          |
|                                 | feminin  | 49 | 3.8707 | 1.12179        | .16026          |
| fonologie pretest               | masculin | 56 | 3.7634 | .97167         | .12984          |
|                                 | feminin  | 49 | 3.9796 | .88659         | .12666          |
| sintaxa pretest                 | masculin | 56 | 3.1488 | 1.25677        | .16794          |
|                                 | feminin  | 49 | 3.6667 | 1.09502        | .15643          |
| praxis pretest                  | masculin | 56 | 3.2857 | .99021         | .13232          |
|                                 | feminin  | 49 | 3.7041 | .92234         | .13176          |

**Independent Samples Test**

|                                 |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      | t-test for Equality of Means |         |                 |                 |                       |   |         |
|---------------------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|---------|
|                                 |                             | F                                       | Sig. | t                            | df      | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |         |
|                                 |                             |   |      |                              |         |                 |                 |                       | Lower                                     | Upper   |
| inteligenta lingvistica pretest | Equal variances assumed     | .023                                    | .879 | -1.883                       | 103     | .063            | -.3539          | .18794                | -7.2659                                   | .01887  |
|                                 | Equal variances not assumed |   |      | -1.888                       | 102.019 | .062            | -.3539          | .18747                | -7.2571                                   | .01799  |
| semantica pretest               | Equal variances assumed     | .272                                    | .603 | -1.337                       | 103     | .184            | -.2874          | .21503                | -7.1387                                   | .13904  |
|                                 | Equal variances not assumed |   |      | -1.333                       | 99.992  | .186            | -.2874          | .21559                | -7.1514                                   | .14031  |
| fonologie pretest               | Equal variances assumed     | .970                                    | .327 | -1.185                       | 103     | .239            | -.2162          | .18251                | -5.7816                                   | .14576  |
|                                 | Equal variances not assumed |   |      | -1.192                       | 102.808 | .236            | -.2162          | .18139                | -5.7594                                   | .14355  |
| sintaxa pretest                 | Equal variances assumed     | 2.324                                   | .130 | -2.236                       | 103     | .028            | -.5179          | .23164                | -9.7725                                   | -.05846 |
|                                 | Equal variances not assumed |   |      | -2.256                       | 102.999 | .026            | -.5179          | .22951                | -9.7304                                   | -.06267 |
| praxis pretest                  | Equal variances assumed     | .498                                    | .482 | -2.230                       | 103     | .028            | -.4184          | .18763                | -7.9049                                   | -.04625 |
|                                 | Equal variances not assumed |   |      | -2.240                       | 102.582 | .027            | -.4184          | .18674                | -7.8873                                   | -.04800 |

**Anexa 16. Analiza de frecvențe privind compoziția lotului de subiecți (variabilele grup și gen biologic)**

**Frequency Table**

**GRUP**

|                       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid grup de control | 50        | 47.6    | 47.6          | 47.6               |
| grup experimental     | 55        | 52.4    | 52.4          | 100.0              |
| Total                 | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**GEN**

|               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid feminin | 49        | 46.7    | 46.7          | 46.7               |
| masculin      | 56        | 53.3    | 53.3          | 100.0              |
| Total         | 105       | 100.0   | 100.0         |                    |

**GRUP = grup de control**

**GEN<sup>a</sup>**

|               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid feminin | 23        | 46.0    | 46.0          | 46.0               |
| masculin      | 27        | 54.0    | 54.0          | 100.0              |
| Total         | 50        | 100.0   | 100.0         |                    |

a. GRUP = grup de control

**GRUP = grup experimental**

**GEN<sup>a</sup>**

|               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid feminin | 26        | 47.3    | 47.3          | 47.3               |
| masculin      | 29        | 52.7    | 52.7          | 100.0              |
| Total         | 55        | 100.0   | 100.0         |                    |

a. GRUP = grup experimental

**Anexa 17. Rezultatele la testul t pentru eșantioane independente de comparare a mediilor la variabilele *inteligență lingvistică* și dimensiunile acesteia, pretest (variabila grup)**

**T-Test**

**Group Statistics**

| GRUP                            |                   | N  | Mean   | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---------------------------------|-------------------|----|--------|----------------|-----------------|
| inteligenta lingvistica pretest | grup experimental | 55 | 3.5818 | 1.08922        | .14687          |
|                                 | grup de control   | 50 | 3.6657 | .83417         | .11797          |
| semantica pretest               | grup experimental | 55 | 3.4727 | 1.24671        | .16811          |
|                                 | grup de control   | 50 | 3.9867 | .85439         | .12083          |
| fonologie pretest               | grup experimental | 55 | 3.8045 | 1.01458        | .13681          |
|                                 | grup de control   | 50 | 3.9300 | .84370         | .11932          |
| sintaxa pretest                 | grup experimental | 55 | 3.3879 | 1.31118        | .17680          |
|                                 | grup de control   | 50 | 3.3933 | 1.09356        | .15465          |
| praxis pretest                  | grup experimental | 55 | 3.5864 | 1.05653        | .14246          |
|                                 | grup de control   | 50 | 3.3650 | .87803         | .12417          |

**Independent Samples Test**

|                                 |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      | t-test for Equality of Means |         |                 |                 |                       |   |         |
|---------------------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|---------|
|                                 |                             | F                                       | Sig. | t                            | df      | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |         |
|                                 |                             |   |      |                              |         |                 |                 |                       | Lower                                     | Upper   |
| inteligenta lingvistica pretest | Equal variances assumed     | 5.180                                   | .025 | -0.440                       | 103     | .661            | -.0839          | .19076                | -.46222                                   | .29443  |
|                                 | Equal variances not assumed |   |      | -.445                        | 100.194 | .657            | -.0839          | .18838                | -.45763                                   | .28984  |
| semantica pretest               | Equal variances assumed     | 10.815                                  | .001 | -2.440                       | 103     | .016            | -.5139          | .21065                | -.93171                                   | -.09617 |
|                                 | Equal variances not assumed |   |      | -2.483                       | 95.977  | .015            | -.5139          | .20702                | -.92488                                   | -.10300 |
| fonologie pretest               | Equal variances assumed     | 2.846                                   | .095 | -0.685                       | 103     | .495            | -.1255          | .18313                | -.48864                                   | .23774  |
|                                 | Equal variances not assumed |   |      | -.691                        | 102.218 | .491            | -.1255          | .18153                | -.48551                                   | .23460  |
| sintaxa pretest                 | Equal variances assumed     | 1.742                                   | .190 | -0.023                       | 103     | .982            | -.0055          | .23693                | -.47535                                   | .46444  |
|                                 | Equal variances not assumed |   |      | -0.023                       | 102.268 | .982            | -.0055          | .23489                | -.47135                                   | .46044  |
| praxis pretest                  | Equal variances assumed     | 2.239                                   | .138 | 1.161                        | 103     | .248            | .2214           | .19065                | -.15675                                   | .59948  |
|                                 | Equal variances not assumed |   |      | 1.171                        | 102.207 | .244            | .2214           | .18898                | -.15347                                   | .59620  |

**Anexa 18. Rezultatele la analiza de varianță ANOVA mixtă pentru efectul variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei inteligență lingvistică**

**General Linear Model**

**Within-Subjects Factors**

Measure: MEASURE\_1

| MOMENT | Dependent Variable |
|--------|--------------------|
| 1      | IN_L_1             |
| 2      | IN_L_2             |

**Between-Subjects Factors**

|          | Value Label       | N  |
|----------|-------------------|----|
| GRUP .00 | grup de control   | 50 |
| 1.00     | grup experimental | 55 |

**Multivariate Tests<sup>b</sup>**

| Effect        |                    | Value | F                    | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|---------------|--------------------|-------|----------------------|---------------|----------|------|
| MOMENT        | Pillai's Trace     | .605  | 157.608 <sup>a</sup> | 1.000         | 103.000  | .000 |
|               | Wilks' Lambda      | .395  | 157.608 <sup>a</sup> | 1.000         | 103.000  | .000 |
|               | Hotelling's Trace  | 1.530 | 157.608 <sup>a</sup> | 1.000         | 103.000  | .000 |
|               | Roy's Largest Root | 1.530 | 157.608 <sup>a</sup> | 1.000         | 103.000  | .000 |
| MOMENT * GRUP | Pillai's Trace     | .091  | 10.361 <sup>a</sup>  | 1.000         | 103.000  | .002 |
|               | Wilks' Lambda      | .909  | 10.361 <sup>a</sup>  | 1.000         | 103.000  | .002 |
|               | Hotelling's Trace  | .101  | 10.361 <sup>a</sup>  | 1.000         | 103.000  | .002 |
|               | Roy's Largest Root | .101  | 10.361 <sup>a</sup>  | 1.000         | 103.000  | .002 |

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept+GRUP

Within Subjects Design: MOMENT

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Within Subjects Effect | Mauchly's W | Approx. Chi-Square | df | Sig. | Epsilon <sup>a</sup> |             |             |
|------------------------|-------------|--------------------|----|------|----------------------|-------------|-------------|
|                        |             |                    |    |      | Greenhouse-Geisser   | Huynh-Feldt | Lower-bound |
| MOMENT                 | 1.000       | .000               | 0  | .    | 1.000                | 1.000       | 1.000       |

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. Maybe used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

b.

Design: Intercept+GRUP

Within Subjects Design: MOMENT



**Tests of Within-Subjects Effects**

Measure: MEASURE\_1

| Source        |                    | Type III Sum of Squares | df      | Mean Square | F       | Sig. |
|---------------|--------------------|-------------------------|---------|-------------|---------|------|
| MOMENT        | Sphericity Assumed | 1.895                   | 1       | 1.895       | 157.608 | .000 |
|               | Greenhouse-Geisser | 1.895                   | 1.000   | 1.895       | 157.608 | .000 |
|               | Huynh-Feldt        | 1.895                   | 1.000   | 1.895       | 157.608 | .000 |
|               | Lower-bound        | 1.895                   | 1.000   | 1.895       | 157.608 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Sphericity Assumed | .125                    | 1       | .125        | 10.361  | .002 |
|               | Greenhouse-Geisser | .125                    | 1.000   | .125        | 10.361  | .002 |
|               | Huynh-Feldt        | .125                    | 1.000   | .125        | 10.361  | .002 |
|               | Lower-bound        | .125                    | 1.000   | .125        | 10.361  | .002 |
| Error(MOMENT) | Sphericity Assumed | 1.238                   | 103     | 1.202E-02   |         |      |
|               | Greenhouse-Geisser | 1.238                   | 103.000 | 1.202E-02   |         |      |
|               | Huynh-Feldt        | 1.238                   | 103.000 | 1.202E-02   |         |      |
|               | Lower-bound        | 1.238                   | 103.000 | 1.202E-02   |         |      |

**Tests of Within-Subjects Contrasts**

Measure: MEASURE\_1

| Source        | MOMENT | Type III Sum of Squares | df  | Mean Square | F       | Sig. |
|---------------|--------|-------------------------|-----|-------------|---------|------|
| MOMENT        | Linear | 1.895                   | 1   | 1.895       | 157.608 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Linear | .125                    | 1   | .125        | 10.361  | .002 |
| Error(MOMENT) | Linear | 1.238                   | 103 | 1.202E-02   |         |      |

**Tests of Between-Subjects Effects**

Measure: MEASURE\_1

Transformed Variable: Average

| Source    | Type III Sum of Squares | df  | Mean Square | F        | Sig. |
|-----------|-------------------------|-----|-------------|----------|------|
| Intercept | 2897.703                | 1   | 2897.703    | 1692.026 | .000 |
| GRUP      | 6.464E-02               | 1   | 6.464E-02   | .038     | .846 |
| Error     | 176.394                 | 103 | 1.713       |          |      |

## Anexa 19. Rezultate la testul t (variabila inteligență lingvistică)

### A20a. Rezultatul la testul t pentru eșantioane perechi pentru compararea mediilor la variabila inteligență lingvistică, indiferent de variabila grup

#### T-Test

##### Paired Samples Statistics

|        |                                  | Mean   | N   | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|----------------------------------|--------|-----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | inteligenta lingvistica pretest  | 3.6218 | 105 | .97244         | .09490          |
|        | inteligenta lingvistica posttest | 3.8143 | 105 | .87418         | .08531          |

##### Paired Samples Correlations

|        |  | N   | Correlation | Sig. |
|--------|--|-----|-------------|------|
| Pair 1 | inteligenta lingvistica pretest & inteligenta lingvistica posttest | 105 | .990        | .000 |

##### Paired Samples Test

|        |  | Paired Differences |                |                 |   | t      | df      | Sig. (2-tailed) |      |
|--------|--|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|---------|-----------------|------|
|        |  | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |         |                 |      |
|        |  |                    |                |                 | Lower                                     | Upper  |         |                 |      |
| Pair 1 | inteligenta lingvistica pretest - inteligenta lingvistica posttest | -.1925             | .16189         | .01580          | -.2238                                    | -.1612 | -12.185 | 104             | .000 |

### A20b. Rezultatul la testul t pentru eșantioane independente pentru compararea mediilor la variabila inteligență lingvistică posttest în funcție de variabila grup

#### T-Test

##### Group Statistics

| GRUP                             |                   | N  | Mean   | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|----------------------------------|-------------------|----|--------|----------------|-----------------|
| inteligenta lingvistica posttest | grup experimental | 55 | 3.8208 | .94670         | .12765          |
|                                  | grup de control   | 50 | 3.8071 | .79634         | .11262          |

**Independent Samples Test**

|                                  |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      | t-test for Equality of Means |         |                 |                 |                       |   |        |
|----------------------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|--------|
|                                  |                             | F                                       | Sig. | t                            | df      | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |        |
|                                  |                             |   |      |                              |         |                 |                 |                       | Lower                                     | Upper  |
| inteligenta lingvistica posttest | Equal variances assumed     | 3.174                                   | .078 | .079                         | 103     | .937            | .0136           | .17164                | -.32677                                   | .35404 |
|                                  | Equal variances not assumed |   |      | .080                         | 102.406 | .936            | .0136           | .17023                | -.32400                                   | .35127 |

**A20c. Rezultatul la testul t pentru eșantioane perechi pentru compararea mediilor la variabila inteligență lingvistică, în cazul subiecților din grupul experimental**

**GRUP = grup experimental**

**Paired Samples Statistics<sup>a</sup>**

|        |                                  | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|----------------------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | inteligenta lingvistica pretest  | 3.5818 | 55 | 1.08922        | .14687          |
|        | inteligenta lingvistica posttest | 3.8208 | 55 | .94670         | .12765          |

a. GRUP = grup experimental

**Paired Samples Correlations<sup>a</sup>**

|        |  | N  | Correlation | Sig. |
|--------|--|----|-------------|------|
| Pair 1 | inteligenta lingvistica pretest & inteligenta lingvistica posttest | 55 | .990        | .000 |

a. GRUP = grup experimental

**Paired Samples Test<sup>a</sup>**

|        |  | Paired Differences |                |                 |   |        | t      | df | Sig. (2-tailed) |
|--------|--|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|--------|----|-----------------|
|        |  | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |        |    |                 |
|        |  |                    |                |                 | Lower                                     | Upper  |        |    |                 |
| Pair 1 | inteligenta lingvistica pretest - inteligenta lingvistica posttest | -.2390             | .20073         | .02707          | -.2932                                    | -.1847 | -8.829 | 54 | .000            |

a. GRUP = grup experimental

**A20d. Rezultatul la testul t pentru eșantioane perechi pentru compararea mediilor la variabila inteligență lingvistică, în cazul subiecților din grupul de control**

**GRUP = grup de control**

**Paired Samples Statistics<sup>a</sup>**

|        |                                  | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|----------------------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | inteligenta lingvistica pretest  | 3.6657 | 50 | .83417         | .11797          |
|        | inteligenta lingvistica posttest | 3.8071 | 50 | .79634         | .11262          |

a. GRUP = grup de control

**Paired Samples Correlations<sup>a</sup>**

|        |  | N  | Correlation | Sig. |
|--------|--|----|-------------|------|
| Pair 1 | inteligenta lingvistica pretest & inteligenta lingvistica posttest | 50 | .996        | .000 |

a. GRUP = grup de control

**Paired Samples Test<sup>a</sup>**

|        |  | Paired Differences |                |                 |   | t      | df      | Sig. (2-tailed) |       |
|--------|--|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|---------|-----------------|-------|
|        |  | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |         |                 |       |
|        |  |                    |                |                 | Lower                                     |        |         |                 | Upper |
| Pair 1 | inteligenta lingvistica pretest - inteligenta lingvistica posttest | -.1414             | .07837         | .01108          | -1.637                                    | -1.192 | -12.761 | 49              | .000  |

a. GRUP = grup de control

**Anexa 20. Rezultatele la analiza de varianță ANOVA mixtă pentru efectul variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei semantice**

**General Linear Model**

**Within-Subjects Factors**

Measure: MEASURE\_1

| MOMENT | Dependent Variable |
|--------|--------------------|
| 1      | SEM_1              |
| 2      | SEM_2              |

**Between-Subjects Factors**

|          | Value Label       | N  |
|----------|-------------------|----|
| GRUP .00 | grup de control   | 50 |
| 1.00     | grup experimental | 55 |

**Multivariate Tests<sup>b</sup>**

| Effect        |                    | Value | F                   | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|---------------|--------------------|-------|---------------------|---------------|----------|------|
| MOMENT        | Pillai's Trace     | .306  | 45.326 <sup>a</sup> | 1.000         | 103.000  | .000 |
|               | Wilks' Lambda      | .694  | 45.326 <sup>a</sup> | 1.000         | 103.000  | .000 |
|               | Hotelling's Trace  | .440  | 45.326 <sup>a</sup> | 1.000         | 103.000  | .000 |
|               | Roy's Largest Root | .440  | 45.326 <sup>a</sup> | 1.000         | 103.000  | .000 |
| MOMENT * GRUP | Pillai's Trace     | .094  | 10.745 <sup>a</sup> | 1.000         | 103.000  | .001 |
|               | Wilks' Lambda      | .906  | 10.745 <sup>a</sup> | 1.000         | 103.000  | .001 |
|               | Hotelling's Trace  | .104  | 10.745 <sup>a</sup> | 1.000         | 103.000  | .001 |
|               | Roy's Largest Root | .104  | 10.745 <sup>a</sup> | 1.000         | 103.000  | .001 |

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept+GRUP  
Within Subjects Design: MOMENT

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Within Subjects Effect | Mauchly's W | Approx. Chi-Square | df | Sig. | Epsilon <sup>a</sup> |             |             |
|------------------------|-------------|--------------------|----|------|----------------------|-------------|-------------|
|                        |             |                    |    |      | Greenhouse-Geisser   | Huynh-Feldt | Lower-bound |
| MOMENT                 | 1.000       | .000               | 0  | .    | 1.000                | 1.000       | 1.000       |

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. Maybe used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

b.

Design: Intercept+GRUP  
Within Subjects Design: MOMENT

**Tests of Within-Subjects Effects**

Measure: MEASURE\_1

| Source        |                    | Type III Sum of Squares | df      | Mean Square | F      | Sig. |
|---------------|--------------------|-------------------------|---------|-------------|--------|------|
| MOMENT        | Sphericity Assumed | 2.264                   | 1       | 2.264       | 45.326 | .000 |
|               | Greenhouse-Geisser | 2.264                   | 1.000   | 2.264       | 45.326 | .000 |
|               | Huynh-Feldt        | 2.264                   | 1.000   | 2.264       | 45.326 | .000 |
|               | Lower-bound        | 2.264                   | 1.000   | 2.264       | 45.326 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Sphericity Assumed | .537                    | 1       | .537        | 10.745 | .001 |
|               | Greenhouse-Geisser | .537                    | 1.000   | .537        | 10.745 | .001 |
|               | Huynh-Feldt        | .537                    | 1.000   | .537        | 10.745 | .001 |
|               | Lower-bound        | .537                    | 1.000   | .537        | 10.745 | .001 |
| Error(MOMENT) | Sphericity Assumed | 5.144                   | 103     | 4.994E-02   |        |      |
|               | Greenhouse-Geisser | 5.144                   | 103.000 | 4.994E-02   |        |      |
|               | Huynh-Feldt        | 5.144                   | 103.000 | 4.994E-02   |        |      |
|               | Lower-bound        | 5.144                   | 103.000 | 4.994E-02   |        |      |

**Tests of Within-Subjects Contrasts**

Measure: MEASURE\_1

| Source        | MOMENT | Type III Sum of Squares | df  | Mean Square | F      | Sig. |
|---------------|--------|-------------------------|-----|-------------|--------|------|
| MOMENT        | Linear | 2.264                   | 1   | 2.264       | 45.326 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Linear | .537                    | 1   | .537        | 10.745 | .001 |
| Error(MOMENT) | Linear | 5.144                   | 103 | 4.994E-02   |        |      |

**Tests of Between-Subjects Effects**

Measure: MEASURE\_1

Transformed Variable: Average

| Source    | Type III Sum of Squares | df  | Mean Square | F        | Sig. |
|-----------|-------------------------|-----|-------------|----------|------|
| Intercept | 3079.323                | 1   | 3079.323    | 1605.904 | .000 |
| GRUP      | 8.923                   | 1   | 8.923       | 4.653    | .033 |
| Error     | 197.503                 | 103 | 1.918       |          |      |

## Anexa 21. Rezultate la testul t (variabila grup)

### A21a. Rezultatul la testul t pentru eșantioane perechi pentru compararea mediilor la variabila semantică, indiferent de variabila grup

#### T-Test

##### Paired Samples Statistics

|        |                    | Mean   | N   | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|--------------------|--------|-----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | semantica pretest  | 3.7175 | 105 | 1.10340        | .10768          |
|        | semantica posttest | 3.9302 | 105 | .90664         | .08848          |

##### Paired Samples Correlations

|        |  | N   | Correlation | Sig. |
|--------|--|-----|-------------|------|
| Pair 1 | semantica pretest & semantica posttest | 105 | .965        | .000 |

##### Paired Samples Test

|        |  | Paired Differences |                |                 |   | t      | df     | Sig. (2-tailed) |       |
|--------|--|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|--------|-----------------|-------|
|        |  | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |        |                 |       |
|        |  |                    |                |                 | Lower                                     |        |        |                 | Upper |
| Pair 1 | semantica pretest - semantica posttest | -.2127             | .33051         | .03225          | -.2767                                    | -.1487 | -6.594 | 104             | .000  |

### A21b. Rezultatul la testul t pentru eșantioane independente pentru compararea mediilor la variabila semantică posttest în funcție de variabila grup

#### T-Test

##### Group Statistics

| GRUP               |                   | N  | Mean   | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------------------|-------------------|----|--------|----------------|-----------------|
| semantica posttest | grup experimental | 55 | 3.7818 | .98803         | .13323          |
|                    | grup de control   | 50 | 4.0933 | .78547         | .11108          |

##### Independent Samples Test

|                    |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      | t-test for Equality of Means |         |                 |                 |                       |   |        |
|--------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|--------|
|                    |                             | F                                       | Sig. | t                            | df      | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |        |
|                    |                             |   |      |                              |         |                 |                 |                       | Lower                                     | Upper  |
| semantica posttest | Equal variances assumed     | 6.112                                   | .015 | -1.777                       | 103     | .079            | -.3115          | .17535                | -.65928                                   | .03625 |
|                    | Equal variances not assumed |   |      | -1.796                       | 101.251 | .075            | -.3115          | .17346                | -.65560                                   | .03257 |

**A21c. Rezultatul la testul t pentru eșantioane perechi pentru compararea mediilor la variabila semantica (grup experimental)**

**GRUP = grup experimental**

**Paired Samples Statistics<sup>a</sup>**

|        |                    | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|--------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | semantica pretest  | 3.4727 | 55 | 1.24671        | .16811          |
|        | semantica posttest | 3.7818 | 55 | .98803         | .13323          |

a. GRUP = grup experimental

**Paired Samples Correlations<sup>a</sup>**

|        |  | N  | Correlation | Sig. |
|--------|--|----|-------------|------|
| Pair 1 | semantica pretest & semantica posttest | 55 | .961        | .000 |

a. GRUP = grup experimental

**Paired Samples Test<sup>a</sup>**

|        |  | Paired Differences |                |                 |   | t      | df     | Sig. (2-tailed) |       |
|--------|--|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|--------|-----------------|-------|
|        |  | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |        |                 |       |
|        |  |                    |                |                 | Lower                                     |        |        |                 | Upper |
| Pair 1 | semantica pretest - semantica posttest | -.3091             | .40498         | .05461          | -.4186                                    | -.1996 | -5.660 | 54              | .000  |

a. GRUP = grup experimental



## Anexa 22. Rezultate la testul t (semantică)

### A22a. Rezultatul la testul t pentru eșantioane perechi, compararea mediilor la variabila semantică ( grupul de control)

GRUP = grup de control

Paired Samples Statistics<sup>a</sup>

|        |                    | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|--------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | semantica pretest  | 3.9867 | 50 | .85439         | .12083          |
|        | semantica posttest | 4.0933 | 50 | .78547         | .11108          |

a. GRUP = grup de control

Paired Samples Correlations<sup>a</sup>

|        |  | N  | Correlation | Sig. |
|--------|--|----|-------------|------|
| Pair 1 | semantica pretest & semantica posttest | 50 | .982        | .000 |

a. GRUP = grup de control

Paired Samples Test<sup>a</sup>

|        |  | Paired Differences |                |                 |   |        | t      | df | Sig. (2-tailed) |
|--------|--|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|--------|----|-----------------|
|        |  | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |        |    |                 |
|        |  |                    |                |                 | Lower                                     | Upper  |        |    |                 |
| Pair 1 | semantica pretest - semantica posttest | -.1067             | .17090         | .02417          | -.1552                                    | -.0581 | -4.413 | 49 | .000            |

a. GRUP = grup de control

### A22b. Rezultatele la analiza de varianță ANOVA mixtă pentru efectul variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei fonologie

#### General Linear Model

##### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

| MOMENT | Dependent Variable |
|--------|--------------------|
| 1      | FON_1              |
| 2      | FON_2              |

**Between-Subjects Factors**

|          | Value Label       | N  |
|----------|-------------------|----|
| GRUP .00 | grup de control   | 50 |
| 1.00     | grup experimental | 55 |

**Multivariate Tests<sup>b</sup>**

| Effect        |                    | Value | F                   | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|---------------|--------------------|-------|---------------------|---------------|----------|------|
| MOMENT        | Pillai's Trace     | .270  | 38.100 <sup>a</sup> | 1.000         | 103.000  | .000 |
|               | Wilks' Lambda      | .730  | 38.100 <sup>a</sup> | 1.000         | 103.000  | .000 |
|               | Hotelling's Trace  | .370  | 38.100 <sup>a</sup> | 1.000         | 103.000  | .000 |
|               | Roy's Largest Root | .370  | 38.100 <sup>a</sup> | 1.000         | 103.000  | .000 |
| MOMENT * GRUP | Pillai's Trace     | .009  | .902 <sup>a</sup>   | 1.000         | 103.000  | .345 |
|               | Wilks' Lambda      | .991  | .902 <sup>a</sup>   | 1.000         | 103.000  | .345 |
|               | Hotelling's Trace  | .009  | .902 <sup>a</sup>   | 1.000         | 103.000  | .345 |
|               | Roy's Largest Root | .009  | .902 <sup>a</sup>   | 1.000         | 103.000  | .345 |

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept+GRUP  
Within Subjects Design: MOMENT

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Within Subjects Effect | Mauchly's W | Approx. Chi-Square | df | Sig. | Epsilon <sup>a</sup> |             |             |
|------------------------|-------------|--------------------|----|------|----------------------|-------------|-------------|
|                        |             |                    |    |      | Greenhouse-Geisser   | Huynh-Feldt | Lower-bound |
| MOMENT                 | 1.000       | .000               | 0  | .    | 1.000                | 1.000       | 1.000       |

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. Maybe used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

b.

Design: Intercept+GRUP  
Within Subjects Design: MOMENT

**Tests of Within-Subjects Effects**

Measure: MEASURE\_1

| Source        |                    | Type III Sum of Squares | df      | Mean Square | F      | Sig. |
|---------------|--------------------|-------------------------|---------|-------------|--------|------|
| MOMENT        | Sphericity Assumed | .593                    | 1       | .593        | 38.100 | .000 |
|               | Greenhouse-Geisser | .593                    | 1.000   | .593        | 38.100 | .000 |
|               | Huynh-Feldt        | .593                    | 1.000   | .593        | 38.100 | .000 |
|               | Lower-bound        | .593                    | 1.000   | .593        | 38.100 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Sphericity Assumed | 1.403E-02               | 1       | 1.403E-02   | .902   | .345 |
|               | Greenhouse-Geisser | 1.403E-02               | 1.000   | 1.403E-02   | .902   | .345 |
|               | Huynh-Feldt        | 1.403E-02               | 1.000   | 1.403E-02   | .902   | .345 |
|               | Lower-bound        | 1.403E-02               | 1.000   | 1.403E-02   | .902   | .345 |
| Error(MOMENT) | Sphericity Assumed | 1.602                   | 103     | 1.555E-02   |        |      |
|               | Greenhouse-Geisser | 1.602                   | 103.000 | 1.555E-02   |        |      |
|               | Huynh-Feldt        | 1.602                   | 103.000 | 1.555E-02   |        |      |
|               | Lower-bound        | 1.602                   | 103.000 | 1.555E-02   |        |      |

### Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE\_1

| Source        | MOMENT | Type III Sum of Squares | df  | Mean Square | F      | Sig. |
|---------------|--------|-------------------------|-----|-------------|--------|------|
| MOMENT        | Linear | .593                    | 1   | .593        | 38.100 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Linear | 1.403E-02               | 1   | 1.403E-02   | .902   | .345 |
| Error(MOMENT) | Linear | 1.602                   | 103 | 1.555E-02   |        |      |

### Tests of Between-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Transformed Variable: Average

| Source    | Type III Sum of Squares | df  | Mean Square | F        | Sig. |
|-----------|-------------------------|-----|-------------|----------|------|
| Intercept | 3220.373                | 1   | 3220.373    | 1956.307 | .000 |
| GRUP      | .623                    | 1   | .623        | .379     | .540 |
| Error     | 169.553                 | 103 | 1.646       |          |      |

**A22c. Rezultatul la testul t pentru eșantioane perechi pentru compararea mediilor la variabila fonologie, indiferent de variabila grup**

### T-Test

#### Paired Samples Statistics

|                          | Mean   | N   | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------------------------|--------|-----|----------------|-----------------|
| Pair 1 fonologie pretest | 3.8643 | 105 | .93479         | .09123          |
| fonologie posttest       | 3.9714 | 105 | .88206         | .08608          |

#### Paired Samples Correlations

|   | N   | Correlation | Sig. |
|---|-----|-------------|------|
| Pair 1 fonologie pretest & fonologie posttest | 105 | .983        | .000 |

#### Paired Samples Test

|        |  | Paired Differences |                |                 |   | t      | df     | Sig. (2-tailed) |       |
|--------|--|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|--------|-----------------|-------|
|        |  | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |        |                 |       |
|        |  |                    |                |                 | Lower                                     |        |        |                 | Upper |
| Pair 1 | fonologie pretest - fonologie posttest | -.1071             | .17629         | .01720          | -.1413                                    | -.0730 | -6.228 | 104             | .000  |

## Anexa 23. Rezultate la analiza ANOVA(inteligența lingvistică)

### A23a.Rezultatele la analiza de varianță ANOVA mixtă pentru efectul variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei sintaxă

#### General Linear Model

##### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

| MOMENT | Dependent Variable |
|--------|--------------------|
| 1      | SIN_1              |
| 2      | SIN_2              |

##### Between-Subjects Factors

| GRUP | Value Label       | N  |
|------|-------------------|----|
| .00  | grup de control   | 50 |
| 1.00 | grup experimental | 55 |

##### Multivariate Tests<sup>b</sup>

| Effect        |                    | Value | F                    | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|---------------|--------------------|-------|----------------------|---------------|----------|------|
| MOMENT        | Pillai's Trace     | .501  | 103.212 <sup>a</sup> | 1.000         | 103.000  | .000 |
|               | Wilks' Lambda      | .499  | 103.212 <sup>a</sup> | 1.000         | 103.000  | .000 |
|               | Hotelling's Trace  | 1.002 | 103.212 <sup>a</sup> | 1.000         | 103.000  | .000 |
|               | Roy's Largest Root | 1.002 | 103.212 <sup>a</sup> | 1.000         | 103.000  | .000 |
| MOMENT * GRUP | Pillai's Trace     | .060  | 6.522 <sup>a</sup>   | 1.000         | 103.000  | .012 |
|               | Wilks' Lambda      | .940  | 6.522 <sup>a</sup>   | 1.000         | 103.000  | .012 |
|               | Hotelling's Trace  | .063  | 6.522 <sup>a</sup>   | 1.000         | 103.000  | .012 |
|               | Roy's Largest Root | .063  | 6.522 <sup>a</sup>   | 1.000         | 103.000  | .012 |

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept+GRUP

Within Subjects Design: MOMENT

##### Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>

Measure: MEASURE\_1

| Within Subjects Effect | Mauchly's W | Approx. Chi-Square | df | Sig. | Epsilon <sup>a</sup> |             |             |
|------------------------|-------------|--------------------|----|------|----------------------|-------------|-------------|
|                        |             |                    |    |      | Greenhouse-Geisser   | Huynh-Feldt | Lower-bound |
| MOMENT                 | 1.000       | .000               | 0  | .    | 1.000                | 1.000       | 1.000       |

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. Maybe used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

b.

Design: Intercept+GRUP

Within Subjects Design: MOMENT

### Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

| Source        |                    | Type III Sum of Squares | df      | Mean Square | F       | Sig. |
|---------------|--------------------|-------------------------|---------|-------------|---------|------|
| MOMENT        | Sphericity Assumed | 3.992                   | 1       | 3.992       | 103.212 | .000 |
|               | Greenhouse-Geisser | 3.992                   | 1.000   | 3.992       | 103.212 | .000 |
|               | Huynh-Feldt        | 3.992                   | 1.000   | 3.992       | 103.212 | .000 |
|               | Lower-bound        | 3.992                   | 1.000   | 3.992       | 103.212 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Sphericity Assumed | .252                    | 1       | .252        | 6.522   | .012 |
|               | Greenhouse-Geisser | .252                    | 1.000   | .252        | 6.522   | .012 |
|               | Huynh-Feldt        | .252                    | 1.000   | .252        | 6.522   | .012 |
|               | Lower-bound        | .252                    | 1.000   | .252        | 6.522   | .012 |
| Error(MOMENT) | Sphericity Assumed | 3.984                   | 103     | 3.868E-02   |         |      |
|               | Greenhouse-Geisser | 3.984                   | 103.000 | 3.868E-02   |         |      |
|               | Huynh-Feldt        | 3.984                   | 103.000 | 3.868E-02   |         |      |
|               | Lower-bound        | 3.984                   | 103.000 | 3.868E-02   |         |      |

### Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE\_1

| Source        | MOMENT | Type III Sum of Squares | df  | Mean Square | F       | Sig. |
|---------------|--------|-------------------------|-----|-------------|---------|------|
| MOMENT        | Linear | 3.992                   | 1   | 3.992       | 103.212 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Linear | .252                    | 1   | .252        | 6.522   | .012 |
| Error(MOMENT) | Linear | 3.984                   | 103 | 3.868E-02   |         |      |

### Tests of Between-Subjects Effects

Measure: MEASURE\_1

Transformed Variable: Average

| Source    | Type III Sum of Squares | df  | Mean Square | F        | Sig. |
|-----------|-------------------------|-----|-------------|----------|------|
| Intercept | 2608.838                | 1   | 2608.838    | 1010.251 | .000 |
| GRUP      | .214                    | 1   | .214        | .083     | .774 |
| Error     | 265.984                 | 103 | 2.582       |          |      |

**A23b. Rezultatul la testul t pentru eşantioane perechi pentru compararea mediilor la variabila sintaxă, indiferent de variabila grup**

### T-Test

#### Paired Samples Statistics

|        |                  | Mean   | N   | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|------------------|--------|-----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | sintaxa pretest  | 3.3905 | 105 | 1.20669        | .11776          |
|        | sintaxa posttest | 3.6698 | 105 | 1.06968        | .10439          |

**Paired Samples Correlations**

|        |                                    | N   | Correlation | Sig. |
|--------|------------------------------------|-----|-------------|------|
| Pair 1 | sintaxa pretest & sintaxa posttest | 105 | .976        | .000 |

**Paired Samples Test**

|        |                                    | Paired Differences |                |                 |   |        | t       | df  | Sig. (2-tailed) |
|--------|------------------------------------|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|---------|-----|-----------------|
|        |                                    | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |         |     |                 |
|        |                                    |                    |                |                 | Lower                                     | Upper  |         |     |                 |
| Pair 1 | sintaxa pretest - sintaxa posttest | -.2794             | .28541         | .02785          | -.3346                                    | -.2241 | -10.030 | 104 | .000            |

**A23c. Rezultatul la testul t pentru eşantioane independente pentru compararea mediilor la variabila sintaxă posttest în funcție de variabila grup**

**T-Test**

**Group Statistics**

| GRUP             |                   | N  | Mean   | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|------------------|-------------------|----|--------|----------------|-----------------|
| sintaxa posttest | grup experimental | 55 | 3.7333 | 1.14827        | .15483          |
|                  | grup de control   | 50 | 3.6000 | .98285         | .13900          |

**Independent Samples Test**

|                  |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      | t-test for Equality of Means |         |                 |                 |                       |   |        |
|------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|--------|
|                  |                             | F                                       | Sig. | t                            | df      | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |        |
|                  |                             |   |      |                              |         |                 |                 |                       | Lower                                     | Upper  |
| sintaxa posttest | Equal variances assumed     | .854                                    | .358 | .636                         | 103     | .526            | .1333           | .20962                | -.28240                                   | .54906 |
|                  | Equal variances not assumed |   |      | .641                         | 102.643 | .523            | .1333           | .20807                | -.27934                                   | .54601 |

**A23d. Rezultatul la testul t pentru eşantioane perechi, compararea mediilor la variabila sintaxe (grupul experimental)**

**GRUP = grup experimental**

**Paired Samples Statistics<sup>a</sup>**

|        |                  | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | sintaxa pretest  | 3.3879 | 55 | 1.31118        | .17680          |
|        | sintaxa posttest | 3.7333 | 55 | 1.14827        | .15483          |

a. GRUP = grup experimental

**Paired Samples Correlations<sup>a</sup>**

|        |                                    | N  | Correlation | Sig. |
|--------|------------------------------------|----|-------------|------|
| Pair 1 | sintaxa pretest & sintaxa posttest | 55 | .976        | .000 |

a. GRUP = grup experimental

**Paired Samples Test<sup>a</sup>**

|        |                                    | Paired Differences |                |                 |   | t      | df     | Sig. (2-tailed) |       |
|--------|------------------------------------|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|--------|-----------------|-------|
|        |                                    | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |        |                 |       |
|        |                                    |                    |                |                 | Lower                                     |        |        |                 | Upper |
| Pair 1 | sintaxa pretest - sintaxa posttest | -.3455             | .31403         | .04234          | -4.303                                    | -2.606 | -8.158 | 54              | .000  |

a. GRUP = grup experimental

**A23e. Rezultatul la testul t pentru eșantioane perechi pentru compararea mediilor la variabila sintaxe (grupul de control)**

**GRUP = grup de control**

**Paired Samples Statistics<sup>a</sup>**

|        |                  | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | sintaxa pretest  | 3.3933 | 50 | 1.09356        | .15465          |
|        | sintaxa posttest | 3.6000 | 50 | .98285         | .13900          |

a. GRUP = grup de control

**Paired Samples Correlations<sup>a</sup>**

|        |                                    | N  | Correlation | Sig. |
|--------|------------------------------------|----|-------------|------|
| Pair 1 | sintaxa pretest & sintaxa posttest | 50 | .981        | .000 |

a. GRUP = grup de control

**Paired Samples Test<sup>a</sup>**

|        |                                    | Paired Differences |                |                 |   | t      | df     | Sig. (2-tailed) |       |
|--------|------------------------------------|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|--------|-----------------|-------|
|        |                                    | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |        |                 |       |
|        |                                    |                    |                |                 | Lower                                     |        |        |                 | Upper |
| Pair 1 | sintaxa pretest - sintaxa posttest | -.2067             | .23221         | .03284          | -.2727                                    | -.1407 | -6.293 | 49              | .000  |

a. GRUP = grup de control

**Anexa 24. Rezultatele la analiza de varianță ANOVA mixtă pentru efectul variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei praxis**

**General Linear Model**

**Within-Subjects Factors**

Measure: MEASURE\_1

| MOMENT | Dependent Variable |
|--------|--------------------|
| 1      | PRA_1              |
| 2      | PRA_2              |

**Between-Subjects Factors**

|          | Value Label       | N  |
|----------|-------------------|----|
| GRUP .00 | grup de control   | 50 |
| 1.00     | grup experimental | 55 |

**Multivariate Tests<sup>b</sup>**

| Effect        |                    | Value | F                   | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|---------------|--------------------|-------|---------------------|---------------|----------|------|
| MOMENT        | Pillai's Trace     | .434  | 79.039 <sup>a</sup> | 1.000         | 103.000  | .000 |
|               | Wilks' Lambda      | .566  | 79.039 <sup>a</sup> | 1.000         | 103.000  | .000 |
|               | Hotelling's Trace  | .767  | 79.039 <sup>a</sup> | 1.000         | 103.000  | .000 |
|               | Roy's Largest Root | .767  | 79.039 <sup>a</sup> | 1.000         | 103.000  | .000 |
| MOMENT * GRUP | Pillai's Trace     | .014  | 1.425 <sup>a</sup>  | 1.000         | 103.000  | .235 |
|               | Wilks' Lambda      | .986  | 1.425 <sup>a</sup>  | 1.000         | 103.000  | .235 |
|               | Hotelling's Trace  | .014  | 1.425 <sup>a</sup>  | 1.000         | 103.000  | .235 |
|               | Roy's Largest Root | .014  | 1.425 <sup>a</sup>  | 1.000         | 103.000  | .235 |

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept+GRUP  
Within Subjects Design: MOMENT

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Within Subjects Effect | Mauchly's W | Approx. Chi-Square | df | Sig. | Epsilon <sup>a</sup> |             |             |
|------------------------|-------------|--------------------|----|------|----------------------|-------------|-------------|
|                        |             |                    |    |      | Greenhouse-Geisser   | Huynh-Feldt | Lower-bound |
| MOMENT                 | 1.000       | .000               | 0  | .    | 1.000                | 1.000       | 1.000       |

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. Maybe used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

b.

Design: Intercept+GRUP  
Within Subjects Design: MOMENT



**Tests of Within-Subjects Effects**

Measure: MEASURE\_1

| Source        |                    | Type III Sum of Squares | df      | Mean Square | F      | Sig. |
|---------------|--------------------|-------------------------|---------|-------------|--------|------|
| MOMENT        | Sphericity Assumed | 2.020                   | 1       | 2.020       | 79.039 | .000 |
|               | Greenhouse-Geisser | 2.020                   | 1.000   | 2.020       | 79.039 | .000 |
|               | Huynh-Feldt        | 2.020                   | 1.000   | 2.020       | 79.039 | .000 |
|               | Lower-bound        | 2.020                   | 1.000   | 2.020       | 79.039 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Sphericity Assumed | 3.641E-02               | 1       | 3.641E-02   | 1.425  | .235 |
|               | Greenhouse-Geisser | 3.641E-02               | 1.000   | 3.641E-02   | 1.425  | .235 |
|               | Huynh-Feldt        | 3.641E-02               | 1.000   | 3.641E-02   | 1.425  | .235 |
|               | Lower-bound        | 3.641E-02               | 1.000   | 3.641E-02   | 1.425  | .235 |
| Error(MOMENT) | Sphericity Assumed | 2.632                   | 103     | 2.555E-02   |        |      |
|               | Greenhouse-Geisser | 2.632                   | 103.000 | 2.555E-02   |        |      |
|               | Huynh-Feldt        | 2.632                   | 103.000 | 2.555E-02   |        |      |
|               | Lower-bound        | 2.632                   | 103.000 | 2.555E-02   |        |      |

**Tests of Within-Subjects Contrasts**

Measure: MEASURE\_1

| Source        | MOMENT | Type III Sum of Squares | df  | Mean Square | F      | Sig. |
|---------------|--------|-------------------------|-----|-------------|--------|------|
| MOMENT        | Linear | 2.020                   | 1   | 2.020       | 79.039 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Linear | 3.641E-02               | 1   | 3.641E-02   | 1.425  | .235 |
| Error(MOMENT) | Linear | 2.632                   | 103 | 2.555E-02   |        |      |

**Tests of Between-Subjects Effects**

Measure: MEASURE\_1

Transformed Variable: Average

| Source    | Type III Sum of Squares | df  | Mean Square | F        | Sig. |
|-----------|-------------------------|-----|-------------|----------|------|
| Intercept | 2676.143                | 1   | 2676.143    | 1548.179 | .000 |
| GRUP      | 3.215                   | 1   | 3.215       | 1.860    | .176 |
| Error     | 178.043                 | 103 | 1.729       |          |      |

**Anexa 25. Rezultatul la testul t pentru eșantioane perechi, compararea mediilor la variabila *praxis*, indiferent de variabila grup**

**T-Test**

**Paired Samples Statistics**

|        |                 | Mean   | N   | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|-----------------|--------|-----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | praxis pretest  | 3.4810 | 105 | .97732         | .09538          |
|        | praxis posttest | 3.6786 | 105 | .90186         | .08801          |

**Paired Samples Correlations**

|        |                                  | N   | Correlation | Sig. |
|--------|----------------------------------|-----|-------------|------|
| Pair 1 | praxis pretest & praxis posttest | 105 | .974        | .000 |

**Paired Samples Test**

|        |                                  | Paired Differences |                |                 |   |        | t      | df  | Sig. (2-tailed) |
|--------|----------------------------------|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|--------|-----|-----------------|
|        |                                  | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |        |     |                 |
|        |                                  |                    |                |                 | Lower                                     | Upper  |        |     |                 |
| Pair 1 | praxis pretest - praxis posttest | -.1976             | .22653         | .02211          | -.2415                                    | -.1538 | -8.939 | 104 | .000            |

## Anexa 26. Rezultate la analiza de varianță ANOVA (fete)

### Rezultatele la analiza de varianță ANOVA mixtă pentru efectul variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei inteligență lingvistică (fete)

#### General Linear Model

##### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

| MOMENT | Dependent Variable |
|--------|--------------------|
| 1      | IN_L_1             |
| 2      | IN_L_2             |

GEN = feminin

##### Between-Subjects Factors<sup>a</sup>

|          | Value Label       | N  |
|----------|-------------------|----|
| GRUP .00 | grup de control   | 23 |
| 1.00     | grup experimental | 26 |

a. GEN = feminin

##### Multivariate Tests<sup>b, c</sup>

| Effect        |                    | Value | F                   | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|---------------|--------------------|-------|---------------------|---------------|----------|------|
| MOMENT        | Pillai's Trace     | .600  | 70.570 <sup>a</sup> | 1.000         | 47.000   | .000 |
|               | Wilks' Lambda      | .400  | 70.570 <sup>a</sup> | 1.000         | 47.000   | .000 |
|               | Hotelling's Trace  | 1.501 | 70.570 <sup>a</sup> | 1.000         | 47.000   | .000 |
|               | Roy's Largest Root | 1.501 | 70.570 <sup>a</sup> | 1.000         | 47.000   | .000 |
| MOMENT * GRUP | Pillai's Trace     | .161  | 9.036 <sup>a</sup>  | 1.000         | 47.000   | .004 |
|               | Wilks' Lambda      | .839  | 9.036 <sup>a</sup>  | 1.000         | 47.000   | .004 |
|               | Hotelling's Trace  | .192  | 9.036 <sup>a</sup>  | 1.000         | 47.000   | .004 |
|               | Roy's Largest Root | .192  | 9.036 <sup>a</sup>  | 1.000         | 47.000   | .004 |

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept+GRUP  
Within Subjects Design: MOMENT

c. GEN = feminin

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b,c</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Within Subjects Effect | Mauchly's W | Approx. Chi-Square | df | Sig. | Epsilon <sup>a</sup> |             |             |
|------------------------|-------------|--------------------|----|------|----------------------|-------------|-------------|
|                        |             |                    |    |      | Greenhouse-Geisser   | Huynh-Feldt | Lower-bound |
| MOMENT                 | 1.000       | .000               | 0  | .    | 1.000                | 1.000       | 1.000       |

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

- a. Maybe used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.
- b. Design: Intercept+GRUP  
Within Subjects Design: MOMENT
- c. GEN = feminin

**Tests of Within-Subjects Effects<sup>a</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Source        |                    | Type III Sum of Squares | df     | Mean Square | F      | Sig. |
|---------------|--------------------|-------------------------|--------|-------------|--------|------|
| MOMENT        | Sphericity Assumed | .960                    | 1      | .960        | 70.570 | .000 |
|               | Greenhouse-Geisser | .960                    | 1.000  | .960        | 70.570 | .000 |
|               | Huynh-Feldt        | .960                    | 1.000  | .960        | 70.570 | .000 |
|               | Lower-bound        | .960                    | 1.000  | .960        | 70.570 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Sphericity Assumed | .123                    | 1      | .123        | 9.036  | .004 |
|               | Greenhouse-Geisser | .123                    | 1.000  | .123        | 9.036  | .004 |
|               | Huynh-Feldt        | .123                    | 1.000  | .123        | 9.036  | .004 |
|               | Lower-bound        | .123                    | 1.000  | .123        | 9.036  | .004 |
| Error(MOMENT) | Sphericity Assumed | .639                    | 47     | 1.360E-02   |        |      |
|               | Greenhouse-Geisser | .639                    | 47.000 | 1.360E-02   |        |      |
|               | Huynh-Feldt        | .639                    | 47.000 | 1.360E-02   |        |      |
|               | Lower-bound        | .639                    | 47.000 | 1.360E-02   |        |      |

- a. GEN = feminin

**Tests of Within-Subjects Contrasts<sup>a</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Source        | MOMENT | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F      | Sig. |
|---------------|--------|-------------------------|----|-------------|--------|------|
| MOMENT        | Linear | .960                    | 1  | .960        | 70.570 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Linear | .123                    | 1  | .123        | 9.036  | .004 |
| Error(MOMENT) | Linear | .639                    | 47 | 1.360E-02   |        |      |

- a. GEN = feminin

**Tests of Between-Subjects Effects<sup>a</sup>**

Measure: MEASURE\_1

Transformed Variable: Average

| Source    | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F        | Sig. |
|-----------|-------------------------|----|-------------|----------|------|
| Intercept | 1503.305                | 1  | 1503.305    | 1021.001 | .000 |
| GRUP      | 3.855                   | 1  | 3.855       | 2.618    | .112 |
| Error     | 69.202                  | 47 | 1.472       |          |      |

- a. GEN = feminin

**A26a. Rezultatul la testul t pentru eșantioane perechi pentru compararea mediilor la variabila inteligență lingvistică în cazul fetelor, indiferent de variabila grup**

**GEN = feminin**

**Paired Samples Statistics<sup>a</sup>**

|        |                                  | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|----------------------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | inteligenta lingvistica pretest  | 3.8105 | 49 | .94171         | .13453          |
|        | inteligenta lingvistica posttest | 4.0131 | 49 | .80689         | .11527          |

a. GEN = feminin

**Paired Samples Correlations<sup>a</sup>**

|        |  | N  | Correlation | Sig. |
|--------|--|----|-------------|------|
| Pair 1 | inteligenta lingvistica pretest & inteligenta lingvistica posttest | 49 | .991        | .000 |

a. GEN = feminin

**Paired Samples Test<sup>a</sup>**

|        |  | Paired Differences |                |                 |   | t      | df     | Sig. (2-tailed) |       |
|--------|--|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|--------|-----------------|-------|
|        |  | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |        |                 |       |
|        |  |                    |                |                 | Lower                                     |        |        |                 | Upper |
| Pair 1 | inteligenta lingvistica pretest - inteligenta lingvistica posttest | -.2026             | .17818         | .02545          | -.2538                                    | -.1514 | -7.960 | 48              | .000  |

a. GEN = feminin

**A26b. Rezultatul la testul t, eșantioane independente pentru compararea mediilor la variabilele inteligență lingvistică pretest și inteligență lingvistică posttest, în funcție de variabila grup (fete)**

**GEN = feminin**

**Group Statistics<sup>a</sup>**

|                                  | GRUP              | N  | Mean   | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|----------------------------------|-------------------|----|--------|----------------|-----------------|
| inteligenta lingvistica pretest  | grup experimental | 26 | 3.5907 | 1.08826        | .21343          |
|                                  | grup de control   | 23 | 4.0590 | .68365         | .14255          |
| inteligenta lingvistica posttest | grup experimental | 26 | 3.8599 | .90452         | .17739          |
|                                  | grup de control   | 23 | 4.1863 | .65704         | .13700          |

a. GEN = feminin

Independent Samples Test<sup>a</sup>

|                                  |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      | t-test for Equality of Means |        |                 |                 |                       |   |        |
|----------------------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|--------|
|                                  |                             | F                                       | Sig. | t                            | df     | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |        |
|                                  |                             |   |      |                              |        |                 |                 |                       | Lower                                     | Upper  |
| inteligenta lingvistica pretest  | Equal variances assumed     | 8.926                                   | .004 | -1.776                       | 47     | .082            | -.4683          | .26371                | -.99887                                   | .06217 |
|                                  | Equal variances not assumed |   |      | -1.825                       | 42.638 | .075            | -.4683          | .25665                | -.98606                                   | .04937 |
| inteligenta lingvistica posttest | Equal variances assumed     | 6.018                                   | .018 | -1.429                       | 47     | .160            | -.3264          | .22851                | -.78615                                   | .13326 |
|                                  | Equal variances not assumed |   |      | -1.456                       | 45.374 | .152            | -.3264          | .22414                | -.77778                                   | .12489 |

a. GEN = feminin

**A 26c. Rezultatul la testul t pentru eșantioane perechi pentru compararea mediilor la variabila inteligență lingvistică, în cazul fetelor din grupul experimental**

**GEN = feminin, GRUP = grup experimental**

Paired Samples Statistics<sup>a</sup>

|        |                                  | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|----------------------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | inteligenta lingvistica pretest  | 3.5907 | 26 | 1.08826        | .21343          |
|        | inteligenta lingvistica posttest | 3.8599 | 26 | .90452         | .17739          |

a. GEN = feminin, GRUP = grup experimental

Paired Samples Correlations<sup>a</sup>

|        |  | N  | Correlation | Sig. |
|--------|--|----|-------------|------|
| Pair 1 | inteligenta lingvistica pretest & inteligenta lingvistica posttest | 26 | .993        | .000 |

a. GEN = feminin, GRUP = grup experimental

Paired Samples Test<sup>a</sup>

|        |  | Paired Differences |                |                 |   | t      | df     | Sig. (2-tailed) |       |
|--------|--|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|--------|-----------------|-------|
|        |  | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |        |                 |       |
|        |  |                    |                |                 | Lower                                     |        |        |                 | Upper |
| Pair 1 | inteligenta lingvistica pretest - inteligenta lingvistica posttest | -.2692             | .21600         | .04236          | -.3565                                    | -.1820 | -6.356 | 25              | .000  |

a. GEN = feminin, GRUP = grup experimental

## Anexa 27. Rezultate la testul t (grup de control)

### A 27a. Rezultatul la testul t pentru eșantioane perechi pentru compararea mediilor la variabila inteligență lingvistică, în cazul fetelor din grupul de control

**GEN = feminin, GRUP = grup de control**

**Paired Samples Statistics<sup>a</sup>**

|        |                                  | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|----------------------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | inteligenta lingvistica pretest  | 4.0590 | 23 | .68365         | .14255          |
|        | inteligenta lingvistica posttest | 4.1863 | 23 | .65704         | .13700          |

a. GEN = feminin, GRUP = grup de control

**Paired Samples Correlations<sup>a</sup>**

|        |  | N  | Correlation | Sig. |
|--------|--|----|-------------|------|
| Pair 1 | inteligenta lingvistica pretest & inteligenta lingvistica posttest | 23 | .995        | .000 |

a. GEN = feminin, GRUP = grup de control

**Paired Samples Test<sup>a</sup>**

|        |  | Paired Differences |                |                 |   | t      | df     | Sig. (2-tailed) |       |
|--------|--|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|--------|-----------------|-------|
|        |  | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |        |                 |       |
|        |  |                    |                |                 | Lower                                     |        |        |                 | Upper |
| Pair 1 | inteligenta lingvistica pretest - inteligenta lingvistica posttest | -.1273             | .07129         | .01486          | -.1582                                    | -.0965 | -8.566 | 22              | .000  |

a. GEN = feminin, GRUP = grup de control

### A27b. Rezultatele la analiza de varianță ANOVA mixtă pentru efectul variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei inteligență lingvistică, în cazul băieților

#### General Linear Model

##### Within-Subjects Factors

Measure: MEASURE\_1

| MOMENT | Dependent Variable |
|--------|--------------------|
| 1      | IN_L_1             |
| 2      | IN_L_2             |

**GEN = masculin**

**Between-Subjects Factors<sup>a</sup>**

|          | Value Label       | N  |
|----------|-------------------|----|
| GRUP .00 | grup de control   | 27 |
| 1.00     | grup experimental | 29 |

a. GEN = masculin

**Multivariate Tests<sup>b,c</sup>**

| Effect        |                    | Value | F                   | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|---------------|--------------------|-------|---------------------|---------------|----------|------|
| MOMENT        | Pillai's Trace     | .620  | 87.996 <sup>a</sup> | 1.000         | 54.000   | .000 |
|               | Wilks' Lambda      | .380  | 87.996 <sup>a</sup> | 1.000         | 54.000   | .000 |
|               | Hotelling's Trace  | 1.630 | 87.996 <sup>a</sup> | 1.000         | 54.000   | .000 |
|               | Roy's Largest Root | 1.630 | 87.996 <sup>a</sup> | 1.000         | 54.000   | .000 |
| MOMENT * GRUP | Pillai's Trace     | .040  | 2.248 <sup>a</sup>  | 1.000         | 54.000   | .140 |
|               | Wilks' Lambda      | .960  | 2.248 <sup>a</sup>  | 1.000         | 54.000   | .140 |
|               | Hotelling's Trace  | .042  | 2.248 <sup>a</sup>  | 1.000         | 54.000   | .140 |
|               | Roy's Largest Root | .042  | 2.248 <sup>a</sup>  | 1.000         | 54.000   | .140 |

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept+GRUP

Within Subjects Design: MOMENT

c. GEN = masculin

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b,c</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Within Subjects Effect | Mauchly's W | Approx. Chi-Square | df | Sig. | Epsilon <sup>a</sup> |             |             |
|------------------------|-------------|--------------------|----|------|----------------------|-------------|-------------|
|                        |             |                    |    |      | Greenhouse-Geisser   | Huynh-Feldt | Lower-bound |
| MOMENT                 | 1.000       | .000               | 0  | .    | 1.000                | 1.000       | 1.000       |

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. Maybe used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

b.

Design: Intercept+GRUP

Within Subjects Design: MOMENT

c. GEN = masculin



**Tests of Within-Subjects Effects<sup>a</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Source        |                    | Type III Sum of Squares | df     | Mean Square | F      | Sig. |
|---------------|--------------------|-------------------------|--------|-------------|--------|------|
| MOMENT        | Sphericity Assumed | .933                    | 1      | .933        | 87.996 | .000 |
|               | Greenhouse-Geisser | .933                    | 1.000  | .933        | 87.996 | .000 |
|               | Huynh-Feldt        | .933                    | 1.000  | .933        | 87.996 | .000 |
|               | Lower-bound        | .933                    | 1.000  | .933        | 87.996 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Sphericity Assumed | 2.383E-02               | 1      | 2.383E-02   | 2.248  | .140 |
|               | Greenhouse-Geisser | 2.383E-02               | 1.000  | 2.383E-02   | 2.248  | .140 |
|               | Huynh-Feldt        | 2.383E-02               | 1.000  | 2.383E-02   | 2.248  | .140 |
|               | Lower-bound        | 2.383E-02               | 1.000  | 2.383E-02   | 2.248  | .140 |
| Error(MOMENT) | Sphericity Assumed | .572                    | 54     | 1.060E-02   |        |      |
|               | Greenhouse-Geisser | .572                    | 54.000 | 1.060E-02   |        |      |
|               | Huynh-Feldt        | .572                    | 54.000 | 1.060E-02   |        |      |
|               | Lower-bound        | .572                    | 54.000 | 1.060E-02   |        |      |

a. GEN = masculin

**Tests of Within-Subjects Contrasts<sup>a</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Source        | MOMENT | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F      | Sig. |
|---------------|--------|-------------------------|----|-------------|--------|------|
| MOMENT        | Linear | .933                    | 1  | .933        | 87.996 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Linear | 2.383E-02               | 1  | 2.383E-02   | 2.248  | .140 |
| Error(MOMENT) | Linear | .572                    | 54 | 1.060E-02   |        |      |

a. GEN = masculin

**Tests of Between-Subjects Effects<sup>a</sup>**

Measure: MEASURE\_1

Transformed Variable: Average

| Source    | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F       | Sig. |
|-----------|-------------------------|----|-------------|---------|------|
| Intercept | 1404.606                | 1  | 1404.606    | 803.250 | .000 |
| GRUP      | 2.075                   | 1  | 2.075       | 1.187   | .281 |
| Error     | 94.427                  | 54 | 1.749       |         |      |

a. GEN = masculin

**A27c. Rezultatul la testul t pentru eșantioane perechi pentru compararea mediilor la variabila inteligență lingvistică în cazul băieților, indiferent de variabila grup**

**GEN = masculin**

**Paired Samples Statistics<sup>a</sup>**

|        |                                  | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|----------------------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | inteligenta lingvistica pretest  | 3.4566 | 56 | .97707         | .13057          |
|        | inteligenta lingvistica posttest | 3.6403 | 56 | .90042         | .12032          |

a. GEN = masculin

**Paired Samples Correlations<sup>a</sup>**

|        |  | N  | Correlation | Sig. |
|--------|--|----|-------------|------|
| Pair 1 | inteligenta lingvistica pretest & inteligenta lingvistica posttest | 56 | .991        | .000 |

a. GEN = masculin

**Paired Samples Test<sup>a</sup>**

|        |  | Paired Differences |                |                 |   | t      | df     | Sig. (2-tailed) |      |
|--------|--|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|--------|-----------------|------|
|        |  | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |        |                 |      |
|        |  |                    |                |                 | Lower                                     | Upper  |        |                 |      |
| Pair 1 | inteligenta lingvistica pretest - inteligenta lingvistica posttest | -.1837             | .14724         | .01968          | -.2231                                    | -.1442 | -9.335 | 55              | .000 |

a. GEN = masculin

**A27d. Rezultatele la analiza de varianță ANOVA mixtă pentru efectul variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei semantice, în cazul fetelor**

**GEN = feminin**

**Between-Subjects Factors<sup>a</sup>**

|      |      | Value Label       | N  |
|------|------|-------------------|----|
| GRUP | .00  | grup de control   | 23 |
|      | 1.00 | grup experimental | 26 |

a. GEN = feminin

**Multivariate Tests<sup>b,c</sup>**

| Effect        |                    | Value | F                   | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|---------------|--------------------|-------|---------------------|---------------|----------|------|
| MOMENT        | Pillai's Trace     | .294  | 19.604 <sup>a</sup> | 1.000         | 47.000   | .000 |
|               | Wilks' Lambda      | .706  | 19.604 <sup>a</sup> | 1.000         | 47.000   | .000 |
|               | Hotelling's Trace  | .417  | 19.604 <sup>a</sup> | 1.000         | 47.000   | .000 |
|               | Roy's Largest Root | .417  | 19.604 <sup>a</sup> | 1.000         | 47.000   | .000 |
| MOMENT * GRUP | Pillai's Trace     | .130  | 7.021 <sup>a</sup>  | 1.000         | 47.000   | .011 |
|               | Wilks' Lambda      | .870  | 7.021 <sup>a</sup>  | 1.000         | 47.000   | .011 |
|               | Hotelling's Trace  | .149  | 7.021 <sup>a</sup>  | 1.000         | 47.000   | .011 |
|               | Roy's Largest Root | .149  | 7.021 <sup>a</sup>  | 1.000         | 47.000   | .011 |

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept+GRUP

Within Subjects Design: MOMENT

c. GEN = feminin

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b,c</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Within Subjects Effect | Mauchly's W | Approx. Chi-Square | df | Sig. | Epsilon <sup>a</sup> |             |             |
|------------------------|-------------|--------------------|----|------|----------------------|-------------|-------------|
|                        |             |                    |    |      | Greenhouse e-Geisser | Huynh-Feldt | Lower-bound |
| MOMENT                 | 1.000       | .000               | 0  | .    | 1.000                | 1.000       | 1.000       |

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. May be used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

b.

Design: Intercept+GRUP

Within Subjects Design: MOMENT

c. GEN = feminin

**Tests of Within-Subjects Effects<sup>a</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Source        |                    | Type III Sum of Squares | df     | Mean Square | F      | Sig. |
|---------------|--------------------|-------------------------|--------|-------------|--------|------|
| MOMENT        | Sphericity Assumed | 1.145                   | 1      | 1.145       | 19.604 | .000 |
|               | Greenhouse-Geisser | 1.145                   | 1.000  | 1.145       | 19.604 | .000 |
|               | Huynh-Feldt        | 1.145                   | 1.000  | 1.145       | 19.604 | .000 |
|               | Lower-bound        | 1.145                   | 1.000  | 1.145       | 19.604 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Sphericity Assumed | .410                    | 1      | .410        | 7.021  | .011 |
|               | Greenhouse-Geisser | .410                    | 1.000  | .410        | 7.021  | .011 |
|               | Huynh-Feldt        | .410                    | 1.000  | .410        | 7.021  | .011 |
|               | Lower-bound        | .410                    | 1.000  | .410        | 7.021  | .011 |
| Error(MOMENT) | Sphericity Assumed | 2.744                   | 47     | 5.839E-02   |        |      |
|               | Greenhouse-Geisser | 2.744                   | 47.000 | 5.839E-02   |        |      |
|               | Huynh-Feldt        | 2.744                   | 47.000 | 5.839E-02   |        |      |
|               | Lower-bound        | 2.744                   | 47.000 | 5.839E-02   |        |      |

a. GEN = feminin

### Tests of Within-Subjects Contrasts<sup>a</sup>

Measure: MEASURE\_1

| Source        | MOMENT | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F      | Sig. |
|---------------|--------|-------------------------|----|-------------|--------|------|
| MOMENT        | Linear | 1.145                   | 1  | 1.145       | 19.604 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Linear | .410                    | 1  | .410        | 7.021  | .011 |
| Error(MOMENT) | Linear | 2.744                   | 47 | 5.839E-02   |        |      |

a. GEN = feminin

### Tests of Between-Subjects Effects<sup>a</sup>

Measure: MEASURE\_1

Transformed Variable: Average

| Source    | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F       | Sig. |
|-----------|-------------------------|----|-------------|---------|------|
| Intercept | 1564.627                | 1  | 1564.627    | 883.061 | .000 |
| GRUP      | 10.640                  | 1  | 10.640      | 6.005   | .018 |
| Error     | 83.276                  | 47 | 1.772       |         |      |

a. GEN = feminin

## Anexa 28. Rezultate la testul t (fete)

**A 28a. Rezultatul la testul t pentru eșantioane perechi pentru compararea mediilor la variabila *semantică* în cazul fetelor, indiferent de variabila grup  
GEN = feminin**

**Paired Samples Statistics<sup>a</sup>**

|        |                    | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|--------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | semantica pretest  | 3.8707 | 49 | 1.12179        | .16026          |
|        | semantica posttest | 4.0952 | 49 | .87401         | .12486          |

a. GEN = feminin

**Paired Samples Correlations<sup>a</sup>**

|        |  | N  | Correlation | Sig. |
|--------|--|----|-------------|------|
| Pair 1 | semantica pretest & semantica posttest | 49 | .964        | .000 |

a. GEN = feminin

**Paired Samples Test<sup>a</sup>**

|        |  | Paired Differences |                |                 |   | t      | df     | Sig. (2-tailed) |       |
|--------|--|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|--------|-----------------|-------|
|        |  | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |        |                 |       |
|        |  |                    |                |                 | Lower                                     |        |        |                 | Upper |
| Pair 1 | semantica pretest - semantica posttest | -.2245             | .36253         | .05179          | -.3286                                    | -.1204 | -4.335 | 48              | .000  |

a. GEN = feminin

**A 28b. Rezultatul la testul t pentru eșantioane independente pentru compararea mediilor la variabilele *semantică pretest* și *semantică posttest*, în funcție de variabila grup (fete)  
GEN = feminin**

**Group Statistics<sup>a</sup>**

|                    | GRUP              | N  | Mean   | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------------------|-------------------|----|--------|----------------|-----------------|
| semantica pretest  | grup experimental | 26 | 3.5000 | 1.28668        | .25234          |
|                    | grup de control   | 23 | 4.2899 | .71988         | .15011          |
| semantica posttest | grup experimental | 26 | 3.8462 | .96255         | .18877          |
|                    | grup de control   | 23 | 4.3768 | .67648         | .14105          |

a. GEN = feminin

**Independent Samples Test<sup>a</sup>**

|                    |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      | t-test for Equality of Means |        |                 |                 |                       |   |         |
|--------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|---------|
|                    |                             | F                                       | Sig. | t                            | df     | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |         |
|                    |                             |   |      |                              |        |                 |                 |                       | Lower                                     | Upper   |
| semantica pretest  | Equal variances assumed     | 14.900                                  | .000 | -2.604                       | 47     | .012            | -.7899          | .30337                | -1.40016                                  | -.17955 |
|                    | Equal variances not assumed |   |      | -2.690                       | 40.115 | .010            | -.7899          | .29361                | -1.38321                                  | -.19650 |
| semantica posttest | Equal variances assumed     | 9.494                                   | .003 | -2.205                       | 47     | .032            | -.5307          | .24069                | -1.01487                                  | -.04645 |
|                    | Equal variances not assumed |   |      | -2.252                       | 44.830 | .029            | -.5307          | .23565                | -1.00533                                  | -.05598 |

a. GEN = feminin

**A28c.Rezultatul la testul t pentru eşantioane perechi pentru compararea mediilor la variabila *semantică* în cazul fetelor din grupul experimental**

**GEN = feminin, GRUP = grup experimental**

**Paired Samples Statistics<sup>a</sup>**

|        |                    | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|--------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | semantica pretest  | 3.5000 | 26 | 1.28668        | .25234          |
|        | semantica posttest | 3.8462 | 26 | .96255         | .18877          |

a. GEN = feminin, GRUP = grup experimental

**Paired Samples Correlations<sup>a</sup>**

|        |  | N  | Correlation | Sig. |
|--------|--|----|-------------|------|
| Pair 1 | semantica pretest & semantica posttest | 26 | .962        | .000 |

a. GEN = feminin, GRUP = grup experimental

**Paired Samples Test<sup>a</sup>**

|        |  | Paired Differences |                |                 |   |        | t      | df | Sig. (2-tailed) |
|--------|--|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|--------|----|-----------------|
|        |  | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |        |    |                 |
|        |  |                    |                |                 | Lower                                     | Upper  |        |    |                 |
| Pair 1 | semantica pretest - semantica posttest | -.3462             | .44702         | .08767          | -.5267                                    | -.1656 | -3.948 | 25 | .001            |

a. GEN = feminin, GRUP = grup experimental

**Anexa 29. Rezultatul la testul t pentru eșantioane perechi, compararea mediilor la variabila *semantică* (fete, grup de control)**

**GEN = feminin, GRUP = grup de control**

**Paired Samples Statistics<sup>a</sup>**

|        |                    | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|--------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | semantica pretest  | 4.2899 | 23 | .71988         | .15011          |
|        | semantica posttest | 4.3768 | 23 | .67648         | .14105          |

a. GEN = feminin, GRUP = grup de control

**Paired Samples Correlations<sup>a</sup>**

|        |  | N  | Correlation | Sig. |
|--------|--|----|-------------|------|
| Pair 1 | semantica pretest & semantica posttest | 23 | .979        | .000 |

a. GEN = feminin, GRUP = grup de control

**Paired Samples Test<sup>a</sup>**

|        |  | Paired Differences |                |                 |   |        | t      | df | Sig. (2-tailed) |
|--------|--|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|--------|----|-----------------|
|        |  | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |        |    |                 |
|        |  |                    |                |                 | Lower                                     | Upper  |        |    |                 |
| Pair 1 | semantica pretest - semantica posttest | -.0870             | .14966         | .03121          | -.1517                                    | -.0222 | -2.787 | 22 | .011            |

a. GEN = feminin, GRUP = grup de control

### Anexa 30. Rezultate la analiza de varianță ANOVA (variabila grup)

#### A30a. Rezultatele la analiza de varianță ANOVA mixtă pentru efectul variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei semantică, în cazul băieților

GEN = masculin

##### Between-Subjects Factors<sup>a</sup>

|          | Value Label       | N  |
|----------|-------------------|----|
| GRUP .00 | grup de control   | 27 |
| 1.00     | grup experimental | 29 |

a. GEN = masculin

##### Multivariate Tests<sup>b,c</sup>

| Effect        |                    | Value | F                   | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|---------------|--------------------|-------|---------------------|---------------|----------|------|
| MOMENT        | Pillai's Trace     | .321  | 25.535 <sup>a</sup> | 1.000         | 54.000   | .000 |
|               | Wilks' Lambda      | .679  | 25.535 <sup>a</sup> | 1.000         | 54.000   | .000 |
|               | Hotelling's Trace  | .473  | 25.535 <sup>a</sup> | 1.000         | 54.000   | .000 |
|               | Roy's Largest Root | .473  | 25.535 <sup>a</sup> | 1.000         | 54.000   | .000 |
| MOMENT * GRUP | Pillai's Trace     | .064  | 3.720 <sup>a</sup>  | 1.000         | 54.000   | .059 |
|               | Wilks' Lambda      | .936  | 3.720 <sup>a</sup>  | 1.000         | 54.000   | .059 |
|               | Hotelling's Trace  | .069  | 3.720 <sup>a</sup>  | 1.000         | 54.000   | .059 |
|               | Roy's Largest Root | .069  | 3.720 <sup>a</sup>  | 1.000         | 54.000   | .059 |

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept+GRUP

Within Subjects Design: MOMENT

c. GEN = masculin

##### Mauchly's Test of Sphericity<sup>b,c</sup>

Measure: MEASURE\_1

| Within Subjects Effect | Mauchly's W | Approx. Chi-Square | df | Sig. | Epsilon <sup>a</sup> |             |             |
|------------------------|-------------|--------------------|----|------|----------------------|-------------|-------------|
|                        |             |                    |    |      | Greenhouse-Geisser   | Huynh-Feldt | Lower-bound |
| MOMENT                 | 1.000       | .000               | 0  | .    | 1.000                | 1.000       | 1.000       |

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. Maybe used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

b.

Design: Intercept+GRUP

Within Subjects Design: MOMENT

c. GEN = masculin



**Tests of Within-Subjects Effects<sup>a</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Source        |                    | Type III Sum of Squares | df     | Mean Square | F      | Sig. |
|---------------|--------------------|-------------------------|--------|-------------|--------|------|
| MOMENT        | Sphericity Assumed | 1.115                   | 1      | 1.115       | 25.535 | .000 |
|               | Greenhouse-Geisser | 1.115                   | 1.000  | 1.115       | 25.535 | .000 |
|               | Huynh-Feldt        | 1.115                   | 1.000  | 1.115       | 25.535 | .000 |
|               | Lower-bound        | 1.115                   | 1.000  | 1.115       | 25.535 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Sphericity Assumed | .162                    | 1      | .162        | 3.720  | .059 |
|               | Greenhouse-Geisser | .162                    | 1.000  | .162        | 3.720  | .059 |
|               | Huynh-Feldt        | .162                    | 1.000  | .162        | 3.720  | .059 |
|               | Lower-bound        | .162                    | 1.000  | .162        | 3.720  | .059 |
| Error(MOMENT) | Sphericity Assumed | 2.357                   | 54     | 4.366E-02   |        |      |
|               | Greenhouse-Geisser | 2.357                   | 54.000 | 4.366E-02   |        |      |
|               | Huynh-Feldt        | 2.357                   | 54.000 | 4.366E-02   |        |      |
|               | Lower-bound        | 2.357                   | 54.000 | 4.366E-02   |        |      |

a. GEN = masculin

**Tests of Within-Subjects Contrasts<sup>a</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Source        | MOMENT | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F      | Sig. |
|---------------|--------|-------------------------|----|-------------|--------|------|
| MOMENT        | Linear | 1.115                   | 1  | 1.115       | 25.535 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Linear | .162                    | 1  | .162        | 3.720  | .059 |
| Error(MOMENT) | Linear | 2.357                   | 54 | 4.366E-02   |        |      |

a. GEN = masculin

**Tests of Between-Subjects Effects<sup>a</sup>**

Measure: MEASURE\_1

Transformed Variable: Average

| Source    | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F       | Sig. |
|-----------|-------------------------|----|-------------|---------|------|
| Intercept | 1521.544                | 1  | 1521.544    | 770.110 | .000 |
| GRUP      | 1.163                   | 1  | 1.163       | .589    | .446 |
| Error     | 106.690                 | 54 | 1.976       |         |      |

a. GEN = masculin

**A30b. Rezultatul la testul t pentru eșantioane perechi pentru compararea mediilor la variabila *semantică* în cazul băieților, indiferent de variabila grup**

**GEN = masculin**

**Paired Samples Statistics<sup>a</sup>**

|        |                    | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|--------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | semantica pretest  | 3.5833 | 56 | 1.07919        | .14421          |
|        | semantica posttest | 3.7857 | 56 | .91768         | .12263          |

a. GEN = masculin

**Paired Samples Correlations<sup>a</sup>**

|        |  | N  | Correlation | Sig. |
|--------|--|----|-------------|------|
| Pair 1 | semantica pretest & semantica posttest | 56 | .967        | .000 |

a. GEN = masculin

**Paired Samples Test<sup>a</sup>**

|        |  | Paired Differences |                |                 |   |        | t      | df | Sig. (2-tailed) |
|--------|--|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|--------|----|-----------------|
|        |  | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |        |    |                 |
|        |  |                    |                |                 | Lower                                     | Upper  |        |    |                 |
| Pair 1 | semantica pretest - semantica posttest | -.2024             | .30271         | .04045          | -.2834                                    | -.1213 | -5.003 | 55 | .000            |

a. GEN = masculin

**A30c. Rezultatele la analiza de varianță ANOVA mixtă pentru efectul variabilelor *grup* și *momentul testării* asupra variabilei *fonologie*, în cazul fetelor**

**GEN = feminin**

**Between-Subjects Factors<sup>a</sup>**

|      |      | Value Label       | N  |
|------|------|-------------------|----|
| GRUP | .00  | grup de control   | 23 |
|      | 1.00 | grup experimental | 26 |

a. GEN = feminin

**Multivariate Tests<sup>b,c</sup>**

| Effect        |                    | Value | F                   | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|---------------|--------------------|-------|---------------------|---------------|----------|------|
| MOMENT        | Pillai's Trace     | .254  | 15.994 <sup>a</sup> | 1.000         | 47.000   | .000 |
|               | Wilks' Lambda      | .746  | 15.994 <sup>a</sup> | 1.000         | 47.000   | .000 |
|               | Hotelling's Trace  | .340  | 15.994 <sup>a</sup> | 1.000         | 47.000   | .000 |
|               | Roy's Largest Root | .340  | 15.994 <sup>a</sup> | 1.000         | 47.000   | .000 |
| MOMENT * GRUP | Pillai's Trace     | .005  | .217 <sup>a</sup>   | 1.000         | 47.000   | .643 |
|               | Wilks' Lambda      | .995  | .217 <sup>a</sup>   | 1.000         | 47.000   | .643 |
|               | Hotelling's Trace  | .005  | .217 <sup>a</sup>   | 1.000         | 47.000   | .643 |
|               | Roy's Largest Root | .005  | .217 <sup>a</sup>   | 1.000         | 47.000   | .643 |

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept+GRUP  
Within Subjects Design: MOMENT

c. GEN = feminin

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b,c</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Within Subjects Effect | Mauchly's W | Approx. Chi-Square | df | Sig. | Epsilon <sup>a</sup> |             |             |
|------------------------|-------------|--------------------|----|------|----------------------|-------------|-------------|
|                        |             |                    |    |      | Greenhouse-Geisser   | Huynh-Feldt | Lower-bound |
| MOMENT                 | 1.000       | .000               | 0  | .    | 1.000                | 1.000       | 1.000       |

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. May be used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

b.

Design: Intercept+GRUP  
Within Subjects Design: MOMENT

c. GEN = feminin

**Tests of Within-Subjects Effects<sup>a</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Source        |                    | Type III Sum of Squares | df     | Mean Square | F      | Sig. |
|---------------|--------------------|-------------------------|--------|-------------|--------|------|
| MOMENT        | Sphericity Assumed | .181                    | 1      | .181        | 15.994 | .000 |
|               | Greenhouse-Geisser | .181                    | 1.000  | .181        | 15.994 | .000 |
|               | Huynh-Feldt        | .181                    | 1.000  | .181        | 15.994 | .000 |
|               | Lower-bound        | .181                    | 1.000  | .181        | 15.994 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Sphericity Assumed | 2.457E-03               | 1      | 2.457E-03   | .217   | .643 |
|               | Greenhouse-Geisser | 2.457E-03               | 1.000  | 2.457E-03   | .217   | .643 |
|               | Huynh-Feldt        | 2.457E-03               | 1.000  | 2.457E-03   | .217   | .643 |
|               | Lower-bound        | 2.457E-03               | 1.000  | 2.457E-03   | .217   | .643 |
| Error(MOMENT) | Sphericity Assumed | .532                    | 47     | 1.132E-02   |        |      |
|               | Greenhouse-Geisser | .532                    | 47.000 | 1.132E-02   |        |      |
|               | Huynh-Feldt        | .532                    | 47.000 | 1.132E-02   |        |      |
|               | Lower-bound        | .532                    | 47.000 | 1.132E-02   |        |      |

a. GEN = feminin

**Tests of Within-Subjects Contrasts<sup>a</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Source        | MOMENT | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F      | Sig. |
|---------------|--------|-------------------------|----|-------------|--------|------|
| MOMENT        | Linear | .181                    | 1  | .181        | 15.994 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Linear | 2.457E-03               | 1  | 2.457E-03   | .217   | .643 |
| Error(MOMENT) | Linear | .532                    | 47 | 1.132E-02   |        |      |

a. GEN = feminin

**Tests of Between-Subjects Effects<sup>a</sup>**

Measure: MEASURE\_1

Transformed Variable: Average

| Source    | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F        | Sig. |
|-----------|-------------------------|----|-------------|----------|------|
| Intercept | 1590.166                | 1  | 1590.166    | 1104.613 | .000 |
| GRUP      | 4.257                   | 1  | 4.257       | 2.957    | .092 |
| Error     | 67.660                  | 47 | 1.440       |          |      |

a. GEN = feminin

### Anexa 31. Rezultate la testul t (fonologie, sintaxă)

#### A31a. Rezultatul la testul t pentru eșantioane perechi, compararea mediilor la variabila *fonologie (fete)*, indiferent de variabila grup

GEN = feminin

Paired Samples Statistics<sup>a</sup>

|        |                    | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|--------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | fonologie pretest  | 3.9796 | 49 | .88659         | .12666          |
|        | fonologie posttest | 4.0663 | 49 | .85051         | .12150          |

a. GEN = feminin

Paired Samples Correlations<sup>a</sup>

|        |  | N  | Correlation | Sig. |
|--------|--|----|-------------|------|
| Pair 1 | fonologie pretest & fonologie posttest | 49 | .986        | .000 |

a. GEN = feminin

Paired Samples Test<sup>a</sup>

|        |  | Paired Differences |                |                 |   |        | t      | df | Sig. (2-tailed) |
|--------|--|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|--------|----|-----------------|
|        |  | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |        |    |                 |
|        |  |                    |                |                 | Lower                                     | Upper  |        |    |                 |
| Pair 1 | fonologie pretest - fonologie posttest | -.0867             | .14923         | .02132          | -.1296                                    | -.0439 | -4.069 | 48 | .000            |

a. GEN = feminin

#### A31b. Rezultatele la analiza de varianță ANOVA mixtă pentru efectul variabilelor *grup și momentul testării* asupra variabilei *fonologie (băieți)*

GEN = masculin

Between-Subjects Factors<sup>a</sup>

|      |      | Value Label       | N  |
|------|------|-------------------|----|
| GRUP | .00  | grup de control   | 27 |
|      | 1.00 | grup experimental | 29 |

a. GEN = masculin

Multivariate Tests<sup>b,c</sup>

| Effect        |                    | Value | F                   | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|---------------|--------------------|-------|---------------------|---------------|----------|------|
| MOMENT        | Pillai's Trace     | .291  | 22.216 <sup>a</sup> | 1.000         | 54.000   | .000 |
|               | Wilks' Lambda      | .709  | 22.216 <sup>a</sup> | 1.000         | 54.000   | .000 |
|               | Hotelling's Trace  | .411  | 22.216 <sup>a</sup> | 1.000         | 54.000   | .000 |
|               | Roy's Largest Root | .411  | 22.216 <sup>a</sup> | 1.000         | 54.000   | .000 |
| MOMENT * GRUP | Pillai's Trace     | .013  | .719 <sup>a</sup>   | 1.000         | 54.000   | .400 |
|               | Wilks' Lambda      | .987  | .719 <sup>a</sup>   | 1.000         | 54.000   | .400 |
|               | Hotelling's Trace  | .013  | .719 <sup>a</sup>   | 1.000         | 54.000   | .400 |
|               | Roy's Largest Root | .013  | .719 <sup>a</sup>   | 1.000         | 54.000   | .400 |

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept+GRUP  
Within Subjects Design: MOMENT

c. GEN = masculin

Mauchly's Test of Sphericity<sup>b,c</sup>

Measure: MEASURE\_1

| Within Subjects Effect | Mauchly's W | Approx. Chi-Square | df | Sig. | Epsilon <sup>a</sup> |             |             |
|------------------------|-------------|--------------------|----|------|----------------------|-------------|-------------|
|                        |             |                    |    |      | Greenhouse e-Geisser | Huynh-Feldt | Lower-bound |
| MOMENT                 | 1.000       | .000               | 0  | .    | 1.000                | 1.000       | 1.000       |

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. May be used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

b.

Design: Intercept+GRUP  
Within Subjects Design: MOMENT

c. GEN = masculin

Tests of Within-Subjects Effects<sup>a</sup>

Measure: MEASURE\_1

| Source        |                    | Type III Sum of Squares | df     | Mean Square | F      | Sig. |
|---------------|--------------------|-------------------------|--------|-------------|--------|------|
| MOMENT        | Sphericity Assumed | .431                    | 1      | .431        | 22.216 | .000 |
|               | Greenhouse-Geisser | .431                    | 1.000  | .431        | 22.216 | .000 |
|               | Huynh-Feldt        | .431                    | 1.000  | .431        | 22.216 | .000 |
|               | Lower-bound        | .431                    | 1.000  | .431        | 22.216 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Sphericity Assumed | 1.397E-02               | 1      | 1.397E-02   | .719   | .400 |
|               | Greenhouse-Geisser | 1.397E-02               | 1.000  | 1.397E-02   | .719   | .400 |
|               | Huynh-Feldt        | 1.397E-02               | 1.000  | 1.397E-02   | .719   | .400 |
|               | Lower-bound        | 1.397E-02               | 1.000  | 1.397E-02   | .719   | .400 |
| Error(MOMENT) | Sphericity Assumed | 1.049                   | 54     | 1.942E-02   |        |      |
|               | Greenhouse-Geisser | 1.049                   | 54.000 | 1.942E-02   |        |      |
|               | Huynh-Feldt        | 1.049                   | 54.000 | 1.942E-02   |        |      |
|               | Lower-bound        | 1.049                   | 54.000 | 1.942E-02   |        |      |

a. GEN = masculin

Tests of Within-Subjects Contrasts<sup>a</sup>

Measure: MEASURE\_1

| Source        | MOMENT | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F      | Sig. |
|---------------|--------|-------------------------|----|-------------|--------|------|
| MOMENT        | Linear | .431                    | 1  | .431        | 22.216 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Linear | 1.397E-02               | 1  | 1.397E-02   | .719   | .400 |
| Error(MOMENT) | Linear | 1.049                   | 54 | 1.942E-02   |        |      |

a. GEN = masculin

### Tests of Between-Subjects Effects<sup>a</sup>

Measure: MEASURE\_1

Transformed Variable: Average

| Source    | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F       | Sig. |
|-----------|-------------------------|----|-------------|---------|------|
| Intercept | 1634.928                | 1  | 1634.928    | 923.942 | .000 |
| GRUP      | .676                    | 1  | .676        | .382    | .539 |
| Error     | 95.554                  | 54 | 1.770       |         |      |

a. GEN = masculin

### A31c. Rezultatul la testul t pentru eșantioane perechi pentru compararea mediilor la variabila *fonologie* (băieți), indiferent de variabila grup GEN = masculin

#### Paired Samples Statistics<sup>a</sup>

|        |                    | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|--------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | fonologie pretest  | 3.7634 | 56 | .97167         | .12984          |
|        | fonologie posttest | 3.8884 | 56 | .90819         | .12136          |

a. GEN = masculin

#### Paired Samples Correlations<sup>a</sup>

|        |  | N  | Correlation | Sig. |
|--------|--|----|-------------|------|
| Pair 1 | fonologie pretest & fonologie posttest | 56 | .980        | .000 |

a. GEN = masculin

#### Paired Samples Test<sup>a</sup>

|        |  | Paired Differences |                |                 |   | t      | df     | Sig. (2-tailed) |       |
|--------|--|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|--------|-----------------|-------|
|        |  | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |        |                 |       |
|        |  |                    |                |                 | Lower                                     |        |        |                 | Upper |
| Pair 1 | fonologie pretest - fonologie posttest | -.1250             | .19656         | .02627          | -.1776                                    | -.0724 | -4.759 | 55              | .000  |

a. GEN = masculin

### A31d. Rezultatele la analiza de varianță ANOVA mixtă pentru efectul variabilelor *grup* și *momentul testării* asupra variabilei *sintaxă* (fete) GEN = feminin

#### Between-Subjects Factors<sup>a</sup>

|      |      | Value Label       | N  |
|------|------|-------------------|----|
| GRUP | .00  | grup de control   | 23 |
|      | 1.00 | grup experimental | 26 |

a. GEN = feminin

Multivariate Tests<sup>b,c</sup>

| Effect        |                    | Value | F                   | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|---------------|--------------------|-------|---------------------|---------------|----------|------|
| MOMENT        | Pillai's Trace     | .514  | 49.642 <sup>a</sup> | 1.000         | 47.000   | .000 |
|               | Wilks' Lambda      | .486  | 49.642 <sup>a</sup> | 1.000         | 47.000   | .000 |
|               | Hotelling's Trace  | 1.056 | 49.642 <sup>a</sup> | 1.000         | 47.000   | .000 |
|               | Roy's Largest Root | 1.056 | 49.642 <sup>a</sup> | 1.000         | 47.000   | .000 |
| MOMENT * GRUP | Pillai's Trace     | .119  | 6.320 <sup>a</sup>  | 1.000         | 47.000   | .015 |
|               | Wilks' Lambda      | .881  | 6.320 <sup>a</sup>  | 1.000         | 47.000   | .015 |
|               | Hotelling's Trace  | .134  | 6.320 <sup>a</sup>  | 1.000         | 47.000   | .015 |
|               | Roy's Largest Root | .134  | 6.320 <sup>a</sup>  | 1.000         | 47.000   | .015 |

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept+GRUP  
Within Subjects Design: MOMENT

c. GEN = feminin

Mauchly's Test of Sphericity<sup>b,c</sup>

Measure: MEASURE\_1

| Within Subjects Effect | Mauchly's W | Approx. Chi-Square | df | Sig. | Epsilon <sup>a</sup> |             |             |
|------------------------|-------------|--------------------|----|------|----------------------|-------------|-------------|
|                        |             |                    |    |      | Greenhouse-Geisser   | Huynh-Feldt | Lower-bound |
| MOMENT                 | 1.000       | .000               | 0  | .    | 1.000                | 1.000       | 1.000       |

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. Maybe used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

b.

Design: Intercept+GRUP  
Within Subjects Design: MOMENT

c. GEN = feminin

Tests of Within-Subjects Effects<sup>a</sup>

Measure: MEASURE\_1

| Source        |                    | Type III Sum of Squares | df     | Mean Square | F      | Sig. |
|---------------|--------------------|-------------------------|--------|-------------|--------|------|
| MOMENT        | Sphericity Assumed | 2.094                   | 1      | 2.094       | 49.642 | .000 |
|               | Greenhouse-Geisser | 2.094                   | 1.000  | 2.094       | 49.642 | .000 |
|               | Huynh-Feldt        | 2.094                   | 1.000  | 2.094       | 49.642 | .000 |
|               | Lower-bound        | 2.094                   | 1.000  | 2.094       | 49.642 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Sphericity Assumed | .267                    | 1      | .267        | 6.320  | .015 |
|               | Greenhouse-Geisser | .267                    | 1.000  | .267        | 6.320  | .015 |
|               | Huynh-Feldt        | .267                    | 1.000  | .267        | 6.320  | .015 |
|               | Lower-bound        | .267                    | 1.000  | .267        | 6.320  | .015 |
| Error(MOMENT) | Sphericity Assumed | 1.983                   | 47     | 4.219E-02   |        |      |
|               | Greenhouse-Geisser | 1.983                   | 47.000 | 4.219E-02   |        |      |
|               | Huynh-Feldt        | 1.983                   | 47.000 | 4.219E-02   |        |      |
|               | Lower-bound        | 1.983                   | 47.000 | 4.219E-02   |        |      |

a. GEN = feminin



**Tests of Within-Subjects Contrasts<sup>a</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Source        | MOMENT | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F      | Sig. |
|---------------|--------|-------------------------|----|-------------|--------|------|
| MOMENT        | Linear | 2.094                   | 1  | 2.094       | 49.642 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Linear | .267                    | 1  | .267        | 6.320  | .015 |
| Error(MOMENT) | Linear | 1.983                   | 47 | 4.219E-02   |        |      |

a. GEN = feminin

**Tests of Between-Subjects Effects<sup>a</sup>**

Measure: MEASURE\_1

Transformed Variable: Average

| Source    | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F       | Sig. |
|-----------|-------------------------|----|-------------|---------|------|
| Intercept | 1432.676                | 1  | 1432.676    | 748.257 | .000 |
| GRUP      | 5.370                   | 1  | 5.370       | 2.805   | .101 |
| Error     | 89.990                  | 47 | 1.915       |         |      |

a. GEN = feminin

## Anexa 32. Rezultate la testul t (sintaxă, praxis, variabila grup)

### A32a. Rezultatul la testul t pentru eșantioane perechi pentru compararea mediilor la variabila *sintaxă* (fete), indiferent de variabila grup

GEN = feminin

Paired Samples Statistics<sup>a</sup>

|        |                  | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | sintaxa pretest  | 3.6667 | 49 | 1.09502        | .15643          |
|        | sintaxa posttest | 3.9660 | 49 | .91349         | .13050          |

a. GEN = feminin

Paired Samples Correlations<sup>a</sup>

|        |                                    | N  | Correlation | Sig. |
|--------|------------------------------------|----|-------------|------|
| Pair 1 | sintaxa pretest & sintaxa posttest | 49 | .970        | .000 |

a. GEN = feminin

Paired Samples Test<sup>a</sup>

|        |                                    | Paired Differences |                |                 |   |        | t      | df | Sig. (2-tailed) |
|--------|------------------------------------|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|--------|----|-----------------|
|        |                                    | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |        |    |                 |
|        |                                    |                    |                |                 | Lower                                     | Upper  |        |    |                 |
| Pair 1 | sintaxa pretest - sintaxa posttest | -.2993             | .30615         | .04374          | -.3873                                    | -.2114 | -6.844 | 48 | .000            |

a. GEN = feminin

### A32b. Rezultatul la testul t pentru eșantioane independente pentru compararea mediilor la variabilele *sintaxă pretest* și *sintaxă posttest*, în funcție de variabila grup (fete)

GEN = feminin

Group Statistics<sup>a</sup>

| GRUP             |                   | N  | Mean   | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|------------------|-------------------|----|--------|----------------|-----------------|
| sintaxa pretest  | grup experimental | 26 | 3.3974 | 1.22572        | .24038          |
|                  | grup de control   | 23 | 3.9710 | .85229         | .17771          |
| sintaxa posttest | grup experimental | 26 | 3.7949 | 1.02882        | .20177          |
|                  | grup de control   | 23 | 4.1594 | .73766         | .15381          |

a. GEN = feminin

Independent Samples Test<sup>a</sup>

|                  |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      | t-test for Equality of Means |        |                 |                 |                       |   |        |
|------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|--------|
|                  |                             | F                                       | Sig. | t                            | df     | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |        |
|                  |                             |   |      |                              |        |                 |                 |                       | Lower                                     | Upper  |
| sintaxa pretest  | Equal variances assumed     | 5.981                                   | .018 | -1.877                       | 47     | .067            | -.5736          | .30552                | -1.18821                                  | .04105 |
|                  | Equal variances not assumed |   |      | -1.919                       | 44.642 | .061            | -.5736          | .29894                | -1.17581                                  | .02866 |
| sintaxa posttest | Equal variances assumed     | 4.875                                   | .032 | -1.408                       | 47     | .166            | -.3645          | .25885                | -.88529                                   | .15619 |
|                  | Equal variances not assumed |   |      | -1.437                       | 45.166 | .158            | -.3645          | .25371                | -.87549                                   | .14640 |

a. GEN = feminin

### A32c. Rezultatul la testul t pentru eşantioane perechi pentru compararea mediilor la variabila *sintaxă* în cazul fetelor din grupul experimental

GEN = feminin, GRUP = grup experimental

Paired Samples Statistics<sup>a</sup>

|        |                  | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | sintaxa pretest  | 3.3974 | 26 | 1.22572        | .24038          |
|        | sintaxa posttest | 3.7949 | 26 | 1.02882        | .20177          |

a. GEN = feminin, GRUP = grup experimental

Paired Samples Correlations<sup>a</sup>

|        |                                    | N  | Correlation | Sig. |
|--------|------------------------------------|----|-------------|------|
| Pair 1 | sintaxa pretest & sintaxa posttest | 26 | .966        | .000 |

a. GEN = feminin, GRUP = grup experimental

Paired Samples Test<sup>a</sup>

|        |                                    | Paired Differences |                |                 |   |        | t      | df | Sig. (2-tailed) |
|--------|------------------------------------|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|--------|----|-----------------|
|        |                                    | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |        |    |                 |
|        |                                    |                    |                |                 | Lower                                     | Upper  |        |    |                 |
| Pair 1 | sintaxa pretest - sintaxa posttest | -.3974             | .35301         | .06923          | -.5400                                    | -.2549 | -5.741 | 25 | .000            |

a. GEN = feminin, GRUP = grup experimental

### A32d. Rezultatul la testul t pentru eşantioane perechi pentru compararea mediilor la variabila *sintaxă* (fete) din grupul de control

GEN = feminin, GRUP = grup de control

Paired Samples Statistics<sup>a</sup>

|        |                  | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | sintaxa pretest  | 3.9710 | 23 | .85229         | .17771          |
|        | sintaxa posttest | 4.1594 | 23 | .73766         | .15381          |

a. GEN = feminin, GRUP = grup de control

**Paired Samples Correlations<sup>a</sup>**

|        |                                    | N  | Correlation | Sig. |
|--------|------------------------------------|----|-------------|------|
| Pair 1 | sintaxa pretest & sintaxa posttest | 23 | .980        | .000 |

a. GEN = feminin, GRUP = grup de control

**Paired Samples Test<sup>a</sup>**

|        |                                    | Paired Differences |                |                 |   | t      | df     | Sig. (2-tailed) |      |
|--------|------------------------------------|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|--------|-----------------|------|
|        |                                    | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |        |                 |      |
|        |                                    |                    |                |                 | Lower                                     | Upper  |        |                 |      |
| Pair 1 | sintaxa pretest - sintaxa posttest | -.1884             | .19659         | .04099          | -.2734                                    | -.1034 | -4.596 | 22              | .000 |

a. GEN = feminin, GRUP = grup de control

**A32e. Rezultatele la analiza de varianță ANOVA mixtă pentru efectul variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei sintaxe (băieți)**

**GEN = masculin**

**Between-Subjects Factors<sup>a</sup>**

|          | Value Label       | N  |
|----------|-------------------|----|
| GRUP .00 | grup de control   | 27 |
| 1.00     | grup experimental | 29 |

a. GEN = masculin

**Multivariate Tests<sup>b,c</sup>**

| Effect        |                    | Value | F                   | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|---------------|--------------------|-------|---------------------|---------------|----------|------|
| MOMENT        | Pillai's Trace     | .496  | 53.187 <sup>a</sup> | 1.000         | 54.000   | .000 |
|               | Wilks' Lambda      | .504  | 53.187 <sup>a</sup> | 1.000         | 54.000   | .000 |
|               | Hotelling's Trace  | .985  | 53.187 <sup>a</sup> | 1.000         | 54.000   | .000 |
|               | Roy's Largest Root | .985  | 53.187 <sup>a</sup> | 1.000         | 54.000   | .000 |
| MOMENT * GRUP | Pillai's Trace     | .021  | 1.150 <sup>a</sup>  | 1.000         | 54.000   | .288 |
|               | Wilks' Lambda      | .979  | 1.150 <sup>a</sup>  | 1.000         | 54.000   | .288 |
|               | Hotelling's Trace  | .021  | 1.150 <sup>a</sup>  | 1.000         | 54.000   | .288 |
|               | Roy's Largest Root | .021  | 1.150 <sup>a</sup>  | 1.000         | 54.000   | .288 |

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept+GRUP  
Within Subjects Design: MOMENT

c. GEN = masculin

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b,c</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Within Subjects Effect | Mauchly's W | Approx<br>Chi-Square | df | Sig. | Epsilon <sup>a</sup>    |             |             |
|------------------------|-------------|----------------------|----|------|-------------------------|-------------|-------------|
|                        |             |                      |    |      | Greenhouse<br>e-Geisser | Huynh-Feldt | Lower-bound |
| MOMENT                 | 1.000       | .000                 | 0  | .    | 1.000                   | 1.000       | 1.000       |

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

- a. Maybe used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.
- b.  
Design: Intercept+GRUP  
Within Subjects Design: MOMENT
- c. GEN = masculin

**Tests of Within-Subjects Effects<sup>a</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Source        |                    | Type III Sum<br>of Squares | df     | Mean Square | F      | Sig. |
|---------------|--------------------|----------------------------|--------|-------------|--------|------|
| MOMENT        | Sphericity Assumed | 1.898                      | 1      | 1.898       | 53.187 | .000 |
|               | Greenhouse-Geisser | 1.898                      | 1.000  | 1.898       | 53.187 | .000 |
|               | Huynh-Feldt        | 1.898                      | 1.000  | 1.898       | 53.187 | .000 |
|               | Lower-bound        | 1.898                      | 1.000  | 1.898       | 53.187 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Sphericity Assumed | 4.105E-02                  | 1      | 4.105E-02   | 1.150  | .288 |
|               | Greenhouse-Geisser | 4.105E-02                  | 1.000  | 4.105E-02   | 1.150  | .288 |
|               | Huynh-Feldt        | 4.105E-02                  | 1.000  | 4.105E-02   | 1.150  | .288 |
|               | Lower-bound        | 4.105E-02                  | 1.000  | 4.105E-02   | 1.150  | .288 |
| Error(MOMENT) | Sphericity Assumed | 1.927                      | 54     | 3.569E-02   |        |      |
|               | Greenhouse-Geisser | 1.927                      | 54.000 | 3.569E-02   |        |      |
|               | Huynh-Feldt        | 1.927                      | 54.000 | 3.569E-02   |        |      |
|               | Lower-bound        | 1.927                      | 54.000 | 3.569E-02   |        |      |

- a. GEN = masculin

**Tests of Within-Subjects Contrasts<sup>a</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Source        | MOMENT | Type III Sum<br>of Squares | df | Mean Square | F      | Sig. |
|---------------|--------|----------------------------|----|-------------|--------|------|
| MOMENT        | Linear | 1.898                      | 1  | 1.898       | 53.187 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Linear | 4.105E-02                  | 1  | 4.105E-02   | 1.150  | .288 |
| Error(MOMENT) | Linear | 1.927                      | 54 | 3.569E-02   |        |      |

- a. GEN = masculin

**Tests of Between-Subjects Effects<sup>a</sup>**

Measure: MEASURE\_1

Transformed Variable: Average

| Source    | Type III Sum<br>of Squares | df | Mean Square | F       | Sig. |
|-----------|----------------------------|----|-------------|---------|------|
| Intercept | 1196.473                   | 1  | 1196.473    | 435.572 | .000 |
| GRUP      | 7.457                      | 1  | 7.457       | 2.715   | .105 |
| Error     | 148.333                    | 54 | 2.747       |         |      |

- a. GEN = masculin

**A32f. Rezultatul la testul t pentru eșantioane perechi pentru compararea mediilor la variabila *sintaxă* (băieți), indiferent de variabila grup**

**GEN = masculin**

**Paired Samples Statistics<sup>a</sup>**

|        |                  | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | sintaxa pretest  | 3.1488 | 56 | 1.25677        | .16794          |
|        | sintaxa posttest | 3.4107 | 56 | 1.13528        | .15171          |

a. GEN = masculin

**Paired Samples Correlations<sup>a</sup>**

|        |                                    | N  | Correlation | Sig. |
|--------|------------------------------------|----|-------------|------|
| Pair 1 | sintaxa pretest & sintaxa posttest | 56 | .980        | .000 |

a. GEN = masculin

**Paired Samples Test<sup>a</sup>**

|        |                                    | Paired Differences |                |                 |   | t      | df     | Sig. (2-tailed) |       |
|--------|------------------------------------|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|--------|-----------------|-------|
|        |                                    | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |        |                 |       |
|        |                                    |                    |                |                 | Lower                                     |        |        |                 | Upper |
| Pair 1 | sintaxa pretest - sintaxa posttest | -.2619             | .26753         | .03575          | -.3336                                    | -.1903 | -7.326 | 55              | .000  |

a. GEN = masculin

**A32g. Rezultatele la analiza de varianță ANOVA mixtă pentru efectul variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei *praxis* (fete)**

**GEN = feminin**

**Between-Subjects Factors<sup>a</sup>**

|      |      | Value Label       | N  |
|------|------|-------------------|----|
| GRUP | .00  | grup de control   | 23 |
|      | 1.00 | grup experimental | 26 |

a. GEN = feminin

**Multivariate Tests<sup>b,c</sup>**

| Effect        |                    | Value | F                   | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|---------------|--------------------|-------|---------------------|---------------|----------|------|
| MOMENT        | Pillai's Trace     | .483  | 43.916 <sup>a</sup> | 1.000         | 47.000   | .000 |
|               | Wilks' Lambda      | .517  | 43.916 <sup>a</sup> | 1.000         | 47.000   | .000 |
|               | Hotelling's Trace  | .934  | 43.916 <sup>a</sup> | 1.000         | 47.000   | .000 |
|               | Roy's Largest Root | .934  | 43.916 <sup>a</sup> | 1.000         | 47.000   | .000 |
| MOMENT * GRUP | Pillai's Trace     | .067  | 3.389 <sup>a</sup>  | 1.000         | 47.000   | .072 |
|               | Wilks' Lambda      | .933  | 3.389 <sup>a</sup>  | 1.000         | 47.000   | .072 |
|               | Hotelling's Trace  | .072  | 3.389 <sup>a</sup>  | 1.000         | 47.000   | .072 |
|               | Roy's Largest Root | .072  | 3.389 <sup>a</sup>  | 1.000         | 47.000   | .072 |

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept+GRUP

Within Subjects Design: MOMENT

c. GEN = feminin

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b,c</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Within Subjects Effect | Mauchly's W | Approx. Chi-Square | df | Sig. | Epsilon <sup>a</sup> |             |             |
|------------------------|-------------|--------------------|----|------|----------------------|-------------|-------------|
|                        |             |                    |    |      | Greenhouse e-Geisser | Huynh-Feldt | Lower-bound |
| MOMENT                 | 1.000       | .000               | 0  | .    | 1.000                | 1.000       | 1.000       |

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. Maybe used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

b.

Design: Intercept+GRUP

Within Subjects Design: MOMENT

c. GEN = feminin

**Tests of Within-Subjects Effects<sup>a</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Source        |                    | Type III Sum of Squares | df     | Mean Square | F      | Sig. |
|---------------|--------------------|-------------------------|--------|-------------|--------|------|
| MOMENT        | Sphericity Assumed | 1.244                   | 1      | 1.244       | 43.916 | .000 |
|               | Greenhouse-Geisser | 1.244                   | 1.000  | 1.244       | 43.916 | .000 |
|               | Huynh-Feldt        | 1.244                   | 1.000  | 1.244       | 43.916 | .000 |
|               | Lower-bound        | 1.244                   | 1.000  | 1.244       | 43.916 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Sphericity Assumed | 9.598E-02               | 1      | 9.598E-02   | 3.389  | .072 |
|               | Greenhouse-Geisser | 9.598E-02               | 1.000  | 9.598E-02   | 3.389  | .072 |
|               | Huynh-Feldt        | 9.598E-02               | 1.000  | 9.598E-02   | 3.389  | .072 |
|               | Lower-bound        | 9.598E-02               | 1.000  | 9.598E-02   | 3.389  | .072 |
| Error(MOMENT) | Sphericity Assumed | 1.331                   | 47     | 2.833E-02   |        |      |
|               | Greenhouse-Geisser | 1.331                   | 47.000 | 2.833E-02   |        |      |
|               | Huynh-Feldt        | 1.331                   | 47.000 | 2.833E-02   |        |      |
|               | Lower-bound        | 1.331                   | 47.000 | 2.833E-02   |        |      |

a. GEN = feminin

**Tests of Within-Subjects Contrasts<sup>a</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Source        | MOMENT | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F      | Sig. |
|---------------|--------|-------------------------|----|-------------|--------|------|
| MOMENT        | Linear | 1.244                   | 1  | 1.244       | 43.916 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Linear | 9.598E-02               | 1  | 9.598E-02   | 3.389  | .072 |
| Error(MOMENT) | Linear | 1.331                   | 47 | 2.833E-02   |        |      |

a. GEN = feminin

**Tests of Between-Subjects Effects<sup>a</sup>**

Measure: MEASURE\_1

Transformed Variable: Average

| Source    | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F       | Sig. |
|-----------|-------------------------|----|-------------|---------|------|
| Intercept | 1426.741                | 1  | 1426.741    | 956.387 | .000 |
| GRUP      | .389                    | 1  | .389        | .261    | .612 |
| Error     | 70.115                  | 47 | 1.492       |         |      |

a. GEN = feminin

**A32h. Rezultatul la testul t pentru eşantioane perechi pentru compararea mediilor la variabila *praxis* (fete), indiferent de variabila grup**

**GEN = feminin**

**Paired Samples Statistics<sup>a</sup>**

|        |                 | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|-----------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | praxis pretest  | 3.7041 | 49 | .92234         | .13176          |
|        | praxis posttest | 3.9337 | 49 | .80489         | .11498          |

a. GEN = feminin

**Paired Samples Correlations<sup>a</sup>**

|        |                                  | N  | Correlation | Sig. |
|--------|----------------------------------|----|-------------|------|
| Pair 1 | praxis pretest & praxis posttest | 49 | .969        | .000 |

a. GEN = feminin

**Paired Samples Test<sup>a</sup>**

|        |                                  | Paired Differences |                |                 |   | t      | df     | Sig. (2-tailed) |       |
|--------|----------------------------------|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|--------|-----------------|-------|
|        |                                  | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |        |                 |       |
|        |                                  |                    |                |                 | Lower                                     |        |        |                 | Upper |
| Pair 1 | praxis pretest - praxis posttest | -.2296             | .24387         | .03484          | -.2996                                    | -.1595 | -6.590 | 48              | .000  |

a. GEN = feminin



**A32i. Rezultatele la analiza de varianță ANOVA mixtă pentru efectul variabilelor grup și momentul testării asupra variabilei praxis (băieți)**

**GEN = masculin**

**Between-Subjects Factors<sup>a</sup>**

|          | Value Label       | N  |
|----------|-------------------|----|
| GRUP .00 | grup de control   | 27 |
| 1.00     | grup experimental | 29 |

a. GEN = masculin

**Multivariate Tests<sup>b,c</sup>**

| Effect        |                    | Value | F                   | Hypothesis df | Error df | Sig. |
|---------------|--------------------|-------|---------------------|---------------|----------|------|
| MOMENT        | Pillai's Trace     | .403  | 36.515 <sup>a</sup> | 1.000         | 54.000   | .000 |
|               | Wilks' Lambda      | .597  | 36.515 <sup>a</sup> | 1.000         | 54.000   | .000 |
|               | Hotelling's Trace  | .676  | 36.515 <sup>a</sup> | 1.000         | 54.000   | .000 |
|               | Roy's Largest Root | .676  | 36.515 <sup>a</sup> | 1.000         | 54.000   | .000 |
| MOMENT * GRUP | Pillai's Trace     | .001  | .047 <sup>a</sup>   | 1.000         | 54.000   | .830 |
|               | Wilks' Lambda      | .999  | .047 <sup>a</sup>   | 1.000         | 54.000   | .830 |
|               | Hotelling's Trace  | .001  | .047 <sup>a</sup>   | 1.000         | 54.000   | .830 |
|               | Roy's Largest Root | .001  | .047 <sup>a</sup>   | 1.000         | 54.000   | .830 |

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept+GRUP  
Within Subjects Design: MOMENT

c. GEN = masculin

**Mauchly's Test of Sphericity<sup>b,c</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Within Subjects Effect | Mauchly's W | Approx. Chi-Square | df | Sig. | Epsilon <sup>a</sup> |             |             |
|------------------------|-------------|--------------------|----|------|----------------------|-------------|-------------|
|                        |             |                    |    |      | Greenhouse-Geisser   | Huynh-Feldt | Lower-bound |
| MOMENT                 | 1.000       | .000               | 0  | .    | 1.000                | 1.000       | 1.000       |

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. Maybe used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

b.

Design: Intercept+GRUP  
Within Subjects Design: MOMENT

c. GEN = masculin

**Tests of Within-Subjects Effects<sup>a</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Source        |                    | Type III Sum of Squares | df     | Mean Square | F      | Sig. |
|---------------|--------------------|-------------------------|--------|-------------|--------|------|
| MOMENT        | Sphericity Assumed | .807                    | 1      | .807        | 36.515 | .000 |
|               | Greenhouse-Geisser | .807                    | 1.000  | .807        | 36.515 | .000 |
|               | Huynh-Feldt        | .807                    | 1.000  | .807        | 36.515 | .000 |
|               | Lower-bound        | .807                    | 1.000  | .807        | 36.515 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Sphericity Assumed | 1.029E-03               | 1      | 1.029E-03   | .047   | .830 |
|               | Greenhouse-Geisser | 1.029E-03               | 1.000  | 1.029E-03   | .047   | .830 |
|               | Huynh-Feldt        | 1.029E-03               | 1.000  | 1.029E-03   | .047   | .830 |
|               | Lower-bound        | 1.029E-03               | 1.000  | 1.029E-03   | .047   | .830 |
| Error(MOMENT) | Sphericity Assumed | 1.193                   | 54     | 2.210E-02   |        |      |
|               | Greenhouse-Geisser | 1.193                   | 54.000 | 2.210E-02   |        |      |
|               | Huynh-Feldt        | 1.193                   | 54.000 | 2.210E-02   |        |      |
|               | Lower-bound        | 1.193                   | 54.000 | 2.210E-02   |        |      |

a. GEN = masculin

**Tests of Within-Subjects Contrasts<sup>a</sup>**

Measure: MEASURE\_1

| Source        | MOMENT | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F      | Sig. |
|---------------|--------|-------------------------|----|-------------|--------|------|
| MOMENT        | Linear | .807                    | 1  | .807        | 36.515 | .000 |
| MOMENT * GRUP | Linear | 1.029E-03               | 1  | 1.029E-03   | .047   | .830 |
| Error(MOMENT) | Linear | 1.193                   | 54 | 2.210E-02   |        |      |

a. GEN = masculin

**Tests of Between-Subjects Effects<sup>a</sup>**

Measure: MEASURE\_1

Transformed Variable: Average

| Source    | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F       | Sig. |
|-----------|-------------------------|----|-------------|---------|------|
| Intercept | 1263.178                | 1  | 1263.178    | 746.567 | .000 |
| GRUP      | 8.881                   | 1  | 8.881       | 5.249   | .026 |
| Error     | 91.367                  | 54 | 1.692       |         |      |

a. GEN = masculin

**A32j. Rezultatul la testul t pentru eşantioane perechi pentru compararea mediilor la variabila *praxis* în cazul băieţilor, indiferent de variabila grup**

**GEN = masculin**

**Paired Samples Statistics<sup>a</sup>**

|        |                 | Mean   | N  | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|-----------------|--------|----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | praxis pretest  | 3.2857 | 56 | .99021         | .13232          |
|        | praxis posttest | 3.4554 | 56 | .92945         | .12420          |

a. GEN = masculin

**Paired Samples Correlations<sup>a</sup>**

|   | N  | Correlation | Sig. |
|---|----|-------------|------|
| Pair 1 praxis pretest & praxis posttest | 56 | .978        | .000 |

a. GEN = masculin

**Paired Samples Test<sup>a</sup>**

|   | Paired Differences |                |                 |   |        | t      | df | Sig. (2-tailed) |
|---|--------------------|----------------|-----------------|---|--------|--------|----|-----------------|
|   | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference |        |        |    |                 |
|   |                    |                |                 | Lower                                     | Upper  |        |    |                 |
| Pair 1 praxis pretest - praxis posttest | -1.696             | .20839         | .02785          | -2.254                                    | -.1138 | -6.092 | 55 | .000            |

a. GEN = masculin

## **DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII**

Subsemnata, Rusu Cătălina, declar pe propria răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat, se referă la propriile activități și realizări, în caz contrar urmând să suport consecințele, în conformitate cu legislația în vigoare.

**Rusu Cătălina**

29.03.2024

## CV-UL CANDIDATULUI

### RUSU CĂTĂLINA



Adresa: Strada Amurgului nr 1, Bl U1, Sc. A, et X, ap 41, Iași

004724029941

[rusugabriel2002@gmail.com](mailto:rusugabriel2002@gmail.com)

Sexul: feminin

Data nașterii: 29.06.1965

Naționalitatea: română

**LOCUL DE MUNCĂ:** Profesor învățământ primar - Școala Gimnazială „Elena Cuza”,  
Iași, România

### EXPERIENȚA PROFESIONALĂ

- 2013 - prezent – profesor învățământ primar, Școala Gimnazială „Elena Cuza” Iași
- 2016 - prezent – doctorand Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, specializarea pedagogie generală
- 2013 - 2017 – director și profesor de limbă engleză Grădinițele „Tesori”, Iași
- 2014 - 2016 – profesor limbă engleză, Centrul de limbă engleză „Twinkle Star”
- 2012 - 2013 – profesor învățământ primar, Școala Pădureni
- 2010 - 2012 – educator și profesor de limbă engleză, Grădinița „Degețel”, Iași
- 2002 - 2010 – director și educator, Grădinița „First Steps” Iași
- 1994 - 2002 – director și educator – Grădinița „Ioana” Iași
- 1992 - 1994 – director și educator/ profesor limbă engleză Grădinița „FEG” Iași
- 1990 - 1992 – profesor limbă engleză Liceul Răducăneni, Iași
- 1989 - 1990 – muncitor necalificat, Intreprinderea „Textila” Iași

### EDUCAȚIE ȘI FORMARE

- 2014 - prezent – Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău – doctorand, secția pedagogie generală.
- 2010-2012 – Universitatea „Petre Andrei” Iași – Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației -master în comunicare, creativitate și competențe organizaționale.
- 2009-2012 – Universitatea „A.I.Cuza” Iași – Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației – specializarea pedagogia învățământului primar și preșcolar.
- 2007-2010 – Universitatea „Petre Andrei” Iași – Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației - specializarea asistență socială.

- 2006 - 2009 – Universitatea „Petre Andrei ” Iași – Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației - certificat de competență lingvistică.

## **PARTICIPĂRI LA CONFERINȚE , SIMPOZIOANE, WORKSHOPURI, ATELIERE DE LUCRU (2018-2023)**

### **CONFERINȚE:**

**Conferința Națională eTwinning**, organizată de eTwinning și ANPCDEFP, cofinanțată de Uniunea Europeană, București, 24-26 .02.2023 (10 ore formare continuă);

**Conferința Județeană USLIP**, organizată de USLIP Iași, 18.03.2023, adeverința nr.464/13.03.2023;

Speaker la Conferința internațională **2023 EASE Conference** in Porto, cu tema: **Math in projects and life**, 21-27.05.2023;

Conferința **Using music to share culture and knowledge** organizat de Global School Alliance, 29.06.2023;

**ESA Teach with Space Online Conference** organizată de ESA Belgia, 11-12.07.2023 (15 ore);

Conferința Națională **Pedagogie și Competențe Digitale** organizată de CCD București, adeverința nr.1342/6.10.2022;

**The National Geographic Learning Day** organizată de National Geographic Learning și Fisher English Hub, 26.11.2022, București ( 6 ore);

**33rd Pan-EU Conference on Digital Education** , organizată de Primera Courses Fostering Changes , 22.12.2012. Ljubljana, Slovenia;

**The National Geographic Learning Day** organizată de National Geographic Learning și Fisher English Hub, 26.11.2022, București ( 6 ore);

Conferința Națională **Pedagogie și Competențe Digitale** organizată de CCD București, adeverința nr.1342/6.10.2022;

Conferința națională **Educație dincolo de bariere** organizată de Școala Gimnazială „ Radu cel Mare” Găești organizația „Salvați Copiii ” Dâmbovița, Eryk –Oryana Training SRL, diploma nr117/31.01.2022;

Conferința **Formare Europeană, Eficiență Locală** organizată de Școala Gimnazială „ Elena Cuza” Iași în cadrul Programului Erasmus +, adeverința nr 210/ 26.02.2022;

Conferința națională **Drag de carte** , organizată de CCD București , 3.06.2021, nr.716/ 3.06.2021;

Conferința națională **Cultivarea limbii române în ciclul primar** organizat de Litera Educational , adeverința nr 334/7.09.2021;

Conferința **Repere metodice pentru matematică la ciclul primar** organizat de Litera Educational , adeverința nr 344/1.10.2021;

Conferința științifico-practică națională cu participare internațională , **Educația în fața noilor valori** organizată de Universitatea de vest din Tiraspol, Universitatea din Krakow- Polonia, Universitatea din București-România, Universitatea din Ottawa- Canada , 5-6.11.2021, 3 credite;

Conferința națională **Dezvoltare personală prin povești** din cadrul proiectului național de dezvoltare socio-emoțională „Steluța în căutarea Magiei tale”organizat de Asociația Andrei suntem noi , Timișoara, 3 ore, adeverința seria SCMT-PC nr 216, 12.12.2021;

Conferința **Educația outdoor-un pas spre educația pentru dezvoltare durabil** , organizată de Școala Gimnazială „George Coșbuc” Iași, 10.01.2020;  
Conferința **Prevenirea obezității la vârsta copilăriei** organizată de ISJ Iași, UMF Iași, 24-26.09.2020 , nr.597/26.09.2020;  
Conferința **Starea de bine în mediul educațional-o construcție necesară**, organizată de CJRAE Iași , nr.1739/ 26.09.2019;  
Conferința **Super Teach** Iași, organizată de Fundația România Business Leader, Institutul Dezvoltării Personale, Educativa , Iași, 15-18.11.2019;

#### **SIMPOZIOANE ȘI SEMINARII:**

Simpozionul județean **În spirit românesc**, organizat de ISJ Iași, Școala Gimnazială „ Elena Cuza” Iași, adeverința nr 547/03.06.2022;  
Seminarul național **Combaterea violenței la adresa cadrelor didactice-cauze, efecte, soluții** organizat de USLIP Iași și Universitatea „ Alexandru Ioan Cuza” Iași, 10.05.2019;  
Simpozionul județean **Ethosul școlar în formarea identității copilului** organizat de CJRAE și Școala Gimnazială „ Mihai Codreanu” Iași, 15.11.2018;

#### **WORKSHOP-URI/ SIMPOZIOANE:**

**Space Robotics Workshop** organizat de ESA e-Technology Lab, ESEC -Galaxia, Belgium, 23-24.03.2023  
Simpozionul Național **Importanța instrumentelor digitale în educație și formare** organizat de CCD Giurgiu și Școala Gimnazială „Acad. Marin Voiculescu, ” Giurgiu, aprilie 2023;  
Simpozionul Internațional **De ce-Cum-Ce: O zi în Uniunea Europeană.Trăiește și lucrează în UE/UE pentru Educație** organizat de USLIP Iași și CESI, 5.05.2023;  
Seminarul Științific Internațional **Provocări actuale privind formarea profesională a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar pentru elaborarea și implementarea inovațiilor pedagogice**, organizat de Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2-3.12.2022, adeverință nr. HE:TVP\_2022\_1249 (1 credit);  
Workshopul **Rolul echipei multidisciplinare în abordarea holistică a copiilor cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă**, ediția a IIa, organizat de Școala Gimnazială „Elena Cuza ” Iași, adeverința nr 527/26.05.2022;  
Workshopul **Educație incluzivă pentru elevii aflați în situații de risc** , în cadrul proiectului POCU „ O șansă egală pentru toți. Educație incluzivă în unitățile școlare” organizat de Asociația de Dezvoltare Intercomunitară EURONEST „Școala Gimnazială „ Elena Cuza” Iași,Școala Gimnazială „ Ionel Teodoreanu” adeverință nr. 1212/15.09.2021;  
Workshopul **Provocare și inovare în cariera didactică** organizat de Asociația de Dezvoltare Intercomunitară EURONEST, Colegiul Național „Ferdinand I” Bacău, adeverința nr 3798/ 25.09.2021;  
Grupul de lucru **Clubul profesorilor –schimb de bune practici**, în cadrul proiectului POCU „ O șansă egală pentru toți. Educație incluzivă în unitățile școlare” organizat de Asociația de Dezvoltare Intercomunitară EURONEST, Colegiul Național „Ferdinand I” Bacău, adeverința nr 3797/ 25.09.2021;

Workshopul **Les enfants dans le monde numerique/ Children in the digital world**, organizat de MEC, ISJ Dolj, Liceul Teoretic „Henri Coandă” 26.03.2021 (6 h), nr.410/26.03.2021;  
Atelierul **Amprenta ecologică: ce este și cum o transformăm în una pozitivă**, 11.06.2021, adeverința nr.3/11.06.2021;  
Atelierul **Dezvoltarea Personală- o altfel de disciplină**, organizat de Editura Litera Educational, 22.06.2021;  
Atelierul de formare **Lecțiile Livresque-pas cu pas**, organizat de Asociația Edushp Craiova, 9.11.2020 ,2020 nr. 1757/9.11.2020 ( 3h);  
**Astronomy Workshop** organizat de Discover the Univers, 27.11.2020, (10h);  
Atelierul de lucru **Modele europene ale integrării școlare**, din cadrul simpozionului județean, **Ethosul școlar în formarea identității copilului**, organizat de CJRAE și Școala Gimnazială, „Mihai Codreanu” Iași, 15.11.2018;

### **PUBLICAȚII (2019-2023)**

Proiectul educațional **Cyberbullying în școli**, organizat de Centrul Internațional pentru Educație, cu lucrarea **Împreună cu ceilalți** adeverința nr 1156/31.05.2023;  
Revista „Profesorul informat, soluția educației în impas ”, cu articolul **Dezvoltarea personală prin povești** adeverința nr. 114/31.01.2022;  
Simpozionul „Eficient și modern în învățământul românesc actual ” organizat de ISJ Vaslui, CCD Vaslui, Liceul Tehnologic „A I Cuza” Bârlad, cu lucrarea **Test de evaluare în limba română-clasa a II-a** 18.03.2022;  
Revista digitală „Mici Olimpici”, 5.03.2021 cu lucrarea **Household activities for children**  
Conferința internațională **La diversite culturelles et la tolerance dans l ‘ education/ Cultural diversity and tolerance in education** organizat de MEC, CCD Olt, Școala Gimnazială Ghiuvărăști cu lucrarea **Inteligența lingvistică** , nr.525/1.04.2021;  
Congresul internațional **Educație, politici, societate**, organizat de Universitatea de Stat din Tiraspol /Chișinău, Universitatea Pedagogică din Cracovia/ Polonia, Universitatea Craiova/ România , 14-15.05.2021 , cu lucrarea **Rezultate constatative privind inteligența generală a școlărilor mici din România și Republica Moldova** ,( 3 credite);  
Conferința științifico-practică națională cu participare internațională „Educația în fața noilor valori” organizată de Universitatea de vest din Tiraspol, Universitatea din Krakow- Polonia, Universitatea din București-România, Universitatea din Ottawa- Canada , cu articolul **Aplicații practice ale inteligențelor multiple în clasele primare**, în lucrările 5-6.11.2021, 3 credite;  
Simpozionul național **Platforme educaționale și instrumente interactive pentru lecții la distanță**, organizat de MEC, CCD Dolj, Asociația EDUHSP, 9.11.2020, cu lucrarea, **Music makes us happy**, nr. 1751/9.11.2021;  
Simpozionul Științific Internațional **Tradiție și Inovație în educație**, organizată de Universitatea de Stat din Tiraspol, 18-19.10.2019 cu lucrarea **Abordarea de tip integrat-dimensiune a învățării în ciclul primar**;  
Revista Națională **Inovație în Educație** ( ISSN 2668-7097) Nr 1, noiembrie 2019 cu lucrarea **Inteligența lingvistică în contextul studierii limbii engleze**;





- din studiile superioare absolvite, a cursurilor urmate în timpul facultăților și a masterului;
- din experiența de coordonator revistă școlară națională „Inovație în Educație” noiembrie 2019, coordonator de proiecte educative la nivel județean: proiectul regional „Carte frumoasă, cinste cui te-a scris!” – 2018/2019, concursul regional „Mate +” ; la nivel național: Proiectul Educațional „Educația în familie” - martie 2019 , Concursul național „Gazeta Matematică Junior” 2021, 2022, 2023 , ambasador național Cyberbulling-Rețeaua Națională de Ambasadori Educațional, 2023; la nivel internațional: Proiectele eTwinning „Fun Math” și „Eat right, stay healthy” 2022-2023, ambasador internațional Scientix , European Schoolnet Academy, Brussels, 2023, coordonator și participant proiecte internaționale Erasmus +, speaker la conferințe internaționale.

### **COMPETENȚE DOBÂNDITE LA LOCUL DE MUNCĂ**

Experiența didactică mi-a format și dezvoltat:

- calități atitudinale de natură caracterial-morală, dragostea de copii, calități aptitudinale ale gândirii, ale limbajului , atenției și ale memoriei.
- atitudinea empatică, organizatorică, spiritul de observație și tactul pedagogic;
- abilități de comunicare interpersonală dobândite prin participarea la numeroase activități de grup.

### **COMPETENȚE INFORMATICE**

- tehnoredactare, utilizare de baze de date, rulare de programe, navigare pe internet în vederea documentării;
- comunicarea prin e-mail.

**PERMIS DE CONDUCERE** - permis de conducere categoria B