

**UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI
FACULTATEA DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE
CATEDRA DE ARTE ȘI EDUCAȚIE ARTISTICĂ
LABORATOR ȘTIINȚIFIC FILOSOFIA ȘI PSIHOPELAGOGIA ARTEI
LABORATOR CERCETĂRI INTERDISCIPLINARE ÎN DOMENIILE ARTELOR**

**CONTEMPORARY ARTISTIC EDUCATION:
ACHIEVEMENTS, CHALLENGES, PERSPECTIVES**

International scientific practical conference

The 3 rd Edition

**EDUCAȚIA ARTISTICĂ ÎN CONTEMPORANEITATE:
REALIZĂRI, PROVOCĂRI, PERSPECTIVE**

Conferința științifico-practică internațională

Ediția a 3-a

Bălți, 2025

CZU 37.015(082)=00

E 19

**Coordonatori: Tatiana BULARGA, doctor, conferențiar universitar
Marina COSUMOV-ȚURCANU, doctor, conferențiar universitar**

Colegiu de redacție:

Tatiana ȘOVA, doctor, conferențiar universitar, Decan al Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Ion GAGIM, doctor habilitat, profesor universitar, membru corespondent al Academiei de Științe a Moldovei

Alina PAVALACHI, doctor, Președintele Concursului Internațional George Enesco, profesor la Conservatorul Sergey Rahmaninov din Paris, Franța

Eugenia Maria PAȘCA, profesor, doctor, Universitatea Națională de Arte „George Enescu”, Iași, România

Mihaela Loredana GÂRLEA, doctor, conferențiar universitar, Universitatea Națională de Arte „George Enescu”, Iași, România

Rossella MARISI, doctor, Conservatorul „Lorenzo Perosi”, Campobasso, Italia

Ala KOZYR, doctor habilitat, profesor, Universitatea Pedagogică Națională „N.P.Dragomanov”, Kiev, Ucraina

Inna KOVALENKO, doctor, profesor, Universitatea Pedagogică Națională „N.P.Dragomanov”, Kiev, Ucraina

Corina MATEI GHERMAN, doctor, Institutul de Cercetări Sociale și Economice „Gheorghe Zane” din Iași

Doina GURITĂ, doctor, Universitatea „Petre Andrei” din Iași, România

Marina MORARI, doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Viorica CRIȘCIUC, doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Lilia GRANETKAIA, doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Margarita TETEA, doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Mariana VACARCIUC, doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții a Republicii Moldova

„Educația artistică în contemporaneitate: realizări, provocări, perspective”, conferință științifico-practică internațională (3 ; 2025; Bălți). Educația artistică în contemporaneitate: realizări, provocări, perspective : Conferința științifico-practică internațională, Ediția a 3-a = Contemporary artistic education: achievements, challenges, perspectives = International scientific practical conference, The 3 rd Edition / coordinator: Tatiana Bularga ; colegiu de redacție: Ion Gagim [et al.]. – Bălți : [S. n.], 2025 (CEU US). – 141 p. : fig., tab. – Cerințe de sistem: PDF Reader. – Antetit.: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de Arte și Educație Artistică, Laborator Științific Filosofie și Psihopedagogia Artei, Laborator Cercetări Interdisciplinare în Domeniile Artelor. – Texte : lb. rom., engl., rusă. – Rez.: lb. engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art.

ISBN 978-9975-50-368-6(PDF).

Responsabilitatea pentru conținutul și corectitudinea articolelor revine autorilor.

Tiparul: Centrul editorial universitar al Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2025

ISBN 978-9975-50-368-6 (PDF).

SUMMARY / SUMAR

1. DUCATION /EDUCAȚIE

Inna KOVALENKO , <i>The formation of creativity as an important professionally significant quality of masters in musical art, future leaders of choral groups</i>	5
Eugenia Maria PAȘCA , <i>Developing students' critical thinking through the music audition sheet</i>	10
Tatiana BULARGA , <i>Implementation of the concept of artistic efficiency by promoting a progressive vision</i>	18
Viorica CRIȘCIUC , <i>Disciplinaritate, interdisciplinaritate și transdisciplinaritate în educația artistică</i>	24
Corina MATEI-GHERMAN , <i>Educația și formarea profesională în contextul actual</i>	28
Iulia POSTOLACHI , <i>Abordări metodologice în dezvoltarea excelenței artistice în raport cu standardele profesionale ale cadrelor didactice</i>	31
Rodica ESIPCIUC , <i>Arta violonistică bălțeană: destine și tradiții</i>	34
Alina Ionela AVRAM , <i>Interesul elevilor pentru învățare: Impactul studiului experimental</i>	37
Rodica CONSTANTIN , <i>Impactul metodelor inovatoare asupra capacităților cognitive ale elevilor de vârstă școlară mică, Educație, inovație și reformă</i>	39
Veronica Claudia CIOBANU , <i>Transdisciplinaritate în educația artistică – abilitatea de a valoriza stilurile de învățare</i>	42
Nicoleta Veronica SERBAN , <i>Individualizarea instruirii elevilor prin abordarea limbajului artistic</i>	45

2. ARTS / ARTE

Rossella MARISI , <i>Musical ekphrasis: Some thoughts on Liszt's Sposalizio and Raphael's The Marriage of the Virgin</i>	48
Marina MORARI , <i>Audiția muzicii și formarea culturii de audiție în preșcolaritate</i>	53
Lilia GRANEȚKAIA, Elena GRANEȚKAIA, Victor GRANEȚKI , <i>Metodologia pregătirii psihologice a interpretului pentru evoluări scenice</i>	63
Elena GUPALOV , <i>Концертные произведения для фортепиано молдавских композиторов</i>	67
Irina BOGATAIA , <i>Lucrul cu începătorii în clasa de pian: principiul de bază – să faci simplu din ce este complicat</i>	71
Daniela-Monica GROZAVU , <i>Tehnologii didactice inovative de muzicalizare a elevilor în cadrul lecțiilor integrate în învățământului</i>	75
Victoria BURLĂDEANU , <i>Dezvoltarea culturii vestimentației elevilor</i>	78
Rodica UNGUREANU, Elena PRUNICI, Marina GUMENIUC, Iurie UNGUREANU , <i>Crearea compozițiilor artistico-lastice de către copii în contextul dezvoltării abilităților perceptive individuale. Stilizarea portretului: „Chipul mamei”</i>	82
Mihaela PÎNZARIU , <i>Competența de autoinstruire la elevii de vârstă școlară mică: aspecte teoretice</i>	89
Maria-Denisa DÂNCIULESCU , <i>Metodologia formării experiențelor artistice la elevii claselor primar</i>	93
Margarita BÎRGĂU , <i>Repere metodologice de selectare a repertoriului muzical pentru corul claselor mici al școlilor de muzică/arte</i>	98

3. TEACHER'S FORMATION/FORMAREA PROFESORILOR

Emilia MORARU , <i>Cântările liturgice ortodoxe din perspectiva dezvoltării culturii vocale la cântăreții corului bisericesc de amatori</i>	102
Madalina Gabriela IONESCU , <i>Predarea elementelor de teorie Solfegiu și dictat cu ajutorul metodei Dalcroze</i>	107
Marina COSUMOV-ȚURCANU , <i>Educația și învățământul artistic extrașcolar din Republica Moldova: concept, structură, conținut</i>	110
Igor SOROCEANU , <i>Educarea tinerei generații privind procesul electoral în etapa contemporană</i>	115
Mihaela ROMAN , <i>Interacțiunea dintre școală și familie în condițiile diversității culturale: impact asupra</i>	

<i>performanței elevilor.....</i>	120
Maria NEACȘA , <i>Rolul jocurilor didactice în stimularea creativității elevilor în învățământul primar.....</i>	124
Daniela SIMOIU , <i>Stiluri de predare în procesul de învățare.....</i>	126
Victoria BURLĂDEANU , <i>Ținuta vestimentară a adolescenților instituționalizați.....</i>	128
Amalia ENACHE , <i>Artele în activități de educație integrată din perspectiva învățării experiențiale.....</i>	132
Elena-Bianca STELEA , <i>Metode folosite în formarea competenței de alfabetizare</i>	135
 TRIBUTE TO THE COMPOSER AND CONDUCTOR TEODOR ZGUREANU,	
Emilia MORARU.....	138

1. DUCATION /EDUCAȚIE

THE FORMATION OF CREATIVITY AS AN IMPORTANT PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITY OF MASTERS IN MUSICAL ART, FUTURE LEADERS OF CHORAL GROUPS

ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ ЯК ВАЖЛИВОЇ ПРОФЕСІЙНО-ЗНАЧУЩОЇ ЯКОСТІ МАГІСТРІВ З МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА, МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ХОРОВИХ КОЛЕКТИВІВ

Inna KOVALENKO, PhD, Associate Professor of the Art institute of National Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukrain

Abstract. The article reveals the concept of creativity and its formation as a professionally significant quality of masters in musical art. The specifics and its importance for the professional activity of leaders of choral groups are highlighted. The content of the component structure of this phenomenon is presented and analyzed.

Key words: creativity professionally significant quality, masters in musical art, leaders of choral groups, the component structure.

В статті розкривається поняття креативності та її формування як професійно-значущої якості магістрів з музичного мистецтва. Висвітлено специфіку та її значення для професійної діяльності керівників хорових колективів. Подано та проаналізовано зміст компонентної структури означеного феномена.

Ключові слова: креативність, професійно-значущі якості, магістр музичного мистецтва, керівник хорового колективу, компонентна структура.

Розвиток особистості, розкриття її духовних, естетичних, творчих та креативних якостей вимагає використання нових підходів, форм, методів роботи, що сприяють реформуванню національної освіти України. Важлива роль в цьому належить музичному мистецтву, яке є провідником у становленні творчої індивідуальності майбутніх фахівців музичного мистецтва. Сучасні умови розвитку мистецької освіти визначаються збільшенням музичної інформації, що дають певні можливості до процесу удосконалення музичної освіти, що не завжди має оптимальне використання у освітньому музичному просторі. Тому негайною потребою у суспільстві є виховання нової генерації молодих фахівців з новим типом мислення, здатних нестандартно мислити, приймати оригінальні рішення, креативно підходити до вирішення професійних завдань. Творча особистість може знайти сенс у будь-якій діяльності, ініціативні, креативні особистості можуть досягти успіху незалежно від напрямку діяльності та фаху, тому перед освітою постає завдання виховати ініціативних, активних людей, здатних креативно вирішувати всі поставлені перед нею завдання. У процесі формування креативності майбутніх фахівців музичного мистецтва та майбутніх керівників хорових колективів, необхідно зазначити, що креативність розвиває мистецьких кругозір, естетичний смак, моральні якості, духовність, тощо.

Актуальність, значущість проблеми, потреба у подальшій розробленості та удосконаленні цієї проблеми зумовили розглянути зміст та структуру формування креативності як важливої професійно-значущої якості магістрів з музичного мистецтва, майбутніх керівників хорових колективів.

Для визначення змісту та компонентної структури формування креативності як важливої професійно-значущої якості магістрів з музичного мистецтва, майбутніх керівників хорових колективів нам потрібно проаналізувати таку наукову категорію як якість, визначити професійно-особистісні якості майбутніх фахівців мистецького профілю, дати оцінку творчим якостям як професійно-значущих якостям майбутнім керівникам хорових колективів.

Проаналізував наукові праці таких науковців як О. Боблієнко Н.Гузій, І. Зязюн, Н. Кічук, А.Козир, О.Рудницька, Н. Сегеда, Р. Хмелюк та інших, ми дійшли висновку, що якість

характеризується як своєрідна та індивідуальна ознака особистості, комплексно-інтегративна властивість, що забезпечує успішність будь якої діяльності. Творчість розглядається як система педагогічного впливу та самовиховання особистості, що виявляється у творчій діяльності, а також розвитку творчих здібностей та формування творчих якостей. Не викликає сумніву твердження, що творчість притаманна будь-якій людині і є її природною якістю. Проте саме в процесі творчої діяльності розвивається креативність як якість, вона не може існувати без творчої діяльності і залежить від соціуму, в якій розвивається індивід. Творчість розуміють як інтегративну якість особистості педагога. Стосовно якостей педагогів, важливими професійними якостями вчені вважають врівноваженість, витримку, професійну працездатність, справедливість, спостережливість, вимогливість, комунікативність, (спілкування та направленість діяльності на комунікацію), наполегливість, цілеспрямованість, толерантність, організаційні здібності, а також мотиваційну спрямованість. Не менш важливим для фахівців педагогічного профілю є прагнення до самовдосконалення й саморозвитку, наявність вольових проявлень, стійкість, вміння досягати поставлених завдань, прогностичні здібності, вміння передбачити кінцевий результат навчання.

У наукових працях Н. Гузій ми спостерігаємо три характеристики якостей педагогів:

- якості як динамічне новоутворення і непостійна категорія, що має змінюватися;
- наявність крім професійних, особистісних «непрофесійних» властивостей;
- можливість антагонізму усереднених вимог до професійно-важливих якостей і потребами конкретних професійних педагогів [2, 142].

На думку О. Рудницької [8], «особистісні якості» - це комплекс, єднання психічних та соціально-психологічних властивостей, рис характеру, особистісних здібностей та психічних процесів. Удосконалення власних професійно-особистісних якостей, таких як наполегливість, відповідальність, прагнення зробити свою діяльність краще, захопленість своєю справою, ініціативність і дисциплінованість одними з значущих для майбутньої діяльності. Прагнення до творчості, пластичність, організованість, інтелектуальні здібності, емоційність є значущими і провідними особистісними якостями педагогів.

Цікавими щодо нашого дослідження вважаємо класифікацію професійно-значущих якостей педагога І. Зязюна [3]. Підкреслюючи, що вчитель має бути розвиненою особистістю, що має вплив на своїх учнів. Для цього йому необхідно крім знань, умінь та навичок мати оптимізм, впевненість, вміння володіти собою, цілеспрямованість, рішучість, щирість, ініціативність, відкритість. Ми поділяємо думку дослідника стосовно активності, творчо-практичного складу мислення, вимогливості, послідовності та вміння сприймати особистість у розвитку, що складають значущі якості особистості.

Цікавим, на наш погляд є визначення особистісних якостей творчої та креативної людини, таких як готовність ризикувати, мати особисту думку, яка може не співпадати з загальними судженнями, бути сміливою у власній уяві та з почуттям гумору.

Здатність до творчості, формування творчого потенціалу особистості, педагогічний оптимізм, працездатність і допитливість як прояв творчих нахилів особистості, також є професійно-значущими якостями за класифікацією якостей Л. Кравченко [6].

В наукових дослідженнях О. Пехоти [7], простежуємо думку про важливість не тільки зовнішньої організації навчання, а «внутрішню» підготовку спеціаліста, мається на увазі навчання як об'єкт індивідуального професійного розвитку, тобто підготовка здійснюється з позицій розвиваючого навчання. Автор не знижує важливості наявності таких якостей як мотивація, професійна спрямованість, здатність до емпатії, рівень товарищескості, самоконтроль у спілкуванні [7].

Аналізуючи доробки вчених щодо творчості можна стверджувати, що творчі якості є важливими у системі значущих якостей сучасного фахівця. До творчих якостей дослідники відносять прагнення до високих творчих досягнень, відповідальність, творчий інтерес, прагнення до самоосвіти та самовиховання. Креативність може проявлятися у вмінні долати інертність мислення; здібність до генералізації ідей, висунення гіпотез, перенесення знань та вмінь на створення нового, здатність до незалежних суджень та співпраці, до організації спільної творчої

діяльності; здібність акумулювати й використовувати творчий досвід інших, здатність до відстоювання своєї думки та переконання інших, тощо.

На думку Н. Кічук [4], творчість виступає критерієм науково-педагогічного мислення. Ми поділяємо думку дослідниці, яка розглядає творчість як необхідну складову особистості педагога, його професійно-значущу якість. У педагогічній діяльності, майбутнього фахівця чекає безліч ситуацій, вирішення яких потребує вмінню креативно і творчо підходити до їх вирішення шляхом визначення оптимальних методів, інтуїції та натхнення. Творчість педагога взагалі, особливо педагога мистецького профілю визначена самою специфікою майбутньої діяльності та проявляється у педагогічному інсайті та імпровізації, виявляється у високому рівні культури і є найважливішою якістю майбутнього педагога мистецького профілю.

У наукових доробках С. Сисоевої творча спрямованість педагога відрізняється розвитком мотиваційної спрямованості, творчих умінь, самовдосконаленням знань та умінь, що сприяє успішності творчої педагогічної діяльності, таким чином, має вплив на формування творчої особистості навчаючого. За її твердженням “творча особистість – це підсистема особистості, яка характеризує сукупність творчих якостей індивіда, що забезпечують успіх у творчій діяльності” [9,124]. Цікавим, на нашу думку, є розведення понять дослідницею творчих якостей та творчих здібностей. Якщо мова йде про спеціальні види діяльності та здатності особистості до цих видів діяльності (спів, малярство), то в цьому випадку мова йде про творчі здібності, проте творчі якості спрямовуються на діяльність, а саме на творчу діяльність. Саме спрямованість вчителя оптимізувати процес навчання, спрямувати його на розвиток творчих якостей, креативності і становить завдання сучасного навчання та виховання.

Розгляд теорії розвитку творчої особистості тісно пов’язаний з творчим процесом та регулюванням творчої діяльності. Якості і властивості творчої особистості є взаємопов’язані, нерозчленовані та необхідні для ретельного аналізу і вивчення. Провідними творчими якостями можна вважати є оригінальність, ініціативність, наполегливість.

Креативність, на наш погляд, – це пошук вирішення нових завдань шляхом нестандартних прийомів, це вміння емоційно реагувати на нові виклики, що стоять перед педагогом і здатність творчо уявляти вирішення проблеми. Нам здається, що емоційний відклик, творче уявлення і вирішення завдань оригінальними засобами близько до нашого власного визначення креативності як окремої дефініції.

Стосовно професійно-значущих якостей фахівців мистецького профілю та їх формування, необхідно зазначити, що воно не можливо без специфічної музичної діяльності та не може бути сформовані поза неї. Звісно специфіка мистецької діяльності вимагає наявності та розвиненості музичного слуху (звуковисотного, ладового), почуття ритму, музичної пам’яті, тобто музичних здібностей. .

У цій статті за мету ми поставили завдання розглянути професійно-значущі якості магістрів з музичного мистецтва, зі спеціалізацією хорове диригування, які в майбутньому будуть викладачами диригування та керівниками хоровим колективом. Керівництво хором вимагає певних організаторських вмінь, щоб об’єднати співаків у хоровий колектив та залучити їх до активної співпраці та художньої творчості засобами хорового мистецтва. Хорове мистецтво має великі можливості впливу як на самих учасників хору, так і на їх слухачів. Не викликає сумнів, диригент хору повинен мати особливі особистісні якості, щоб впливати на хоровий колектив і досягати успіху у нелегкій справі диригента-хормейстера.

У науковій літературі є розведення здібностей, якостей та вмінь як самостійних наукових дефініцій. Вважаємо за потрібне навести класифікацію якостей і здібностей саме диригентів, майбутніх хормейстерів. Не викликає заперечення твердження, що майбутньому диригенту крім загальної та музичної культури знань щодо володіння відчуття та уявлення звучання хорового колективу, край необхідним є вміння передавати творчий задум композитора через певне творче власне розуміння музики в цілому.

Важливість сформованості професійно-значущих якостей хорового диригента підкреслює у своїх працях М. Колеса [5], вказуючи на швидкість реакції, витриманість, ініціативність,

наполегливість, організованість. У той же час М. Колеса підкреслює важливість творчого ставлення до своєї діяльності. крім загальної та музичної культури знань щодо володіння відчуття та уявлення звучання хорового колективу, край необхідним є вміння передавати творчий задум композитора через певне творче власне розуміння музики в цілому.

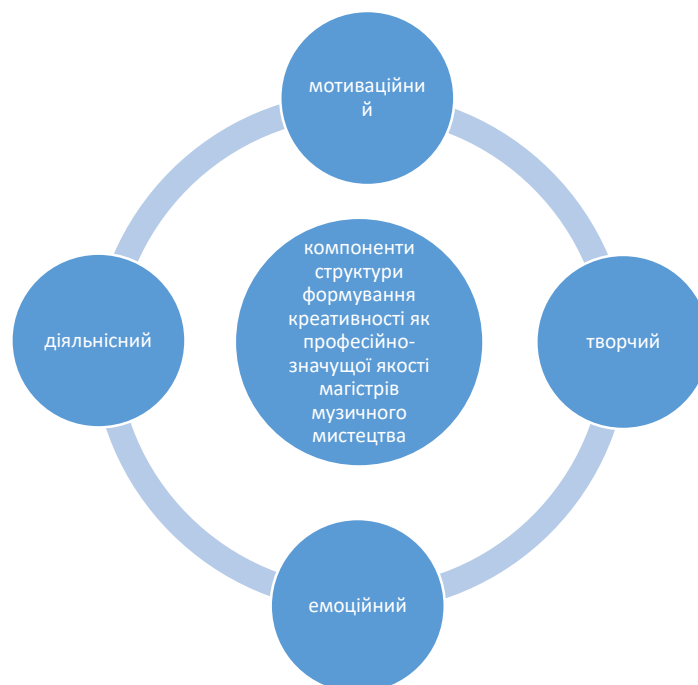
Необхідно зазначити, що працювати над розвитком творчих якостей потрібно і у процесі навчання мануальній техніці, і під час інтерпретації хорових творів, на репетиціях, а також безпосередньо в процесі концертного виступу хорового колективу. У руслі нашого дослідження креативності як професійно-значущої якості майбутніх фахівців диригентсько-хорового мистецького профілю, нам імпонує виділення інтуїції як необхідної професійної якості. Інтуїція і творчість акумулює набутті знання, навички, уміння, досвід, об'єднуючи творчий характер педагогічного процесу. На наш погляд, інтуїція є близькою якістю до креативності. Інтуїція як особистісна якість відіграє важливу роль у вирішенні творчих завдань, адже інтуїція впливає на влучний підбір репертуару хору, під час може передбачати можливість виникнення нестандартних ситуацій у колективі, допомагає вирішити їх.

У результаті аналізу наукових праць, ми розробили компонентну структуру формування креативності магістрів з музичного мистецтва, майбутніх керівників хорових колективів, що складається з таких компонентів:

- мотиваційний;
- діяльнісний;
- творчий;
- емоційний.

Компонентну структуру представимо у вигляді малюнку (Рис 1), який ми надаємо нижче.

Рис.1. Компонентна структура формування креативності як професійно-значущої якості магістрів з музичного мистецтва, майбутніх керівників хорових колективів



Розглянемо докладніше сутність запропонованих компонентів формування креативності як професійно-значущої якості магістрів з музичного мистецтва, майбутніх керівників хорових колективів.

Мотиваційний компонент

Мотиваційний компонент спонукає магістрів з музичного мистецтва, майбутніх керівників хорових колективів на майбутню хормейстерську творчу діяльність та удосконалення професійно-значущих якостей, необхідних для майбутньої успішної роботи з хоровим колективом.

За своїми різновидами мотивацію поділяють на:

- просту чи складну;
- усвідомлену чи неусвідомлену;
- внутрішню і зовнішню.

Майбутній керівник хорового колективу повинен бути зацікавленим бути майбутнім хормейстером, вміти спілкуватися з хоровим колективом як вербально, так і невербально, удосконалювати свою диригентську майстерність, мати потребу творчо підходити до вирішенні диригентських задач та стійке бажання удосконалювати професійно-значущі якості, одним з котрих ми визначили креативність.

Другим компонентом структури формування креативності як професійно-значущої якості магістрів музичного мистецтва, майбутніх керівників хорових колективів ми визначили *діяльнісний компонент*, який направлений саме на хормейстерську творчу діяльність. Діяльність майбутнього хормейстера поєднує теоретичні знання та практичний досвід керівництва хоровим колективом. Необхідно створювати спеціальні умови для безпосередньої роботи з хоровим колективом, адже музичним інструментом в цьому випадку є хоровий колектив, а диригент є безпосереднім виконавцем хорової музики. Тому необхідним завданням є формувати у магістрів з музичного мистецтва творчого підходу до виконавської діяльності. Безперечно, цей процес є досить вагомим та складним.

На практиці буває, що магістр з хорового диригування виконує все правильно і, на перший погляд, бездоганно з точки зору диригентської техніки. Проте творчої взаємодії з хоровим колективом ми не спостерігаємо, диригування не має творчого імпульсу, креативності в інтерпретації, свіжості і новизни, притаманної саме цьому диригенту. Не відчувається творчого імпульсу, який здатен дати творчий поштовх колективу, надихнути його та об'єднати саме у колектив як єдину творчу одиницю. Такий диригент не спроможний втілювати свої задуми, тому що сам особисто не володіє творчою енергією.

В процесі хормейстерської діяльності у диригента формується свій власний стиль, що пов'язане насамперед з його самосвідомістю як особливим чинником регуляції діяльності. Формування у хормейстера власного стилю музично-творчої діяльності (реальної та прогностичної), передусім, пов'язано з розвитком його фахової самосвідомості, як особливим феноменом регуляції діяльності.

Важливим структурним компонентом формування креативності як професійно-значущої якості майбутніх керівників хорових колективів ми вважаємо *емоційний компонент*. Майбутній керівник хорового колективу має бути емоційно готовим до хормейстерської діяльності, що проявляється в захопленості, психічному стані підйому, сконцентрованості на творчому стані в роботі з хоровим колективом, внаслідок чого формується і розвиваються творчі якості взагалі, і креативність як професійно-значуща якість зокрема. Необхідно зазначити, що вирішальну роль у цьому процесі відіграє художня уява, інтуїція, неусвідомлені компоненти чуттєвої сфери. Важливим фактором у розгляданні емоційного компоненту, ми вважаємо емоційне ставлення до цінностей хорової музики. Творча діяльність майбутнього хормейстера неможлива без оцінювання та прогнозування власних творчих можливостей та творчих можливостей саме колективу, яким він керує. Тому фахова творча діяльність керівника хорового колективу характеризує ступінь сформованості його самосвідомості та прагнення самореалізації в багатоаспектній сфері художньо-творчої діяльності.

Особливу увагу ми приділили розгляду *творчого компонента*.

Магістри з хорового диригування як творчі особистості повинні розвивати у собі здатність конструктивно і продуктивно працювати. Хоровий диригент, педагог, Г. Голик [1] вважає, що майбутній хормейстер в якому розвинуті креативні якості повинен бути гнучким, готовим до

оригінальних інтерпретацій, нових бачень подолання виконавських завдань і проблем, відхід від стереотипів та інерції у своїй діяльності. Творчий компонент формування креативності майбутнього фахівця вимагає спрямованості на самовдосконалення і постійної роботи над власними професійно-особистісними якостями, розуміння важливості виявляти у собі сильні та слабкі сторони їх розвиненості та важливості усвідомлення значущих якостей для майбутньої фахової хормейстерської діяльності. Спираючись на отримані знання та навички, досвід співу у хоровому колективі, магістри розвивають загальні та спеціальні здібності та повинні готуватися працювати з хоровим колективом оригінально, по-новому, унікально, що і буде проявом сформованості у них креативності як професійно-значущої якості.

Таким чином, теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дав нам можливість уточнити сутність та поняття креативності. На наш погляд, *креативність - це інтегральна характеристика, яка визначає загальну здатність особистості до творчості, що визначається індивідуальним стилем в діяльності та є необхідною умовою в її самореалізації*. Дана стаття не вичерпує проблеми формування креативності, в ній було висвітлено лише деякі аспекти. Проблема формування креативності магістрів музичного мистецтва, майбутніх керівників хорових колективів потребує подальшого дослідження та розробки.

Список використаних джерел:

1. ГОЛИК, Г. (2004), *Психологія диригентсько-хорової діяльності*. Дрогобич: Вимір, 2000, 108 с.
2. ГУЗІЙ, Н., *Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти*: Монографія. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 243 с.
3. ЗЯЗЮН, І., САГАЧ, Г. (1997), *Педагогічної дії*: Навч. посіб. К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 302 с.
4. КІЧУК, Н. (1991), *Формування творчої особистості вчителя*. К.: Либідь, 96 с.
5. КОЛЕСА, М. (1973), *Основи техніки диригування*. К.: Музична Україна, 198 с.
6. КРАВЧЕНКО, Л. (2006), *Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти*: [монографія]. Полтава: Техсервіс.
7. ПЕХОТА, О. (1997), *Індивідуалізація професійно – педагогічної підготовки учителя*: Монографія / Под общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 281 с.
8. РУДНИЦЬКА, О., (1998), *Музика і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти*: Навч. посіб. К.: ГЗМН, 247 с.
9. СИСОЄВА, С. (2006), *Основи педагогічної творчості: Підручник*. К.: Міленіум, 346 с.
10. СМІРНОВА, Т. (2002), *Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле і сучасність*: Монографія. Харків: Константа, 256 с.

DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE A ELEVILOR PRIN INTERMEDIUL FIȘEI DE AUDIȚIE MUZICALĂ

DEVELOPING STUDENTS' CRITICAL THINKING THROUGH THE MUSIC AUDITION SHEET

Eugenia-Maria PAȘCA, profesor universitar, doctor.
Universitatea Națională de Arte „George Enescu” din Iași, România

Rezumat: Una dintre caracteristicile definitorii ale omului, cea mai veche și cea mai cuprinzătoare, este de ființă rațională, rațiunea fiind calitatea specific umană care de forță, valoare și orientare vieții. Gândirea ca proces psihic reprezintă capacitatea omului de a introduce ordine, raționalitate în evenimentele lumii. Nu întâmplător, studiile despre rațiune în general și gândire în special i-au fascinat dintotdeauna pe oamenii de știință începând cu marii filosofi ai antichității, până la cercetările recente din domeniul psihologiei cognitive.

Cuvinte cheie: educație muzicală, audiție, gândire critică.

Abstract: One of the defining characteristics of man, the oldest and most comprehensive, is being a rational being, reason being the specifically human quality that gives strength, value and direction to life. Thinking as a psychic process represents man's ability to introduce order, rationality into world events. It is no coincidence that studies of reason in general and thinking in particular have always fascinated scientists, starting with the great philosophers of antiquity, up to recent research in the field of cognitive psychology.

Key words: music education, audition, critical thinking

1. Introducere

În jurul acestui proces psihic gravitează întreaga dezvoltare a omului și a societății. Conform opiniilor unor specialiști:

1. „gândirea este trăsătura distinctivă cea mai importantă, definitorie pentru om ca subiect al cunoașterii logice, raționale;
2. gândirea produce modificări de substanță în informațiile cu care operează;
3. gândirea antrenează toate celelalte disponibilități și mecanisme psihice (pe lângă cele cognitive, și pe cele afective – Gândirea orientează, conduce, valorifică maximal toate celelalte procese și funcții psihice
5. gândirea are capacitatea de a introduce propriile produse, idei, concepții, teorii în circuitul informațional, devenind un declanșator al unor noi procese intelectuale, motivaționale, volitiv – regulatorii);
4. gândirea orientează, conduce, valorifică maximal toate celelalte procese și funcții psihice;
5. gândirea are capacitatea de a introduce propriile produse (idei, concepții, teorii) în circuitul informațional, devenind un declanșator al unor noi procese intelectuale”¹.

Societatea contemporană, care are multe dintre caracteristicile societății deschise, reclamă utilizarea gândirii critice ca modalitate de adaptare rapidă și eficientă la schimbările din societate, pentru adoptarea deciziilor ce trebuie luate. În educația oamenilor din societatea bazată pe cunoaștere, cele mai importante teorii care au avut un impact puternic în școală au fost cele emise de Jean Piaget, Gregory Bateson, Edgar Morin și Edward de Bono.

Jean Piaget (1896 – 1980), biolog, psiholog, fondatorul epistemologiei genetice, cunoscut în științele educației prin celebra teorie a psihogenezei operațiilor intelectuale, explică modul în care intelectul se construiește și reconstruiește prin interacțiunile cu mediul. Folosind observația ca principală metodă de cercetare, el descrie stadiile pe care gândirea le parcurge în evoluția sa pornind de la observarea propriilor săi copii și elevii din școlile primare. Piaget consideră copilul ca un om de știință curios care conduce experimente asupra lumii înconjurătoare, menite să determine formarea unor „scheme de acțiune” cu ajutorul cărora copilul asimilează noi informații ce duc la noi acomodări ale schemei.

Gregory Bateson (1904 - 1980) biolog, psiholog, sociolog, interpretează conceptul de gândire umană, interdependență, complexitate din perspectivă interdisciplinară. În studiile sale referitoare la mintea umană (*Către o minte ecologică*) el ajunge la concluzia că viața este alcătuită din procesele mentale care sunt interdependente. Această interdependență este deosebit de complexă și se referă la influențele pe care oamenii și lucrurile din jur o au asupra noastră și asupra lor. Gândirea noastră are la bază gândirea altui subiect cu care interacționăm.

Edgar Morin (1921) teoretician francez contemporan analizează necesitatea „reformei gândirii” în societatea de azi dominată de schimbări majore (globalizare, dinamism, complexitate). Reformarea gândirii în opinia sa constă în valorizarea gândirii prin interconexiune astfel încât întregul potențial al inteligenței umane să poată fi folosit la maxim. Aceasta presupune cultivarea a două atitudini fundamentale: o atitudine generală, capabilă să transfere și să realizeze analogii, conexiuni, să cultive îndoieli, și stăpânirea proceselor de contextualizare care presupune că orice întâmplare, informație și cunoștință este inseparabilă față de mediul cultural, social, politic natural.

Edward de Bono este autorul conceptului *gândirii laterale* care este utilă pentru a genera idei și abordări, în timp ce gândirea verticală este folosită pentru a le elabora. Gândirea laterală sporește

¹ Mihaela Voinea, *Gândirea critică și școala postmodernă*, Editura Universității Transilvania, Brașov, 2010, p.24, apud Mielu Zlate, 1999, p. 233-234

eficiența gândirii verticale, oferindu-i mai multe opțiuni. Gândirea verticală sporește eficiența gândirii laterale dând o bună utilizare ideilor generate.² Pentru a surprinde mai clar natura gândirii laterale, autorul sintetizează următoarele caracteristici:

- gândire laterală se ocupă cu schimbarea modelelor
- gândire laterală este o altă atitudine dar și o metodă de a folosi informațiile
- gândire laterală nu formulează judecăți
- gândire laterală este influențată direct de modul în care mintea procesează informațiile (dacă memoria perpetuează modele gândirea laterală le restructurează).

1. Gândirea critică

Gândirea critică pare a fi una dintre abilitățile cheie care asigură succesul în societatea cunoașterii și comunicării. Mai mult, este una dintre competențele necesare în societatea contemporană alături de celelalte deprinderi indispensabile: comunicarea, capacitatea de decizie, de rezolvare de probleme, etc. Conform DEX, termenul *critic* desemnează „care apreciază calitățile și defectele (unor oameni, stări, fapte, opere etc.)”³ Termenul de critic/critică s-a impus în filozofie exprimând în sensul larg mai mult „afirmarea unui spirit de exigență și rigoare și a unui principiu de reconstrucție teoretică”⁴. Conceptul de gândire critică nu este unul modern. Sintagma de „gândire critică” derivă din două rădăcini grecești: „kritikos”, ce înseamnă a fi capabil să judeci, să discerne și termenul „kriterion” ce înseamnă norme de semnificație. Așadar, gândirea critică presupune a discerne judecăți pe baza unor norme în scopul determinării calităților și defectelor valorii de adevăr și de fals. Școala postmodernă este centrată pe formarea competențelor ca o soluție pentru a face școala mai eficientă, pentru a adapta nevoile elevilor și cerințele societății.

Așa cum remarcă Dan Potolea, tradiționalul curriculum național a fost obiectul unor critici severe datorită discrepanței dintre volumul de cunoștințe achiziționat de elevi și capacitatea de a integra cunoștințele achiziționate și de a le utiliza în diferite situații. De aceea, o alternativă la curriculumul național a fost curriculumul centrat pe competențe, în structura acestuia fiind înglobate cunoștințele, capacitățile și atitudinile. Acest tip de curriculum este cel care corespunde viziunii actuale despre rolul școlii și al formării cetățenilor într-o lume dinamică.⁵

Caracteristicile gândirii critice:

- formarea de către fiecare elev a unor păreri proprii, personale, eventual originale referitoare la o problemă;
- dezbateră responsabilă a ideilor și soluțiilor avansate de fiecare individ în mod individual sau în grup;
- alegerea rațională a unei soluții optime u dintre mai multe posibile;
- rezolvarea de probleme în timp optim și cu eficiența scontată.

Gândirea critică are două dimensiuni esențiale:

1. *socială*, potrivit căreia învățarea și munca în colaborare determină construirea și manifestarea solidarității umane. Spiritul critic se formează și se dezvoltă numai prin confruntarea permanentă dintre indivizi; prin confruntarea propriilor valori cu ale celorlalți, prin compararea propriilor idei, concepții, idealuri cu ale celorlalți acestea capătă altă valoare, se cizează prin intermediul interacțiunilor.
2. *pragmatică* - învățarea bazată pe dezvoltarea gândirii critice creează posibilitatea implicării plenare a elevilor în activități pornind de la stârnirea curiozității acestora și continuând cu implicarea efectivă a lor în rezolvarea unor probleme autentice de viață.

Aceste două elemente se pliază perfect pe caracteristicile școlii postmoderne, pe cerințele actuale ale societății și pe dorințele elevilor. Abilitatea de a gândi critic presupune o anumită experiență de viață, un antrenament special în abordarea perspectivelor multiple, deschiderea spre nou și spre împărtășirea experiențelor proprii celorlalți membri ai grupului. Formarea abilității de a gândi critic presupune transformări pe mai multe planuri precum:⁶

² Mihaela Voinea, op. cit., p. 29

³ DEX, 1998, p.241

⁴ Dicționar de filosofie, 1978, p. 165

⁵ Mihaela Voinea, op. cit., p. 35

⁶ Idem, p. 61

1. trecerea de la personal la public (trecerea de la reacția primară, personală la exprimarea ei nuanțată într-o manieră adecvată în public);
2. trecerea de la heteronomie la autonomie (trecerea de la o credință că ceea ce este scris este adevărat, la posibilitatea de a te îndoi de adevărurile scrise, de a deduce alte adevăruri, chiar proprii, argumentându-le;
3. trecerea de la intuitiv la logic (fără a nega rolul intuiției trebuie să remarcăm că logica presupune un nivel mai profund al rezolvării tuturor problemelor cu care ne confruntăm. Pentru susținerea argumentelor trebuie să facem apel la logică;
4. trecerea de la o perspectivă la mai multe perspective. Un adevărat gânditor critic este cel care acceptă mai multe perspective de abordare a unei probleme conștientizând avantajele și dezavantajele fiecărei perspective.

Pledoaria pentru gândirea critică are ca temei formarea elevului ca gânditor critic. Dacă societatea contemporană solicită competențe specifice unei societăți dinamice bazată pe producerea și gestionarea cunoașterii, este necesar ca încă din școală să îi ajutăm pe elevi să devină gânditori critici, adică să posede acele trăsături care să le permită selecția și interpretarea adecvată a informației în raport cu contextul și cu nevoile concrete.

Pentru aceasta este necesar ca însuși cadrele didactice să fie modele de gânditori critici, să dea dovadă de capacitate de selecție și interpretare a informațiilor, de capacitatea de (auto) reflecție și de capacitatea de a relaționa armonios cu diferite persoane. În predarea-învățarea pentru dezvoltarea gândirii critice specialiștii recomandă următoarele⁷:

- trebuie găsit timp și create condiții pentru experiențele de gândire critică;
- elevii trebuie să lăsați să speculeze;
- trebuie acceptată diversitatea de idei și păreri;
- trebuie promovată implicarea activă a elevilor în procesul de învățare - elevii nu trebuie să aibă sentimentul că riscă să fie ridiculizați;
- trebuie exprimate încrederea în capacitățile fiecărui elev de a gândi critic,
- trebuie apreciată gândirea critică.

Gândirea critică presupune:

- aplicarea conștientă a proceselor cognitive (comparare, clasificare, abstractizare, raționament inductiv, raționament deductiv, argumentare, analiza erorilor, analiza perspectivei);
- realizarea de judecăți cognitive temeinice (investigarea realității analizate, luarea de decizii, rezolvarea de probleme, evaluarea critică);
- utilizarea gândirii critice în lectură (înțelegerea textelor lecturate, analiza textelor lecturate);
- utilizarea gândirii critice în scriere (identificarea unui subiect, formularea noțiunii, organizarea lucrării scrise, redactarea unui posibil cuprins, redactarea primei forme, revizuirea și rafinarea).

Richard Paul și Linda Elder, în 2001 au elaborat o stadialitate a dezvoltării abilităților de gândire critică:

- **Gânditorul nereflexiv** este cel care nu conștientizează rolul major al gândirii în existența și funcționarea individuală, lumea reală reducându-se la cea pe care o percepe;
- **Gânditorul prefigurat** conștientizează că utilizează anumite instrumente și procese ale gândirii, se concentrează pe problemele pe care le identifică în propria gândire și este dominat de propriile prejudecăți;
- **Gânditorul începtor** încearcă să-și îmbunătățească abilitățile de gândire, însă fără a urma un anumit program, își identifică prejudecățile, înțelege că propriile puncte de vedere sunt influențate de factori specifici. Pericolele în care poate aluneca sunt dogmatismul și subiectivismul;
- **Gânditorul practicant** admite că gândirea poate fi exersată;

⁷ Mihaela Voinea, op. cit., p. 61

- **Gânditorul avansat** înțelege că modul în care gândește îi influențează calitatea vieții, utilizează eficient și consecvent instrumente și strategii de gândire, își exprimă argumentat punctele de vedere și își controlează emoțiile;
- **Gânditorul de performanță** înțelege relația dintre gânduri, emoții, orientări și comportamente;

3. Etape de activitate didactică

A depăși egocentrismul și sociocentrismul în gândire, fiind capabil de autorefecție critică, principalul mediu în care gândirea critică se formează sistematic este școala. Fără a nega rolul familiei și al societății care constrâng la dezvoltarea acestei abilități, școala rămâne singura instituție preocupată direct și explicit de formare a competenței de a gândi critic. Pentru aceasta este necesară crearea unui anumit cadru de desfășurare a lecțiilor, ce constă în parcurgerea următoarelor etape: **evocarea, realizarea sensului, reflecția**. Aceste etape nu anulează momentele clasice ale lecției ci se suprapun în mod logic, integrat în structura lecției.

În etapa **evocării** se face apel la experiența elevilor pentru ca pe baza acesteia cadrul didactic să construiască împreună cu elevii noi conexiuni. Elevii sunt solicitați să își amintească ceea ce știu despre un subiect, temă sau o problemă ce urmează a fi predată - învățată. În funcție de specificul disciplinei această etapă se poate realiza printr-o anecdotă, o povestire, vizionarea unei scurte secvențe de film (propusă, adusă, pregătită chiar de elevi). În această etapă se urmăresc următoarele obiective: conștientizarea de către elevi a propriilor cunoștințe despre un subiect ce urmează a fi pus în discuție, implicarea activă a elevilor în activitatea de învățare, stimularea curiozității și interesului elevilor, motivarea angajării într-o situație de învățare autentică și eficientă.

În etapa **realizarea sensului** elevii vin în contact cu noile informații străduindu-se să înțeleagă sensul și semnificația acestora. Contactul elevilor cu informația nouă se face prin intermediul unor metode și mijloace didactice cât mai stimulative și mai apropiate de experiența lor de viață: lectura unui text, vizionarea unui fragment de film, o prelegere a unui invitat. Obiectivele pedagogice ale acestei etape sunt: menținerea interesului și sporirea implicării elevilor în activitatea de învățare solicitată încă din etapa evocării, încurajarea stimulării elevilor în stabilirea unor scopuri, să facă analize și sinteze, comparații, abstractizări și generalizări, ajungând treptat la o conceptualizare adecvată, susținerea efortului elevilor de a monitoriza propria înțelegere.

Reflecția este etapa în care elevii reconsideră (reconstruiesc) datorită noilor semnificații desprinse, ceea ce știu sau cred că știu. În această etapă se consolidează cunoștințele, se fac transferuri în alte contexte, se lărgeste perspectiva de analiză a diferitelor evenimente. Obiectivele pedagogice ale acestei etape sunt: exprimarea cu propriile cuvinte a noilor cunoștințe, reconstruirea unor scheme mintale mai flexibile, integrarea în propria experiență a cunoștințelor dobândite. Se observă că tot ceea ce se învață pleacă de la o experiență a elevilor și se întoarce la experiența lor dar la un alt nivel. Putem vorbi despre o evoluție în spirală a cunoștințelor, experiențelor, competențelor noastre.

Utilizare de către cadrul didactic a modelului bazat pe **evocare - realizarea sensului - reflecție** creează contextul favorabil pentru stabilirea unor scopuri pentru învățare, implicarea activă a elevilor în învățare, motivarea elevului pentru învățare, stimularea reflecției personale, confruntarea ideilor și opiniilor cu respectarea fiecăruia dintre acestea, încurajarea exprimării libere a tuturor opiniilor, ajutarea elevilor în formularea propriilor întrebări și în cunoașterea răspunsurilor, procesarea informațiilor de către elevi, prin aceasta exersându-și gândirea critică. Una dintre modalitățile eficiente pentru încurajarea gândirii critice o constituie întrebările puse de profesori sau de elevi unii altora. Înțelegerea poate fi facilitată sau potențată de natura și de modul în care sunt formulate și adresate întrebările. Pedagogul american N. M. Sanders, propune o taxonomie a interogării care cuprinde mai multe tipuri de întrebări dispuse ierarhic (model inspirat de taxonomia obiectivelor educaționale pentru domeniul cognitiv elaborată de B. S. Bloom).⁸

TIPUL DE ÎNTREBARE	VIZEAZĂ	SOLICITĂ
6. Întrebări de evaluare	Să emită judecăți de valoare	Gândirea evaluativă

⁸ Stan Panțuru, Instruirea în spiritul dezvoltării gândirii critice, Editura Psihomedica, Sibiu, 2003, p.74-75

5. Întrebări analitice	Să ”recompună! creativ întregii	Gândirea sintetică, divergentă și creativă, imaginația creativă
4. Întrebări aplicative	Să ”desfacă” mental întregii informaționali	Gândire analitică, imaginație reproductivă
3. Întrebări interpretative	Să opereze teoretic sau practic cu informațiile devenite cunoștințe	Gândire acțională
2. Întrebări de transpunere	Să descopere conexiunile dintre fapte, evenimente, idei; să pătrundă (transforme) informațiile	Gândire speculativă critică Memorie + gândire factuală
1. Întrebări ce vizează nivelul literar al unui conținut	Informații exacte	Memoria și reproducerea

Fiecare tip de întrebare din schemă declanșează o suită de procese de gândire ce conduce spre o înțelegere mai profundă a unui conținut. Cele șapte tipuri de întrebări se pot folosi la orice vârstă, atât timp cât ele rămân în problematica vârstei specifice. Întrebările trebuie să-i invite pe elevi să își imagineze, să reflecteze, să creeze răspunsuri adecvate. Prin aceasta ei învață că gândirea lor are valoare, că niciodată cunoștințele nu sunt fixe, că ideile sunt maleabile exprimând punctele de vedere personale, valoroase.

Întrebările ce vizează nivelul literar al unei conținut sunt întrebările care solicită informații exacte și ale căror răspunsuri se găsesc în text sau în memoria elevului. Ele cer elevului să reproducă ceva ce a fost spus deja, contribuția lui personală fiind nesemnificativă. Multor elevi le plac astfel de întrebări pentru că nu îi solicită prea mult, creând o stare de confort psihologică teama de a greșit fiind minimă.

Întrebările de transpunere sunt întrebări care cer elevilor se transforme informațiile, să se transpună imaginar în situația descrisă în text și să descrie ceea ce simt, văd, aud, trăiesc. Transpunerea mintală și trăirea cognitiv-afectivă este un proces activ și creativ care-l angajează pe elev simulându-i gândirea și afectivitatea.

Întrebările interpretative sunt întrebări care solicită elevii se descompună conexiunile dintre fapte, evenimente, idei, stimulând gândirea critică și facilitând înțelegerea superioară prin interpretare.

Întrebările aplicative sunt întrebările care oferă elevilor ocazia de a rezolva probleme întâlnite în experiențele lor de învățare.

Întrebările analitice sunt întrebări care solicită elevii să identifice motivele unui personaj sau altul pe baza informațiilor pe care le dețin sau le găsesc în text.

Întrebările sintetice sunt întrebări care solicită rezolvarea unor probleme în mod creativ pe baza unei gândiri originale. Ele permit elevilor să facă uz de toate cunoștințele și experiențele lor pentru a rezolva în mod creativ o anumită problemă.

Întrebările de evaluare sunt întrebări care solicită elevii se fac aprecieri și să emită judecăți de valoare despre faptele, evenimentele cu care vin în contact. Este vorba despre raportarea ideilor din text la convingerile și credințele personale ale elevilor și pe această bază, formularea unor înțelegeri de valoare. Prin faptul că angajează credințele și convingerile unei persoane, întrebările de evaluare personalizează înțelegerea și implicit procesul de învățare.

Ceea ce este important este faptul că pe măsură ce se trece de la întrebările literare spre cele evaluative, elevii se implică mai activ în construirea cunoștințelor. Implicarea mai activă în construirea sensurilor cunoștințelor sporește înțelegerea și favorizează gândirea critică. Asigurarea cadrului specific de predare - învățare - evaluare pentru dezvoltarea spiritului critic, prin intermediul etapelor evocare - realizarea sensului - reflecție, reprezintă un demers complex ce începe cu proiectarea, continuând cu organizarea și desfășurarea activității și finalizând cu evaluarea. Referindu-se la procesul planificării și

proiectării unei lecții în spiritul principiilor, metodelor și tehnicilor privind dezvoltarea gândirii critice, Ion Al. Dumitru⁹ consideră că acesta cuprinde trei etape, respectiv trei tipuri de activități:

- activități desfășurate înainte de începerea lecției
- activități în cadrul lecției propriu zise
- activități realizate după terminarea lecției.

Mușata Bocoș organizează aceste trei tipuri de activități într-o structură tabelară¹⁰. Semnificativă pentru proiectarea lecțiilor în spiritul exigențelor strategiei dezvoltării gândirii critice este maniera interogativă în care trebuie să lucreze profesorul.

ETAPA	ÎNTREBĂRI
Înainte de începerea lecției	
Motivația predării lecției	• Ce vizează ca obiective/competențe și în ce sens acestea se înscriu în profilul de formare al elevului conform actuale reformei curriculare din țara noastră? • De ce este importantă, relevantă și valoroasă lecția? • Cum este văzută ea în viziune sistemică ? • Cum se leagă de ceea ce elevii au învățat anterior și de ceea ce vor învăța? • Cum dezvoltă această lecție gândirea critică a elevilor? • Cum poate fi valorificată gândirea critică în lecție? • Cum se raportează conținutul acestei lecții la experiența personală a elevilor, la interesele și aspirațiile lor?
Obiectivele lecției	• Ce obiective cadru și specifice (pentru gimnaziu), respectiv competențe generale și specifice + atitudini și valori (pentru liceu) prevede programa disciplinei și ce obiective pot fi de dus și operaționalizate din acestea în spiritul dezvoltării gândirii critice? • Ce comportamente observabile vor demonstra și ce "produse" vor elabora elevii? • Ce cunoștințe își vor asimila elevii? • Ce competențe vor demonstra elevii? • Unde și cum vor opera elevii cu cele dobândite?
Condiții prealabile	• Care sunt achizițiile (cunoștințe, abilități, comportamente, competențe etc) de care trebuie să dispună elevii pentru a putea realiza în condiții de calitate și fi eficiență nu activitate de învățare?
Strategie-metodologie	• În ce variantă de strategie didactică va fi proiectată și realizată lecția? • Ce metode și tehnici vor fi utilizate și în ce etape ale cadrului ERR?
Evaluare	• Care vor fi dovezile că elevii au achiziționat ceea ce ne-am propus/ că s-au produs în elevi schimbările vizate?
Managementul resurselor materiale și al timpului	• De ce condiții și resurse didactico-materiale și de timp trebuie să dispunem pentru a organiza experiența de cunoaștere și învățare a elevilor? • Cum vor fi gestionate resursele materiale și cele temporale în cadrul activității?
Lecția propriu-zisă	
Evocare	• Cum pot fi implicați mai eficient elevii în lecție din punct de vedere motivațional? • Cum vor fi orientați să formuleze întrebări și să stabilească scopuri pentru învățare? • Cum vor fi ajutat să își examineze și chestioneze achizițiile anterioare?
Realizarea sensului	• Cum va fi abordat și studiat noul conținut de către elevi? • Cum își vor gestiona și monitoriza înțelegerea lui?

⁹ Ion Al. Dumitru, Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă, Editura de Vest, Timișoara, 2000, p. 122

¹⁰ Mușata Bocoș, Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune, ediția a II-a revizuită, Editura Presa universitară clujeană, Cluj Napoca, 2002, p. 333

	• Cum va funcționa feedbackul operațional la nivel de elev, de microgrup, de clasă, de profesor?
Reflecție	• Ce concluzie ar trebui trasă din această lecție (conștientizarea achizițiilor)? • Cum se vor integra noile achiziții în cele precedente și cum va fi controlat conștient acest proces? • Cum vor utiliza elevii noile cunoștințe? Cum vor opera cu ele? • Spre ce alte cunoștințe sau activități îi poate conduce pe elevi lecția/ activitatea parcursă? • Cum vor fi îndrumați să caute informații suplimentare, soluții, rezolvări noi?
După lecție	
Extindere	• Ce ar trebui să facă elevii după terminarea lecției pentru a-și consolida cunoștințele? • Ce alte lucruri pot fi învățate pornind de la tematica și experiența de învățare oferite de lecție, ce achiziții pot dobândi elevii?

4. Concluzii

Algoritmul de lucru aplicat în utilizarea fișei de audiere se pliază pe taxonomia lui Bloom care vizează nivelul cunoștințelor, al înțelegerii, al aplicării, al sintezei și al evaluării. În ceea ce privește nivelul cunoștințelor, exercițiile sau sarcinile de lucru prezente în fișe vizează rememorarea informațiilor despre compozitor, a principalelor evenimente din viața acestuia și a elementelor de limbaj specifice epocii în vederea corelării acestora cu epoca muzicală din care face parte lucrare audiată, localizarea și identificarea elementelor de limbaj ce trebuie discutate sau analizate, organizarea informației despre elementele de limbaj pentru a avea o imagine completă a creației muzicale, cercetarea prin comparație a două lucrări muzicale pentru a vedea elementele comune sau elementele diferite, descrierea elementelor de limbaj (de exemplu mersul melodiei, ambitusul, desenul ritmic, tipul de scriitură utilizat de compozitor în lucrarea respectivă).

Nivelul înțelegerii presupune o succesiune de sarcini care antrenează elevii în activități de rezumare (prezentarea informațiilor despre o lucrare muzicală sau despre un element de limbaj care primează într-un fragment), de aplicare (compararea elementelor de limbaj între ele în cadrul aceluiași lucrări muzicale sau în cadrul unor lucrări diferite din aceeași perioadă istorică sau din perioade istorice diferite), de transformare (modificarea anumitor elemente pentru a schimba sensul inițial gândit de compozitor: de exemplu schimbarea finalului unui fragment din tonalitate majoră în tonalitate minoră sau invers, schimbarea caracterului unei melodii, schimbarea unui tempo, a unor nuanțe, etc.), de decodificare, de înțelegere a mesajului pe care compozitorul dorește să-l transmită prin intermediul creației sale.

Nivelul aplicării denotă capacitatea elevului de a analiza elementele de limbaj, de a le interpreta, clasifica, de a formula anumite concepte dar și de a investiga evenimente, fapte, atitudini din epocă sau din viața compozitorului, elemente desprinse din textul creației sau din programul ei (în cazul lucrărilor programatice), pentru a găsi puncte de vedere comune sau diferite ce pot fi acceptate sau combătute.

Nivelul analizei presupune operații de gândire asociativă (prin punerea în relație a unor idei muzicale care poartă același mesaj dar au fost create în perioade istorice diferite sau a două lucrări ale căror elemente de limbaj trebuie analizate prin comparație), gândire creativă și imaginativă (când elevii sunt puși în postura de compozitori, elaborând variante ale unei melodii sau variații dinamice și agogice pentru a schimba caracterul sau semnificația unei lucrări muzicale), operații de simulare (atunci când sunt invitați să se transpună în pielea unor personaje sau chiar a compozitorului și a propune soluții diferite pentru realizarea unor aspecte ce țin de programul de la baza creației muzicale sau de o anumită concepție a publicului în cazul anumitor creații care nu au avut succes la prima lor prezentare, etc.).

Nivelul sintezei se referă la luarea unor decizii individuale sau de grup, sintetizarea informațiilor și argumentelor, formularea unei ipoteze rezonabile și enunțarea concluziilor, datorită profesorului fiind aceea de a formula corect sarcinile de lucru.

Nivelul evaluării urmărește criticarea, enunțarea concluziilor și compararea deciziilor cu rezolvarea problemei tratate. Există multiple posibilități de a conceptualiza tipurile de sarcini, important este ca elevii să fie antrenați în experiențe de învățare semnificative, care să le deschidă noi și diverse perspective de interpretare a elementelor de limbaj și să-i conducă la o înțelegere mai profundă a creațiilor muzicale.

Bibliografie:

1. APOSTOL, P., BANU, I., BECLEANU, A., (1978), *Dicționar de filosofie*, Editura Politică, București
2. BĂLAN, G., (1966), *Înnoirile muzicii*, Editura Muzicală, București
3. BĂLAN G., (1965), *Sensurile muzicii*, Editura Tineretului, București
4. BĂLAN G., (1963), *O istorie a muzicii europene*, Editura Albatros, București
5. BOCOȘ, M., (2002), *Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, ediția a II-a revizuită, Editura Presa universitară clujeană, Cluj Napoca
6. DUMITRU, I., AL., (2000), *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Editura de Vest, Timișoara
7. PANȚURU, S., (2003), *Instruirea în spiritul dezvoltării gândirii critice*, Editura Psihimedia, Sibiu
8. PAUL, R., ELDER, L., (2001), *Critical Thinking Skills: Practical Tools for Rational Thinking and Deep Analysis to Boost Your Brainpower. Adopt Logic Strategies to Find Intelligent and Effective Solutions to Challenges*, Kindle Edition
9. VOINEA, M., (2010), *Gândirea critică și școala postmodernă*, Editura Universității Transilvania, Brașov
10. ZLATE, M., (1999), *Psihologi mecanismelor cognitive*, Editura Polirom, Iași
11. DEX, (1998), Editura Univers Enciclopedic, București

IMPLEMENTATION OF INNOVATIONS IN ARTISTIC EDUCATION

IMPLEMENTAREA INOVAȚIILOR ÎN EDUCAȚIA ARTISTICĂ

**Tatiana BULARGA, PhD, Associate Professor,
Alec Russo Balti State University, Republic of Moldova**

Rezumat. Studiul sustenabil al practicii în educația artistică din Republica Moldova demonstrează destul de convingător că există o discrepanță considerabilă între teoria artistică și praxeologie, ceea ce influențează negativ managementul implementării unei praxeologii inovative, formarea prin inovație.

Cuvinte-cheie: formarea personalității, acțiune educațională, eficiență, praxeologie inovativă.

Abstract. The sustainable study of practice in artistic education in the Republic of Moldova proves quite convincing that there is a considerable discrepancy between artistic theory and praxeology, which negatively influences the management of the implementation of an innovative praxeology, the training through innovation.

Key words: personality formation, educational action, efficiency, innovative praxeology.

In the field of personality formation through art, we notice that the practice does not meet the specific technological need for the processes of reception-understanding-creation of works of art. In this educational field, the approach for optimizing the theory - practice relationship obtains additional instructive-formative and artistic development values, due to the principles of creation / recreation-reception of artistic products, which stipulate that the work of art exists as such only in the process of its interpretation-visualization-hearing - a process that integrates the mental action of the author of creation, considered conventionally as a theoretical one, with the action of reception and, at the same time, being considered as a practical one.

The process of artistic reception within the instructive-formative actions is identified with the educational action itself. In this process, a considerable weight belongs to the participatory state of the

pupil / student in the action of design, development and evaluation / self-evaluation (by prescribing individual behavioral maps, anticipating practical actions, varying operations, accomplishing tasks by choosing variants for the optimal solving) and the dynamics of the teacher's professional competence to gradually achieve the process of design (theoretical) and action (practice), by identifying educational content and value actions, diagnosing individual resources, planning, hypothesis formation, sequential and final evaluation.

The following are identified as efficiency criteria:

1. Methodological (planned and carried out considering the application of technologies and efficiency strategies);
2. Psychological (taking into account the psychic factors, the internal content of the personality);
3. Physiological (student-subject-object / object of education is a being endowed with mental / spiritual abilities, but also with physical abilities, which implies the promotion of a binomial educational policy, with an efficient connection of both forms of existence);
4. Pedagogical (use of modern principles and technologies of efficient management with the educational-formative process);
5. Aesthetics (all cognitive-formative steps to be performed based on classical and contemporary knowledge);
6. Praxeological (the didactic actions of the teacher and the artistic actions of the pupil to be instrumented and substantiated methodologically and realized with a high practical effect);
7. Axiological (education is value-centered and integrated);
8. Sociological (artistic education is a microsystem of the society of which the person is part and which, respectively, determines his formative purpose and ideal).

Based on the criteria highlighted above, we conclude that the education / pre-university education (pre-university and university framework) in the Republic of Moldova, if we refer to the whole, attests aspects that still remain to be capitalized inefficiently. The realization of the investment program, but also the applicative-practical one, taking into account the examined factors, inevitably leads to the minimization of the distance between the theory and the practice of the targeted field. In this sense, we aim to significantly optimize the process of implementing the concept of artistic efficiency by promoting a progressive vision, which lies in cultivating in practitioners not only a receptive praxeological style, but also a formative and innovative praxeology.

In our statements we emerge from the reality that artistic activity differs greatly from other human activities by its ontological specificity, which requires taking into account the opportunities and apparent challenges in manifesting the individual potential of the student, an act that is expressed by transposing theoretical prescriptions in practical actions indisputably by the presence of emotional-affective reactions, by experiencing projects and logistical maps of the action, not only waiting for incentives from outside, but by strengthening the intentions and artistic decisions of the student - subjects of education.

Emerging from such educational-philosophical perspectives, we realize well that, for example, that the act of musical perception of the listener is not one of strictly artistic or strictly musical imagination. So the activity of the actor of the reception process, related to this field, is an action with a wider radius of influence, with the name of musical-artistic action. For these reasons, the notion of *artistic* is not an artificial supplement to the word *musical*, but represents a content with an integrated, unique meaning.

Currently, in the environment of theorists and practitioners, the question is increasingly insistent: What are the requirements and criteria for the effectiveness of arts education? In a certain way. From the perspective of an efficient artistic education, the imperative of rethinking the taxonomy of educational objectives is advanced. Thus, it is logical to fundamentally investigate such a requirement towards the theory and praxeology of artistic education, which derives from the content of the theory-praxis relationship (conceptualization and realization).

Taking into account the conceptual approaches set out above, every school hour, every cycle of subjects in artistic education must emphasize the levels of learning, namely: the knowledge of phenomena (What is this?), The acquisition of knowledge and new skills (What should I do?), achievement by transfer of those acquired in new situations (How to do?), evaluation / self-evaluation of success variables (What is the effectiveness of the action?).

The musical-artistic activity - conceived, in general, as a specific educational field - oriented towards increasing the quality of the action of the same name, as well as the whole system of artistic education, is regulated by five praxeological principles, which underlie the strengthening of the concept of the efficiency of national artistic education and not only.

The principle of *proactive personality education*, which is conceived as a managerial tool for self-management and self-improvement, is achieved through: design, decision, option, initiative, independence, intra-independence.

Broadly speaking, proactivity is a defining quality of man, and has a regulatory function for all mental actions (internal) and behaviors (external), which are in continuous dynamics and development. Such a quality is not a simple reaction to internal or external incentives, but an attitudinal state, manifested by assuming one's own initiatives, an integral quality, formed and realized by the person consciously.

Proactivity is the result of a system of activities directed and promoted based on the choice of operations and favorable conditions, aimed at streamlining the training process through internal change. Proactivity does not necessarily have an external expression, but, on the contrary, the restorative value of the act performed on the basis of this quality, mental state consists in the stimulation of some internalized behaviors (B.F. Skinner).

The principle of the value centering of the artistic action (on activities / action, useful / useful, artistic image, creativity), constitutes the attitudinal-conceptual basis of the pupil for the spiritual-artistic acquisitions and the practical achievements; it involves the re-dimensioning of personal, attitudinal, behavioral factors, responsible for enriching the intimate universe, for cultivating a pedagogy of the self.

Psychology attests that it is through the person's property to propagate from the inside to the outside that the goals are revealed, for the achievement of which the actor of the process makes every effort in his activity, for which he prescribes the inner tendencies meant to conquer the peaks valuable situations in the fields of high spirituality and creativity. In the context of macrosystemic processes, the personalist orientation could be qualified as a win-win paradigm (S. Covey), which reflects the profit obtained by the student from society and which indicates what he himself offers to others. Such a paradigm of student orientation is an ideal model of education. In reality, however, there are frequent cases contrary to the one described above, namely, when the person seeks to obtain as much profit as possible from social institutions and, at the same time, to consume as little as possible own sources, which, in the end, are chosen with the paradigm of gain - failure.

The principle of *artistic introduction* requires the establishment of an efficient correlation of individual and artistic environments through the deliberate reception / comprehension / interpretation by adolescents of the artistic message and the aesthetic essence of the work of art, as well as through the design of personal maps. The person's introduction to artistic content is certified by his deeply specific behavior, expressed by the notion of „intentional attitude of action”. This principle increases the efficiency of the process of theoretical and practical knowledge of art on the grounds that the two constituent parts of the principle focus the potential and energies of the student both through the internalization and externalization of artistic materials. The power of the nominated principle increases in proportion to the increase in the connection intensity, and this amplifies the processes of artistic introduction of the student, who testify about the level of his specific performance. The principle of introduction affects in a positive way not only the education agents (teacher / pupil / student), but also the dimension of opening the curriculum to art disciplines.

The principle of *creation and creativity* is the edifying condition of the creation of beauty and good and the self-creation of the student's self, the elaboration of the personal ideal, „Conquering” one's own intimate universe.

Artistic creation and creativity are to be directed so that the word / intonation and everything related to these communicative factors, have a permanent purpose to change their paradigm with the tendency to advance from the notion, meaning to artistic experience. The attention and effort of the student must be permanently oriented towards the individual particularities, constituents of the object of art / painting, music, choreography / with the artistic complement, because the last one constitutes what we usually call by the notions: typical, characteristic, original.

The principle of *artistic success* prescribes a general and universal character to the cause and results of education.

The engagement in the educational process of the success situations, conceived and instrumented through the methodological prism of the previously exposed principles, could contribute, in the most direct way, to the progressive and efficiency of the adolescent's action, only if and provided that success will be examined both as a condition and as a purpose of artistic education, which implies the aspect of finality, the latter being supported by expectations, goals, projects - all forcing us to realize the plans drawn consciously and intelligently.

The praxeological principles as well as the laws of existence and activation, according to us, are not amorphous, unchanging postulates, but inherent images of changing events / facts / things, constantly available for reformation, restoration. The test stone in addressing the nominated principles is that the effectiveness of the functioning of each principle is examined from the positions of connecting the theoretical positions / approaches with its practical effects.

The results of our research are emergently oriented to the efficiency of external factors of the educational process and factors related to human resources, in particular, the effectiveness of the musical-artistic action of the pupil / student and the dynamics of professional competence of the teacher. The two components of the educational process can relate effectively due to the functioning of the system of the principle of proactive personality education, therefore, we sought to develop answers to the question *What takes place and less to the question How it takes place*, in which process the action musical-artistic of the pupil / student and the dynamics of the professional competence of the teacher, realized according to the principle of proactivity and other four principles, exposed above, can be the object of the integration of the theoretical approaches and the practical implementations.

In order to validate the theoretical assumptions presented, we performed the implementation experiment, according to several directions.

The first direction puts into practice the level of proactivity of the student / student at the stages of design, organization and realization of artistic action in relation to the interventions of the instructive-educational environment, expressed by indications of the teacher, authors of the textbook and other managerial-praxeological dispositions. The students of the experimental classes are trained in the exercise of accomplishing a series of items in various types of artistic actions, through which to demonstrate the level of independence and initiative by manifesting the skills of advancing the goal and designing their own steps of artistic actions by:

- description of the action route (at design level);
- highlighting the main and secondary action steps;
- predictability of possible errors and determination of measures to exclude them from the process;
- designating the nature and character of the possible operations to be performed;
- expecting strangers;
- highlighting the previously acquired experiential landmarks;
- determining the type and content of the action at the initial stage and anticipating possible interventions along the way;
- documentation of internal and external resources engaged in the process.

The second direction of the pedagogical experiment is related to the study of the abilities of the pupils / students to register behavioral-artistic formative value paradigms of receiver → appreciator. Based on the experimental conception, it is important to make value transfers: from the state of dependence → to the state of independence → and then to the state of intra independence, which means

tending to change the behavioral paradigm, which it is directly linked to the power to dominate external artistic influences and to use internal acquisitions effectively.

The third direction of the experimental study is dedicated to verifying the effects of opening the pupil / student to the spirit, to the intimate through the artistic. The change of the paradigm is valued: receiver (reader, listener, observer) → performer-artist.

The fourth direction, in this order of ideas, is dedicated to documenting the degree of efficient connection between the environments: instructive-educational ↔ individual ↔ artistic, which relates to the respective relations: teacher ↔ pupil / student; pupil / student ↔ artistic contents. The designated formulas, obviously, lead us to the situations-relations: theoretical approaches ↔ practical achievements; creative action ↔ training / change.

The fifth direction of the pedagogical experiment is reduced to the demonstration of the role of personal and public success in the efficiency of artistic action of student as a fundamental praxeological factor in the promotion of a qualitative education and training.

As a fundamental and integrative praxeological object of the experimental program must serve the artistic action of the student / student and the didactic action of the teacher with all forms, genres, constituent elements, nature and specific to their operation.

In the program of the experimental study it is necessary to take into account the following personality qualities:

- attitudinal orientations, which in essence constitute a state of retreat / self-orientation;
- autonomous, complete will, with full feelings;
- organizational culture;
- the level of manifestation of independence and initiative;
- the sense of value;
- successful situation.

In order to carry out a good instructive-educational practice in all fields, but especially in those referring to the specificity of manifesting through art, we found it opportune to develop a set of praxeological models, which would contribute to the conceptual re-orientation of practitioner. The models in question are focused on the main laws of efficient functioning of the components of artistic action. Each model includes the methodologies of a good development, reveals the possible positive or negative exponents of the targeted model, also each model highlights the finalities that the actors of the instructive-educational process can expect.

Relationship model: action - qualitative change.

Positive opportunities of the model.

Arguments. The student, being initiated in artistic actions, meditates, experiences deep or less deep feelings, but they are hidden from the sight of others. The person is the only observer and appreciator of inner phenomena. He and he alone accepts or rejects, overestimates or underestimates the „behaviors” received from works of art and which could take place, but which, for the time being, persist in a state of expectation, in a form tacit. The formative-developmental influence on the actor of the process does not differ in any way, according to the resources employed in the process, from other forms of behavior.

- the student, especially in the artistic and creative fields, needs a self-closure (refuge inside) to check all the pros and cons of the stimuli coming from outside and inside;
- being a self-observer, the student has access to everything that happens in the internal spaces, which are, in many respects, closed to an external observer;
- the model of idealized behavior is a method specific to the field of artistic creation, which prepares the student for the identification of values and anticipation of musical-artistic events, without him performing external actions;
- the capitalization of the model, in balanced areas, leads (should lead!) To the musical-artistic independence and intra independence of the student;

- the model of the idealized behavior, formed / constructed inside the person, does not disappear without traces, but on the contrary, it is rigorously applied in the subsequent behaviors, manufactured by external actions;
- students who master the manifest abilities of the targeted model, as a rule, show high performances in the field of musical-artistic creation.

Negative opportunities of the model:

- students' abilities are left without a field of manifestation or camouflaged and not directly observed by the teacher, colleagues, parents;
- the idealized musical-artistic behaviors are directed and evaluated with great difficulties by external factors;
- the impossibility of involving the teacher in the tacit behavioral processes makes this model to be left to fate or completely to be excluded from the educational environment.
- students willing to apply in practice the model of idealized behavior without any situational transfer suffer defeats, are not accepted by the circumstance.

For the musical action, the targeted behavior is an immeasurable importance, because it allows the student to develop the ability to choose, to take responsibility for the performances.

The problem of relating educational theory and practice is a key issue in pedagogy. The desideratum of balancing the actions of the educational-theoretical environment and the educational-practical environment is not to frustrate / trigger the traditional actions, but to re-orient them towards qualitative change and progress.

At the moment, the institutionalized educational system does not have the sources provided especially for the enrollment in practice of the theoretical approaches, except by way of improving the teachers for the specialized courses.

That is why today's researcher is obliged not only to elaborate consistent researches, but also to invest their results in the educational-practical environment.

Factors of positive influence of the relationship: theory - practice:

- the level of pedagogical experience;
- specialization (teacher of music and choreography, teacher of music and primary classes, teacher of primary classes, teacher of music and choir, teacher of music and musical instrument, etc.);
- related to the level of studies (arts / music school, high school, faculty);
- creative spirit (demonstrated or possible performances, inferior, average, superior endowment, motivated, oriented activation, "multiple intelligence" (Gardner, 1983).
- individual variable;
- social variables.

School is a specific social world for children where he deals with his peers, with the teacher and the study disciplines. He has many and different questions and is waiting for answers. He has many and different questions and is waiting for answers. Getting the expected answers increases the effort to know, to be always searching and discovering the unknown phenomena. If the need to act independently and creatively is opportune for school disciplines, then the more this necessity is felt at artistic disciplines (music, painting, choreography etc.).

In order to foster continuously pupil's effort like this one manifests himself proactively, independently and successfully, it is not enough to have a *receptive* pedagogical praxeology which is reduced to the fact that the teacher seeks to put into practice the theoretical and methodological approaches outlined in speciality literature, guides, curricula, etc. Modern education, especially the artistic one, has a stringent need of an *innovative praxeology*, which, unlike the receptive praxeology, does not take over the rough theoretical and methodological approaches, but obliges the practitioner to gather from the available sources only the ideas of perceived essences, so that later to come before pupils with new actional options. Such a praxeology becomes more than just a practical act, because it puts the teacher in the role of interim manager function between theory and practice. In this hypostasis, the practitioner fully corresponds to praxeologic rigors which are reduced to the specifics of the logistic design and achievement of artistic action.

Bibliography:

1. BABII, V. (2005). *Eficiența educației muzical-artistice*. Chisinau: Elena.V.I.
2. BABII, V., BULARGA, T. (2016). *Praxiologia inovativ-artistică*. Iasi: Artes.
3. BULARGA, T. (2008). *Psihopedagogia interesului pentru muzică*. Chisinau: Elena.V.I.
4. COVEY, S. (1995). *Eficiența în 7 trepte sau un abecedar al înțelepciunii*. Timisoara: Editura: A.L.L

DISCIPLINARITATE, INTERDISCIPLINARITATE ȘI TRANSDISCIPLINARITATE ÎN EDUCAȚIA ARTISTICĂ

DISCIPLINARITY, INTERDISCIPLINARITY AND TRANSDISCIPLINARITY IN ARTISTIC EDUCATION

**Viorica CRIȘCIUC, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Abstract. *Transdisciplinary integration implies an interpenetration of several disciplines, which can generate the emergence of new fields of knowledge. Transdisciplinary music education stimulates creativity and innovation, encourages students to explore various ways of artistic expression through music, not just through traditional performance.*

They can experiment with music creation, improvisation, create electronic music, integrate music with other art forms, thus stimulating creativity and innovation. Music can be easily integrated with other academic subjects such as literature, history, visual arts, mathematics, science. The purpose of the research is to establish the impact of transdisciplinary skills in general education from the perspective of musical education. The object of the research is the process of student; competence formation in music education lessons from a transdisciplinary perspective.

Key words: *the methodical procedures for teaching, the Music Education, discipline in the context of transdisciplinarity.*

Integrarea **transdisciplinară** (prefixul *trans* înseamnă „dincolo”, „peste”) presupune o întrepătrundere a mai multor discipline, care poate genera apariția unor noi domenii de cunoaștere.

Caracterul complex și integrat al unor probleme cum ar fi globalizarea, migrația, interculturalitatea, protecția mediului, explozia informațională, revendică o abordare educațională transdisciplinară și a educației muzicale. Pentru a face față schimbărilor caracteristice lumii contemporane, elevii au nevoie de competențe generice ca: abilitatea de a învăța cum să învețe, abilitatea de evaluare și rezolvare de problem [5].

Transdisciplinaritatea - presupune abordarea unor teme, adeseori de mare complexitate, folosind instrumente și reguli de investigații proprii anumitor științe, folosind concepte ale acestor științe, dar în alte contexte. Elevii manifestă interes pentru problemele concrete cu care se confruntă în viața de zi cu zi și caută pentru multe dintre aceste explicații și soluții practice. Pentru a identifica problemele ce țin de dimensiunea transdisciplinară a educației muzicale se vor cerceta conceptele disciplinaritate, pluridisciplinaritate, interdisciplinaritate sunt cele patru săgeți ale unui și aceluiași arc: *al cunoașterii* [9].

Educația muzicală transdisciplinară stimulează creativitatea și inovația, încurajează elevii să exploreze diverse modalități de exprimare artistică prin muzică, nu doar prin interpretare tradițională. Ei pot experimenta cu creația muzicală, improvizația, crea muzică electronică, integrarea muzica cu alte forme de artă, stimulând astfel creativitatea și inovația. Muzica poate fi integrată cu ușurință cu alte discipline academice, cum ar fi literatura, istoria, artele vizuale, matematica, știința. Prin explorarea conexiunilor dintre muzică și alte domenii de cunoaștere, elevii își dezvoltă o perspectivă holistică asupra lumii și înțeleg mai bine interrelațiile dintre diverse discipline.

Predarea-învățarea-evaluarea conținuturilor unei discipline de învățământ în școala de arte este neapărat o știință care are legile, prioritățile, principiile, formele, mijloacele și căile sale specifice. Dar

orice activitate muzical-didactică este în același timp o artă-atunci când „teoria” devine practică, atunci când litera cărții se transformă în proces viu. Coordonarea la nivel superior a muzicii și a artelor vizuale, una pentru alta servind drept sursă de inspirație și dialog armonios pe verticală spiritului și intelectului uman. Prin interdisciplinaritate se dezvoltă competențe integrate / transversale / cheie / curriculare [2].

Transversalitatea este o caracteristică importantă a competențelor-cheie. Competențele-cheie/transversale traversează diferitele sfere ale vieții sociale, precum și, în mod firesc, frontierele disciplinare. Astfel, competențele transversale pot fi, în același timp, și transdisciplinare – vizate pe o scară mai largă de disciplinele de studiu. Competențele transdisciplinare concretizează competențele transversale în cadrul unor domenii de cunoaștere/arii curriculare; integrează diferite acțiuni comune/asociate diferitor discipline, de regulă, dintr-o arie curriculară; se „conturează” în „jurul” unor subiecte comune pentru diferite discipline școlare.

La nivel interdisciplinar apar transferuri orizontale ale cunoștințelor dintr-o disciplină în alta la nivel metodologic și conceptual. Avantajele învățării la nivel interdisciplinar în școală de arte/muzică: încurajarea colaborării directe și a schimbului între specialiști care provin din discipline diferite, contribuind la constituirea unui caracter deschis al cercetării, al practicilor sociale și al curriculumului școlar. Centrarea procesului de instruire pe învățare, pe elev, dezvoltarea pedagogiilor active, participative de lucru individual, lucrul pe centre de interes, învățarea tematică sau conceptuală, învățarea prin cooperare [12].

Abordarea transdisciplinară a conținuturilor lecțiilor este o necesitate dată de nevoia firească a copilului de a explora mediul înconjurător, fizic și social, de a-l cunoaște și a-l stăpâni, preocupare ce este pe deplin întimpinată în condițiile structurării contextualizate a curriculumului [8].

Educația artistică transdisciplinară stimulează creativitatea și inovația, încurajează elevii să exploreze diverse modalități de exprimare artistică prin muzică, nu doar prin interpretare tradițională. Ei pot experimenta cu creația muzicală, improvizația, crea muzică electronică, integrarea muzicii cu alte forme de artă, stimulând astfel creativitatea și inovația. Muzica poate fi integrată cu ușurință cu alte discipline academice, cum ar fi literatura, istoria, artele vizuale, matematica, știința. Prin explorarea conexiunilor dintre muzică și alte domenii de cunoaștere, elevii își dezvoltă o perspectivă holistică asupra lumii și înțeleg mai bine interrelațiile dintre diverse discipline. Soluționarea problemei respective vizează eficientizarea procesului de învățare la disciplina prin articularea tuturor resurselor formative și informative privind procesul de formare a competențelor transdisciplinare la elevi din perspectiva așteptărilor social-culturale ale modernității și conexiunea unor teme comune disciplinelor din planul de învățământ. Pregătirea multilaterală a elevului contemporan, nu se poate trece cu vederea peste importantul factor care este educația muzicală. Profesorul vine cu tot elanul și cu toată energia posibilă, întru îndeplinirea nobilei scop ce-i stă în față, formarea competențelor muzicale a elevului, ca parte componentă a întregii culturi spirituale.

Transdisciplinaritatea privește - așa cum indică prefixul **trans** - ceea ce se află în același timp și *între* discipline, și *înăuntrul* diverselor discipline, și *dincolo* de orice disciplină. Finalitatea ei este înțelegerea lumii prezente, unul din imperativele sale fiind unitatea cunoașterii.

În prezența mai multor niveluri de Realitate, spațiul dintre discipline și de dincolo de discipline este plin de informație [6].

Transdisciplinaritatea este o nouă cale inițiată înțegând fundamentele vechilor tradiții ezoterice și ale științei contemporane, înnoindu-le limbajul. O cale vizionară și operativă, care se adresează celor mai deschise conștiințe trezite și care trasează linii riguroase de acțiune []. Creând punți între domeniile științelor exacte și domeniile științelor artistice, între gândirea științifică și gândirea artistică, între cunoaștere și ființă, transdisciplinaritatea tinde către unitatea cunoașterii, trecând prin etapa obligatorie a autocunoașterii. Se vorbește mult de *inter/pluri/multi/transdisciplinaritate*, numai că foarte puține școli din lume își organizează conținuturile de predare-învățare-evaluare după aceste principii.

Dinamica socială a ultimelor decenii aduce în fața lumii contemporane o serie de provocări față de care domeniul educației muzicale nu poate rămâne indiferent. Principala caracteristică a acestor provocări sau probleme stringente este aceea a **complexității**. Credem că, pedagogia muzicală nu s-a

confruntat cu probleme atât de complexe, atât sub raportul cauzelor și efectelor, cât și în ceea ce privește impactul lor asupra studenților [1].

De fiecare dată când apare o tranziție socială importantă, sistemul educațional este interpelat să se pronunțe și să se transforme pentru a răspunde noilor exigențe. Proces normal, dacă ne gândim la rolul-cheie pe care îl joacă educația în materie de socializare.

La ora actuală există un contrast între discuțiile despre criza sistemului educațional, pe de o parte, iar pe de altă parte, vitalitatea impresionantă a diverselor tentative vizând introducerea unor practici educative prin care educația se angajează pe calea transformărilor. Omul modern, pentru a putea trăi și munci în comunitatea umană, pentru a se putea bucura de tezaurul cunoașterii este solicitat să învețe neconținut. Tineretul astăzi se formează în viața care îl înconjoară din toate părțile și care devine.

Problema principală constă în faptul că se produce o criză de cunoaștere în planul mentalității practice a lumii. Este o criză generată de însăși progresul extraordinar al cunoașterii în toate domeniile și apare necesitatea de constituire a unor domenii de sinteză a cunoașterii cu caracter compensator, de neutralizare a acestei crize [11].

Scopul intradisciplinarității descoperirea adevărului (din lumea fizică reală și din sfera umanului) în baza obiectului său specific de cunoaștere. Zona comună a intradisciplinarității se conține în interiorul disciplinei ca atare.

Scopul interdisciplinarității descoperirea adevărului (din lumea fizică reală și din sfera umanului) în baza sintezei a ceea ce este comun între obiectele de cunoaștere a două sau mai multe discipline școlare. Zona comună a interdisciplinarității se conține la intersecția obiectului a două-trei discipline școlare.

Scopul pluridisciplinarității descoperirea adevărului (din lumea fizică reală și din sfera umanului) în baza dezvoltării unei teme generale prin contribuția mai multor discipline școlare, printr-un act de reflecție sintetică sau în baza unor principii, metodologii comune. Zona comună a pluridisciplinarității se conține la intersecția disciplinelor școlare [3].

Scopul transdisciplinarității descoperirea adevărului (din lumea fizică reală și din sfera umanului) în baza rezolvării unei probleme, transversând diferite discipline școlare, printr-un act de reflecție globală. Zona comună a transdisciplinarității se conține în interiorul intersecției disciplinelor școlare. Ca rezultat se produce o cunoaștere normativă a 25 elevului, centrată pe ordinea intelectuală și acordul acesteia cu realitatea, care normează nevoile practice ale vieții cotidiene. Pentru a face față incertitudinilor și schimbărilor continue caracteristice economiilor de piață, studenții au nevoie de competențe strategice, cum ar fi abilitățile de a învăța cum să învețe, abilitățile de rezolvare de probleme, abilitățile de evaluare. Schimbarea de perspectivă de la producția de masă către cea flexibilă solicită abilități și cunoștințe mai largi decât cele furnizate de specializările anterioare. Sistemele educaționale trebuie să răspundă schimbărilor survenite în condițiile externe care redefinesc nevoile pe care societatea în ansamblul său le are față de sistemul educație [4].

Pentru a folosi o metaforă a unui cercetător cunoscut în domeniu, vom spune că „disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea sunt cele patru săgeți ale unui arc și același arc: al cunoașterii” [B.Nicolescu] Integrarea are mai multe nivele; aceste nivele, descrise mai jos, pot fi privite ca pași spre transdisciplinaritate.

Monodisciplinaritatea este centrată pe obiectele de studiu independente, pe specialitatea acestora, promovând supremația disciplinelor formale. Elementele de integrare pot să apară încă de la acest nivel intradisciplinar, în cel puțin două moduri:

a) **inserție** a unui fragment în structura unei discipline (în conținutul unui obiect de studiu este inserat un fragment care are rolul de a ajuta la clarificarea unei teme sau care aduce informații noi despre problema investigată).

b) **armonizare** a unor fragmente independente (aparent) din cadrul unui obiect de studiu pentru a permite mai bună rezolvare a unor probleme, pentru înțelegerea cât mai completă a unui subiect sau pentru dezvoltarea anumitor capacități și atitudini.

Pluridisciplinaritatea (multidisciplinaritatea) se referă la situația în care o temă aparținând unui anumit domeniu este supusă analizei din perspectiva mai multor discipline, acestea din urmă menținându-și nealterată structura și rămânând independente unele în raport cu celelalte [12].

Obiectele de studiu contribuie, fiecare în funcție de propriul specific, la clarificarea temei investigate. La acest nivel vorbim de o **corelare** a demersurilor mai multor discipline în vederea clarificării unei probleme din mai multe unghiuri de vedere. Un bun exemplu în acest sens îl constituie problematica clonării, tratată de regulă în studiile de genetică, dar la fel de relevantă de studiat în perspectiva eticii, psihologiei, politologiei, chimiei etc.

Interdisciplinaritatea. Dacă în cazul pluridisciplinarității vorbim de o „corelare” a eforturilor și potențialităților diferitelor discipline pentru a oferi o perspectivă cât mai completă asupra obiectului investigat, interdisciplinaritatea presupune o **intersecare** a diferitelor arii disciplinare, în urma acestei intersecări putând lua naștere noi obiecte de studiu. De cele mai multe ori, nucleul acestor „hibridi”-care pot căpăta un caracter instituționalizat - se află între disciplinele formale; noile obiecte de studiu vin să acopere așa-numitele „pete albe” de pe harta cunoașterii - exemplu: pedagogia + arta muzicală = artă pedagogică; psihologie + muzică = psihologia muzicii [5].

În abordarea interdisciplinară încep să fie ignorate limitele stricte ale disciplinelor, căutându-se teme comune diferitelor obiecte de studiu, care pot duce la realizarea obiectivelor de învățare de grad mai înalt; între aceste se numără și capacitățile metacognitive, cum ar fi **luarea de decizii, rezolvarea de probleme, însușirea metodelor și tehnicilor de învățare eficientă etc.**

Considerând că interdisciplinaritatea are ca principal fundament în transferul metodelor dintr-o disciplină într-alta, B. Nicolescu vorbește de trei grade de interdisciplinaritate:

- a) un grad aplicativ: în urma transferului de metode rezultă aplicații practice concrete;
- b) un grad epistemologic: în urma asimilării de metode din alte domenii, în cadrul disciplinei respective se inițiază analize profitabile privind propria sa epistemologie;
- c) un grad generator de noi discipline: transferul de metode între două sau mai multe discipline conduce la apariția unui domeniu autonom.

Transdisciplinaritatea – reprezintă gradul cel mai elevat de integrare a curriculum-ului, mergând adesea până la fuziune. **Fuziunea** este, așadar, faza cea mai complexă și mai radicală a integrării. Abordarea de tip transdisciplinar tinde către o „decompartimentare” completă a obiectelor de studiu implicate. Fuziunea cunoștințelor („cunoașterilor”) specifice diferitelor conduce la emergența unor câmpuri de investigație, la dezvoltarea unor **proiecte integrate** sau chiar la conceperea unor programe de cercetare conforme noii paradigme [9].

Transdisciplinaritatea reprezintă „punerea în act” a unei axiomatice comune pentru ansamblu de discipline. Prin gradul său de complexitate, abordarea transdisciplinară le înglobează pe cele anterioare, propunând un demers bazat pe dinamica și interacțiunea a patru niveluri de intervenție educativă: disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar. Trebuie subliniat faptul că recunoașterea caracterului distinct al abordărilor menționate nu implică ignorarea caracterului lor profund complementar. Pentru a folosi o metaforă a unui autor cunoscut în domeniu, vom spune că „disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea sunt cele patru săgeți ale unui și aceluiași arc: al cunoașterii” (B. Nicolescu, 1997).

Bibliografie:

1. CALLO T. GHICOV A., (2007). *Elemente transdisciplinare în predare*. Chișinău: Editura Știința.
2. CĂLIN M., (2001). *Filosofia educației*. București: Editura Aramis.
3. GHICOV A., (2012). *Pedagogia aplicativă a performanței*. Chișinău: Editura Pontos.
1. CUCOȘ, C., (2014). *Educația estetică*, Iași, Editura Polirom, 2014.
2. CERGHIT, I., (1998). *Metode de învățământ*, E.D.P., București 1998.
3. IUCU, R.B., (2001). *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*, Ed. Polirom, București.
4. TOMȘA, G., (1999). *Orientarea și dezvoltarea carierei de elev*, Viața Românească, București.
5. VĂIDEANU, G., (1998). *Educația la frontiera dintre milenii*, Ed. Politică, București.
6. STANCIU, M., (1999). *Reforma conținuturilor învățământului*, Polirom, Iași.

EDUCAȚIA ȘI FORMAREA PROFESIONALĂ ÎN CONTEXTUL ACTUAL

EDUCATION AND VOCATIONAL TRAINING IN THE CURRENT CONTEXT

Corina MATEI-GHERMAN, doctor, cercetător științific,
Institutul de Cercetări Sociale și Economice „Gheorghe Zane” din Iași, România

Rezumat. *Educație și formare profesională în contextul actual, sunt esențiale pentru adaptare la schimbările rapide ale învățării, economiei și tehnologiei. Rolul educației devine un atribut important, mai ales la persoanele cu deficiențe motorii deoarece piața muncii necesită multe competențe specializate și o adaptabilitate sporită la schimbările actuale. Strategiile moderne se concentrează astăzi pe dezvoltarea competențelor digitale, a gândirii critice și a abilităților interpersonale, promovând învățarea continuă și experiențe practice prin stagii, ucenicie și colaborări directe cu mediul de afaceri. Parteneriatele dintre instituțiile de învățământ, companii și autorități publice joacă un rol cheie, facilitând integrarea rapidă a tinerilor și adulților pe piața forței muncă națională și internațională. Astfel, educația și formarea profesională în contextul actual susțin reziliența economică și competitivitatea pe termen lung. Dar schimbările care au survenit în climatul educațional au adus modificări și în cadrul legislativ care asigură întregul proces educațional.*

Cuvinte cheie: educație, creativitate, cultură.

Abstract. *Education and vocational training in the current context are essential for adapting to the rapid changes in learning, the economy, and technology. The role of education is becoming increasingly important, especially for people with motor impairments, as the labor market requires numerous specialized skills and enhanced adaptability to ongoing changes. Modern strategies focus on the development of digital skills, critical thinking, and interpersonal abilities, promoting continuous learning and practical experiences through internships, apprenticeships, and direct collaboration with the business sector. Partnerships between educational institutions, companies, and public authorities play a key role, facilitating the rapid integration of young people and adults into both the national and international labor markets. Thus, education and vocational training in the current context support economic resilience and long-term competitiveness. However, the changes occurring in the educational climate have also brought modifications to the legislative framework that governs the entire educational process.*

Key words: education, creativity, culture.

Educația și formare profesională în contextul actual, sunt esențiale pentru adaptare la schimbările rapide ale învățării, economiei și tehnologiei. Rolul educației devine un atribut important, mai ales la persoanele cu deficiențe motorii deoarece piața muncii necesită multe competențe specializate și o adaptabilitate sporită la schimbările actuale. Strategiile moderne se concentrează astăzi pe dezvoltarea competențelor digitale, a gândirii critice și a abilităților interpersonale, promovând învățarea continuă și experiențe practice prin stagii, ucenicie și colaborări directe cu mediul de afaceri. Parteneriatele dintre instituțiile de învățământ, companii și autorități publice joacă un rol cheie, facilitând integrarea rapidă a tinerilor și adulților pe piața forței muncă națională și internațională. Astfel, educația și formarea profesională în contextul actual susțin reziliența economică și competitivitatea pe termen lung. Dar schimbările care au survenit în climatul educațional au adus modificări și în cadrul legislativ care asigură întregul proces educațional.

În Planul Național de Implementare pentru Educație și Formare Profesională Inițială și Continuă din România, îmbunătățirea relevanței, accesibilității, flexibilității, atractivității și calității programelor de educație și formare profesională inițială și continuă sunt principalele provocări adresate de Planul Național de Implementare pentru educație și formare profesională inițială și continuă. Implicarea partenerilor sociali și în special a mediului de afaceri în toate etapele de planificare, implementare, evaluare și monitorizare a rezultatelor programelor de formare profesională inițială și continuă este esențială pentru asigurarea relevanței, pentru nevoile pieței muncii. Dezvoltarea unui mecanism integrat de monitorizare și evaluare a politicilor publice, de anticipare a nevoilor de competențe și de monitorizare a inserției absolvenților, care să susțină procesul de planificare strategică a ofertei de formare profesională inițială este o provocare la nivel de sistem, adresată de Planul Național de Implementare. Introducerea învățământului dual pentru calificări profesionale de nivel 3 conform Cadrului Național al Calificărilor, începând din anul școlar 2017/2018, la solicitarea și cu implicarea

activă a mediului economic a fost un succes, numărul elevilor cuprinși în această formă de învățământ profesional și tehnic a crescut constant iar rata de angajare a absolvenților învățământului dual a fost semnificativă. În acest context, extinderea învățământului dual, pentru calificări de niveluri 4-7, printr-o rută de formare profesională completă flexibilă, centrată pe nevoile elevilor și în acord cu evoluțiile pieței muncii și cu evoluțiile tehnologice, reprezintă o provocare importantă. Îmbunătățirea corelării ofertei de formare profesională cu nevoile pieței muncii este o prioritate și vizează implementarea mecanismului de anticipare a nevoilor de calificări și competențe și a mecanismului de monitorizare a inserției socio-profesionale a absolvenților, actualizarea documentelor de planificare strategică la nivel național, regional, județean și local, elaborarea de standarde de pregătire profesională și curricula pentru calificări profesionale noi și/sau revizuirea celor existente, formarea cadrelor didactice și a personalului didactic asociat (specialiști din partea operatorilor economici) a tutorilor de practică, formatorilor, evaluatorilor și specialiștilor din sistemul de formare profesională a adulților, coordonatorilor de ucenicie.(www.edu.ro) În prezent, atractivitatea învățământului profesional și tehnic este redusă și capacitatea sistemului de formare profesională de a dezvolta competențele transversale necesare pentru o carieră de succes, pentru facilitarea tranzițiilor în carieră și pentru dezvoltarea personală trebuie dezvoltată. Accentul trebuie pus pe dezvoltarea competențelor și a spiritului antreprenorial, a competențelor digitale și a abilităților de gestionare a carierei.

Atingerea obiectivului general este susținută prin abordarea sinergică și corelată a cinci categorii de măsuri generale:

1. Îmbunătățirea corelării ofertei de formare profesională inițială și continuă cu nevoile pieței muncii;
2. Asigurarea flexibilității și a oportunităților de evoluție prin educație și formare profesională;
3. Creșterea atractivității învățământului profesional și tehnic;
4. Creșterea participării și facilitarea accesului la formarea profesională inițială și continuă;
5. Îmbunătățirea calității formării profesionale inițiale și continue, atât la nivelul de sistemului de educație, cât și la nivelul furnizorului/beneficiarului.

Putem afirma când ne referim la abordările de comunicare folosite în procesul educațional, că este o problemă extrem de complexă în ceea ce privește persoanele cu deficiențe motorii. Fluxul de date noi, metodele practice folosite nu reușesc să găsească calea spre găsirea unor soluții, de a face față unor ideologii conflictuale și a unor cunoștințe limitate. Totuși pentru a-și exercita în mod responsabil opțiunile, este nevoie de a fi informați.

Limbajul și comunicare nu reprezintă același lucru. Limbajul este un sistem convențional cu ajutorul căruia ideile sunt comunicate în mod conștient. Totdeauna au existat dispute asupra cât de mult a trebui „să li se predea” și „să învețe” (Ivan Tucker, Con Powell,1993). Se va pune accent pe: dezvoltarea inițiativei și a sentimentului de simpatie-compasiune; anticiparea stărilor de irascibilitate; dependență de ajutorul acordat; concentrare pentru o perioadă mai lungă; îmbunătățirea comportamentului social; maturitate în comportare; dezvoltarea contactelor sociale; personalitate.

Dar odată cu apariția internetului s-au extins posibilitățile de diseminare a informațiilor în cele mai diverse medii sociale. Pe lângă informații educația oferă cunoștințe. René Kaës a identificat patru categorii de cunoștințe indispensabile cultivării spiritului uman:

1. cunoștințe generale, furnizate de o bună educație și de pregătirea continuă în cadrul educației tuturor celor care se vor înscrie într-un program educațional;
2. cunoștințe de specialitate, sau competențe în profesie;
3. cunoștințe generate și de specialitate nepolarizate de profesie, asigură o erudiție și un statut respectabil în societate;
4. cunoștințe care îi captează pe oameni să comunice și să acționeze eficient, să se integreze în cerințele timpului lor.

Dobândirea cunoștințelor nu se realizează în manieră egală și omogenă pentru toți membrii societății. Însușirea lor depinde de o multitudine de condiții individuale și extraindividuale. Preferințele pentru anumite domenii/oferte educaționale se diferențiază de la generație la generație, de la profesie la profesie (Maria Moldovan, Ioan Franc,1997) Domeniul de cunoștințe indicate de tinerii la mijlocul deceniului, desemnau o ofertă educațională ce situa pe primul loc ofertele educaționale științifice din

domenii cum sunt : informatica, tehnica, arta, literatura, filosofia, matematica, politica, fizica/biofizica, motivați nu numai de cerințele programelor școlare, ci și de atractivitatea imaginii intelectualului contemporan pentru care știința este substanța ineluctabilă a educației și culturii sale.

Din cercetarea efectuată reiese că : mileniul trei va impune o altă viziune asupra profesiilor; este nevoie de o pregătire complexă pentru profesie și pentru viață; interdisciplinaritate și flexibilitate în relațiile interumane; formarea ca om - formarea ca specialist; spiritul religios nu exclude spiritul științific ; spiritul științific nu exclude sensibilitatea și limbajul estetic ; să nu uităm izvoarele.

Elevul/studentul/persoanele interesate își aleg modelele din mediul școlar, din familie, din cărți, teatru și film, emisiunile T.V., din istorie sau din rândul personalităților. Dar dominant este modelul de educator. Constantin Giurăscu, referindu-se la formarea sa în anii de studiu, scria că fiecare dintre profesorii lui, l-au influențat, unii prin personalitatea lor excepțională alții prin metoda sau prin concepția lor științifică. Perfecțiunea este o noțiune cu care modelul se află într-o permanentă relație, alături de noțiuni ca: ideal, evoluție și valoare (Maria Moldovan, Ioan Franc, 1997).

În mediul științific astăzi se vorbește despre „virusurile minții”, creativitate ce implementează un mesaj care este repetat până în punctul în care cei surprinși se lămuresc în legătură cu oferta educațională la un moment dat și nu mai este necesar ca ofertantul educațional să își schimbe opțiunile. Ele trec dincolo de supraîncărcătura senzorială, care se mărește pe zi ce trece. Biologul Richard Dawkins de la Oxford l-a definit unitatea de bază a transmisiei educaționale/culturale prin imitație (adaptat după Jay Conrad Levinson, 2002). Creativitatea de gherilă folosește artele frumoase pentru a realiza scopurile ofertelor educaționale/culturale. Se folosesc aproape toate formele de artă : scrierea, pictura, desenul, muzica, dansul, teatrul. Apare luptătorul de gherilă care combină creativitatea artei cu știința comportamentului uman cu scopul de a-i face pe elevi/studenți/profesori, etc., să își schimbe atitudinea și să dorească în mod sincer oferta educațională oferită la un moment dat.

În contextul dezvoltării durabile și al globalizării comunitatea locală are un rol important în parteneriat cu autoritățile centrale și alte entități la nivel național sau internațional : cultură, învățământ, mediul înconjurător, etc., de a atrage finanțare pentru proiectele de dezvoltare locală (Porojan Dumitru, Iftimoaie Cristian, 2008), în funcție de: necesitățile speciale, maniera de abordare a problemelor educaționale/culturale ; preocupare pentru strategiile de integrare; adaptare la schimbările ce survin în timp. Datorită unor varietăți largi de roluri asumate de profesori, este uneori dificil de a îngloba acordarea unor consultații sau vizitarea unor copii cu deficiențe motorii în unitățile de învățământ. Autorităților locale li se cere să identifice pe toți cei care au nevoie de educație și să se asigure că au fost luate măsurile necesare. Să se ofere tuturor posibilitatea pentru o educație și formare profesională într-o varietate de procese de instruire și pregătire în funcție de vârstă, deprinderi și aptitudini și anticiparea perioadelor pentru care pot rămâne în școală sau instituția acreditată pentru formare profesională.

Educația reprezintă o prioritate de prim ordin a guvernelor din toate țările Europene, cu toate că structura sistemului de educație diferă considerabil de la țară la țară. Uniunea Europeană constituie în această privință numai un forum de schimb de idei și bune practici, și nu are o politică comună în ce privește educația, rolul său fiind de a crea un sistem de cooperare între statele membre, lăsând la latitudinea fiecărei țări modul de organizare și conținutul sistemului de educație și de formare profesională.

În schimb, Uniunea Europeană pune la dispoziția statelor membre parteneriate multinaționale pentru educație, formare profesională și tineret, scheme de schimburi și oportunități de a învăța în alte țări, proiecte novatoare de predare și învățare, rețele de expertiză academice și profesionale, un cadru de schimb de informații privind noile tehnologii în domeniul educației și recunoașterea internațională a diplomelor, o platformă de dialog și consultare pentru compararea politicilor în domeniul educației și a formării profesionale.

Uniunea Europeană sustine în același timp aplicarea conceptului de învățare pe întreg parcursul vieții, fapt ce aduce beneficii societății și persoanelor ca urmare a creșterii competitivității acestora, a dezvoltării personale și a creșterii potențialului de angajare, mijlocul fiind de a asigura accesul populației de toate vârstele la diferite forme de educație (Rodica David, 2021). Educația profesională cât și educația vocațională ar trebui să reprezinte elemente de bază ale sistemului de învățământ românesc, ele fiind

abordate în noul cadru strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale: „Educație și formare 2020”.

În concluzie: 70 % dintre tinerii europeni cu vârsta între 15 și 20 de ani sunt înscriși în diferite proiecte educaționale. Această medie din Uniunea Europeană arată diferențe geografice semnificative, rata de participare variind de la 10 % până la 70 %. Nu sunt luați în calcul cei care sunt înscriși într-un program de formare profesională cu vârste cuprinse 30 – 60 de ani. Educația și formarea profesională pregătește omul modern să se integreze și să dezvolte competențele astfel încât să rămână atractivi și să răspundă nevoilor economiei, mereu în schimbare.

Bibliografie:

1. DONCEAN, M., JIJIE, T., ALECU, C., CUCIUREANU, S. (2023) *Dezvoltarea Economico-Socială Durabilă a Euroregiunilor și a Zonelor Transfrontaliere*, Vol. XLVI, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
2. DAVID, R., (2021), *Educație Profesională*, asociatiagetica.ro/educatia-profesionala/ 27 aprilie.
3. TUCKER, I., POWELL, C. (1991), *Copilul cu deficiențe de auz și școala*, Souvenir Press, Ediția I, London.
4. LEVINSON, J., (2002), *Guerilla Creativity*, Editura Business Tech International Press, București.
5. MOLDOVAN, M., FRANC, I., (1997), *Marketing și comunicare*, Editura Expert, București.
6. POROJAN, D., IFTIMOAI, C., (2008), *Dezvoltare locală durabilă în contextul globalizării*, Editura Irecson, București.
7. www.edu.ro/sites/default/files/_fișiere/Cooperare-Internationale/2023/Romania_PNI-VET_RO.pdf/2024

ABORDĂRI METODOLOGICE ÎN DEZVOLTAREA EXCELENȚEI ARTISTICE ÎN RAPORT CU STANDARDELE PROFESIONALE ALE CADRELOR DIDACTICE

METHODOLOGICAL APPROACHES IN THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC EXCELLENCE IN RELATION TO THE PROFESSIONAL STANDARDS OF TEACHERS

**Iulia POSTOLACHI, doctor, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Rezumat. *Articolul prezintă importanța excelenței artistice și rolul acesteia în formarea cadrelor didactice din învățământul primar. Excelența artistică contribuie esențial la dezvoltarea unei personalități armonioase, cultivând valori spirituale și creativitate. Pentru a atinge aceste obiective, este esențial ca cadrele didactice să aibă o pregătire profesională solidă și o sensibilitate specială în domeniul artelor, ceea ce le permite să transmită elevilor nu doar cunoștințe, ci și un set de valori și atitudini care să sprijine dezvoltarea lor integrală. Astfel, educația artistică devine un pilon de bază în dezvoltarea unei societăți echilibrate, în care elevii sunt învățați să gândească critic, să fie empatici și să își exprime personalitatea în mod autentic.*

Actualizarea competențelor artistice/muzicale la cadrele didactice din învățământul primar este esențială pentru a asigura excelența artistică în procesul educațional. Întrucât arta joacă un rol important în dezvoltarea elevilor, cadrele didactice trebuie să fie bine pregătite și să posede nu doar cunoștințe teoretice, ci și abilități practice în diverse domenii artistice, cum ar fi muzica, desenul, teatrul etc..

Cuvinte cheie: *excelența artistică, competențe artistice, educația artistică, competența muzicală, cadre didactice.*

Abstract. *The article presents the importance of artistic excellence and its role in the training of primary education teachers. Artistic excellence contributes essentially to the development of a harmonious personality, cultivating spiritual values and creativity. In order to achieve these goals, it is essential that teachers have a solid professional training and a special sensitivity in the field of the arts, which allows them to transmit to students not only knowledge, but also a set of values and attitudes that support their integral development. Thus, art education*

becomes a basic pillar in the development of a balanced society, where students are taught to think critically, to be empathetic and to express their personality authentically.

Updating the artistic/musical skills of primary education teachers is essential to ensure artistic excellence in the educational process. Since art plays an important role in the development of students, teachers must be well trained and possess not only theoretical knowledge but also practical skills in various artistic fields, such as music, drawing, theater, etc.

Key words: artistic excellence, artistic competences, artistic education, musical competence, teaching staff.

Dorința de a crea după legile frumosului reflectă o aspirație profundă de a da formă estetică lucrurilor, respectând principiile și norme care definesc armonia, echilibrul și frumusețea. Această dorință se manifestă în diverse domenii ale artei și culturii, unde creatorii nu doar exprimă idei și emoții, ci și urmăresc să atingă un ideal estetic, contribuind astfel la îmbogățirea și rafinarea percepției noastre asupra lumii. În esență, aceasta reprezintă o căutare a perfecțiunii și a armoniei, încercând să aducă frumosul în fiecare aspect al vieții.

Dorința de a crea conform principiilor estetice contribuie la dezvoltarea unei perspective globale asupra lumii, în care accentul se pune pe creșterea estetică și educațională. În acest context, rolul unui cadru didactic modern, care este definit prin competență, creativitate și profesionalism, nu se limitează doar la predarea tradițională. Artistul-profesor are și responsabilitatea de a introduce elevii în lumea culturii, punând accent pe importanța culturii în formarea sensibilității estetice și în aprecierea frumuseții din mediul înconjurător. Aceasta subliniază necesitatea unei educații care nu doar informează, ci și formează gusturi, sensibilități și atitudini estetice, făcând legătura între educația formală și dezvoltarea unei percepții rafinate asupra frumuseții.

Importanța crescândă a educației artistice în formarea elevilor din clasele primare și evidențiază necesitatea unei pregătiri profesionale și specializate sporite pentru cadrele didactice din acest domeniu. Profesorii, văzuți ca purtători ai culturii spirituale în școală, au un rol esențial în armonizarea mediului disciplinar cu dezvoltarea atitudinilor umane ale elevilor. Umanizarea educației este descrisă ca un mijloc eficient de formare a personalităților prin valorificarea elementelor spirituale, precum și prin activități creative și sociale. Educația nu ar trebui să fie doar un transfer de cunoștințe, ci și un proces prin care se dezvoltă empatia, creativitatea și conștiința socială, contribuind la formarea unor indivizi echilibrați și bine integrați în societate.

A. Г. Переверзев[5], în analiza termenului de *exelență artistică*, afirmă că dezvoltarea cu succes a excelenței artistice și pedagogice la studenți se bazează pe dezvoltarea unor calități personale esențiale, care pot fi grupate în trei categorii principale:

- *Cognitiv.* Aceasta se referă la dezvoltarea cunoștințelor, înțelegerii și abilităților intelectuale necesare pentru a atinge excelența în domeniul artistic.
- *Artistic și creativ.* Această categorie se concentrează pe abilitățile artistice și creativitatea studenților, care sunt fundamentale pentru exprimarea artistică și inovare.
- *Metodologic și pedagogic.* Această grupă subliniază importanța competențelor metodologice și pedagogice necesare pentru a preda și a ghida eficient elevii în dezvoltarea lor artistică.

Aceste trei grupuri de calități personale sunt esențiale pentru formarea unei excelențe artistice și pedagogice la studenți, contribuind astfel la dezvoltarea lor ca viitori profesioniști în domeniul artistic și educațional. În acest context, *exelența artistică* presupune dezvoltarea competențelor artistice, preocuparea pentru formarea acestor competențe la cadrele didactice din învățământul primar conduce la necesitatea actualizării acestora. Conform lui I. Gagim, pentru a dezvolta competențele artistice, este esențial să se pună accentul pe activitățile practice. În contextul educației muzicale, principalele domenii de activitate care contribuie la această dezvoltare sunt:

Audiție. Expunerea și sensibilizarea elevilor la diverse forme de muzică, pentru a dezvolta o înțelegere și apreciere profundă a sunetelor și structurilor muzicale. *Interpretare/cântul.* Practicarea și perfecționarea abilităților de a cânta sau de a reda muzica prin diverse instrumente sau vocal, ceea ce contribuie la dezvoltarea abilităților tehnice și expresive. *Creație muzicală.* Încurajarea elevilor să își exprime ideile muzicale și să creeze noi compoziții, stimulând astfel creativitatea și originalitatea.

Reflexiune. Analiza și gândirea critică asupra experiențelor muzicale, atât personale cât și ale altora, pentru a dezvolta o înțelegere mai profundă și pentru a îmbunătăți propriile abilități artistice. Aceste domenii de activitate sunt esențiale pentru actualizarea și îmbunătățirea competențelor artistice ale cadrelor didactice, contribuind astfel la formarea unor profesioniști mai bine pregătiți pentru a ghida și inspira elevii în explorarea și dezvoltarea artistică. *Audiția* se rezumă la diverse genuri de muzică. Prin audiție, se dezvoltă capacitatea de a percepe și analiza sunetele, ritmurile și elementele muzicale. *Interpretare/cântul* (interpretarea și cântarea de melodii sau piese muzicale) este un aspect fundamental în dezvoltarea competențelor muzicale. Prin cântat se îmbunătățesc abilitățile vocale și se învață să se exprime muzical prin voce. *Creația* presupune stimularea creativității și imaginației muzicale și este importantă în formarea competențelor artistice. Creația presupune compunerea melodiilor sau improvizarea, dezvoltând astfel capacitatea de a exprima idei muzicale unice. Resursele informaționale existente ne oferă multe modele de creație muzicală. În acest context, se recomandă: utilizarea justificată a modelelor alese în raport cu tema și unitățile de competență stabilite pentru lecția de educație muzicală; adaptarea modelului în baza unui material muzical potrivit temei de studiu.

Reflecția (analiza și discuția asupra muzicii ascultate sau interpretate) dezvoltă capacitatea de a gândi critic și de a înțelege mai profund elementele muzicale și impactul emoțional. Dacă audiția, interpretarea și creația sunt activități muzicale care se pot desfășura separat (ca activități) și integrat (ca metode integrate în alte activități), atunci, reflecția nu se desfășoară separat, ci integrat. Prin urmare, când elevii audiază muzica, sensurile creației muzicale se descoperă prin reflexiune, când elevii interpretează muzica, prin reflexiune se conturează exprimarea prin muzică etc. Amintim, că reflecția presupune activitatea de conștientizare a percepției, a trăirilor lansate de muzica audiată/ interpretată; presupune o activitate în care se stabilește legătura dintre gândirea și simțirea muzicii în contextul temei lecției [2].

În această ordine de idei, V. Crișciuc aduce o completare importantă la ideea dezvoltării *competențelor muzicale*, subliniind că această activitate a evoluat semnificativ de-a lungul timpului. Inițial, abordarea se concentra pe predarea și învățarea elementelor muzicale de bază, cu un accent pe evaluarea cunoștințelor tehnice. Cu toate acestea, perspectiva modernă s-a extins pentru a include o gamă mai largă de aspecte complexe ale muzicii, punând un accent deosebit pe formarea unor abilități și atitudini relevante.

Astfel, formarea *competențelor muzicale* nu se limitează doar la cunoașterea tehnicilor muzicale. Ea implică și dezvoltarea abilităților de receptare muzicală, adică capacitatea de a asculta și de a înțelege diferite tipuri de muzică, precum și de a analiza și interpreta mesajele și emoțiile transmise prin muzică. Această abordare holistică contribuie la o educație muzicală mai profundă, care formează nu doar tehnicieni ai muzicii, ci și indivizi capabili să aprecieze și să exprime complexitatea și frumusețea acestei arte [1, p.233].

Conform autorului M. Morari formarea/dezvoltarea *competențelor muzicale* se concentrează nu doar pe acumularea de cunoștințe teoretice, ci și pe dezvoltarea aptitudinilor și abilităților practice esențiale pentru a cânta, a crea și a improviza muzică. În acest proces, atitudinile și comportamentele joacă un rol crucial. Acestea includ deschiderea către noi experiențe muzicale, motivația continuă pentru învățare și dezvoltare în domeniul muzical, încrederea în propriile abilități și aprecierea profundă a muzicii ca formă de exprimare artistică.

Astfel, formarea *competențelor muzicale* implică un proces complex care cuprinde atât dezvoltarea capacităților de receptare și interpretare a muzicii, cât și practică muzicală. Toate aceste aspecte sunt profund influențate de atitudinile, comportamentele și aptitudinile individului pe parcursul învățării și exprimării artistice. Această abordare integrată asigură o educație muzicală completă, care pregătește indivizii să devină nu doar interpreți competenți, ci și creatori sensibili și receptivi la valoarea estetică a muzicii [3, 114-117, 4].

În concluzie, analiza unei varietăți de metode cunoscute de predare și educație în procesul de formare profesională a cadrelor didactice a demonstrat că acestea joacă un rol important în dezvoltarea și îmbunătățirea *exceleței artistice* a studenților pedagogi. Cel mai înalt nivel de excelență artistică se realizează prin aplicarea unei abordări personalizate, care promovează o predare creativă și

inovatoare. Această abordare nu doar că stimulează dezvoltarea abilităților artistice, dar și încurajează studenții să își descopere și să își exprime propriile viziuni și talente artistice într-un mod autentic și personalizat.

Bibliografie:

1. GAGIM, I. (2019), *Teoria și metodologia educației artistice: dimensiuni tradiționale, actuale și de perspectivă*. Bălți: „Indigou Color”. 215 p. ISBN 978-9975-3382-2-6. Disponibil: <http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/5016/1/Suport%20didactic.pdf>
2. MORARI, M. (2016), Competențele artistice în contextual pregătirii specialiștilor în domeniul educației muzicale. Repere în formularea competențelor în domeniul educației artistice. In: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor*. Bălți, 2016, pp. 114-117. ISBN 978-9975-50-178-1. Disponibil: http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/2482/1/Morari_M._competente_educatie_artistica.pdf
4. MORARI, M. (2015), Repere în formularea competențelor în domeniul educației artistice. Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor. În: *Materialele conf. șt. intern. : consacrată celor 70 de ani de la fondarea univ. bălțene* din 8 oct. 2015. Bălți, 2016. Vol. II. P. 114-117. ISBN 978-9975-50-178-1. Disponibil: http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/2482/1/Morari_M._competente_educatie_artistica.pdf
5. ПЕРЕБЕРЗЕВ, А. (2005) *Формирование художественно-педагогического мастерства студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов на занятиях декоративно-прикладным искусством и художественным оформлением школы*. 124 с.

ASPECTUL PSIHOLOGIC AL RELAȚIEI PROFESOR – ELEV LA CLASA DE INSTRUMENT MUZICAL ÎN COLEGIUL DE MUZICĂ

THE PSYCHOLOGICAL ASPECT OF THE TEACHER–STUDENT RELATIONSHIP IN THE MUSICAL INSTRUMENT CLASS AT THE MUSIC COLLEGE

**Rodica ESIPCIUC, profesor de vioară, GDÎ
Colegiul de Muzică și Pedagogie din Bălți, Republica Moldova**

Rezumat. Aspectul psihologic al relației profesor-elev vine să întregască vastul orizont de cunoaștere a profesorului de instrument muzical, fiind element util în dificila muncă cu discipolul și de șlefuire a capacităților artistice a celui ce se instruiște. De mare importanță sunt fenomenele psihice și de comportament, articolul elucidând procesele de cunoaștere, instruire și interpretare. Grijă educației și a profesorului de instrument muzical este de a cizela trăsăturile negative și de a le activa pe cele pozitive.

Cuvinte-cheie: Transformare, cunoaștere, performanță, mentor, relație psihologică.

Abstract. The psychological aspect of the teacher-student relationship comes to complete the vast horizon of knowledge of the teacher of musical instrument, being a useful element in the difficult work with the disciple and the honing of the artistic abilities of the instructor. Of great importance are the psychic and behavioral phenomena, the article elucidating the processes of knowledge, training and interpretation. The concern of the education and the teacher of the musical instrument is to refine the negative features and to activate the positive ones.

Key words: Transformation, knowledge, performer, mentor, psychological relationship.

Studiul instrumentului muzical reprezintă un proces complex de instruire și educație socială, în cadrul căruia se realizează interferența a două personalități distincte: profesor și elev. Asimilarea cunoștințelor și deprinderilor de interpretare este determinată efectiv de atmosfera generală a clasei, de succesele și insuccesele elevilor, de relațiile lor cu profesorul și de cele dintre ei, de autoritatea îndrumătorului și de concepția sa psiho-pedagogică. Persuasiunea profesorului de instrument se răsfrânge asupra elevului numai dacă în relația dintre ei există o ambianță favorabilă desfășurării orelor de curs. În timpul lecțiilor și mai ales în perioada premărgătoare evoluărilor în public ale elevului,

mentorul aplică și metoda psiho-terapeutică, necesară creării unei stări sufletești adecvate momentului artistic respectiv.

La formarea completă și armonioasă a tânărului instrumentist, profesorul pornește de la cunoașterea lui sub toate aspectele. Cunoașterea elevului presupune o îndelungată observare din partea profesorului, a datelor lui native, a înzestrărilor sale muzicale, a temperamentului și caracterului său. În descoperirea personalității discipolului, profesorii de instrument muzical apelează la cele mai noi cunoștințe din domeniul pedagogiei și psihologiei.

În perioada dificilă a adolescenței, profesorul este un fin observator al schimbărilor ce se petrec la nivel psihologic și descoperă ce pierde și ce câștigă elevul prin maturizare și adaptare. Profesorul care lucrează individual cu elevul are posibilitatea să descifreze adevărata realitate psihică și chiar unele forme imprevizibile ale elevului. În cadrul acesta se petrece un dublu proces – de cunoaștere a elevului de către profesor și o autocunoaștere pe care o realizează elevul. Aici este important pentru pedagog, faptul de a reuși să-l facă pe elevul său să se cunoască pe sine, unul din lucrurile cele mai importante pentru reușita în carieră.

Clarificându-i elevului calea pe care o are de urmat în scopul desfășurării sale artistice, profesorul ține cont de dificultatea că tânărul instrumentist nu-și cunoaște sinele și nici capacitățile sale creatoare. Bazându-se pe încrederea sădită în decursul anilor de lucru cu răbdare și migală, profesorul îl influențează în sensul dorit, făcând apel la puterea lui de înțelegere a scopului propus, la receptivitatea sa la tot ce este nou, la dorința sa de asimilare și de afirmare. Aflându-se pe calea transformării, devenirii și cristalizării personalității sinelui, ambii parteneri, profesor și elev, învață împreună, descoperă noul și lucrează creator. Pe parcursul educației instrumentale, profesorii cu experiență nu se mărginesc numai la cunoașterea pasivă de a învăța muzica, ci și de a o interpreta și audia.

În lucrarea sa „Principii de didactică instrumentală”, M. D. Răducanu afirmă că „prin interpretare artistul instrumentist realizează un act personal de creație, în care aspectele obiectiv-subiectiv depind în mare măsură de pregătirea sa” [3. p. 90]. O creație interpretativă este o activitate complexă, ce se desfașoară în patru etape:

- I. Pregătirea;
- II. Incubația;
- III. Iluminarea;
- IV. Verificarea sau realizarea.

Prima etapă *pregătirea* constă în decartarea lucrării, care presupune cunoașterea compozitorului respectiv, a epocii în care a trăit și a creat, a stilului, a tot ceea ce depinde de forma, construcție; structura, frazare, dinamică, precum și de aplicatura folosită în realizarea imaginii sonore finite, această imagine trebuind să se contureze în mintea interpretului.

În faza a doua, a *incubației* are loc prelucrarea datelor cu care elevul a luat contact în prima etapă. Surpriza este că după perioada de incubatie, elevul-interpret va observa că unele dificultăți întâmpinate în procesul de asimilare, vor fi deja rezolvate.

Perioada a treia de *iluminare* este acea etapă, când elevul deja descoperă imagini și sensuri noi ale muzicii pe care a abordat-o.

A patra etapă *verificarea sau realizarea* este ultima, în care comparăm ceea ce noi am realizat cu imaginea propusă inițial. În procesul materializării sonore a compoziției, interpretul va fi mai întâi receptor-individ în psihicul căruia se declanșează configurația structurilor, imaginile, semnificațiile și sensurile, pe care el le transformă, le caracterizează printr-o nouă structură, imagine și sens, și în calitate sa de emițător le transmite ascultătorului.

Referitor la procesul interpretării, afirmațiile lui I. Gagim atestă faptul că în psihicul interpretului receptor are loc modelarea compoziției astfel, încât aceasta, recreată, va reprezenta o imagine interpretativă personală, paralelă cu cea inițială, îmbogățită cu diverse caracteristici individuale. În ceea ce privește interpretarea – moment în care artistul se transformă în emițător al sintagmelor compozitorului prin prisma propriei personalități – aceasta trebuie să fie ireproșabilă din punct de vedere tehnic și deosebit de convingătoare sub aspect artistic. Totala și autentică redare a conținutului muzical se va răsfrânge asupra ascultătorului, care la rândul său va proiecta gândurile, trăirile și lumea sa operei de

artă, va descifra „evenimentele sonore care se produc în muzică devenind pentru sufletul său o necesitate vitală” [4, p. 89].

În privința relațiilor psihologice, ce se întâlnesc între profesor și elev la lecțiile de instrument muzical s-au stabilit trei tipuri de bază, ele aflându-se cel mai frecvent în formă combinată.

Primul tip de relație psihologică dintre profesor și elev este cel *autoritar*. În acest caz profesorul dictează elevului întreg comportamentul său și față de instrument și în colectivul din care face parte. În această relație, scopul propus este atins relativ rapid, indicațiile ce pornesc de la îndrumător se dau sub formă de ordine, sentimentele elevului și starea lui emoțională fiind strivite de personalitatea acestuia. Această colaborare poate determina un nivel ridicat profesional, însă interdependența celui îndrumat, individualitatea sa creatoare va avea de suferit, experiența profesorului devenind mai puțin eficace.

Al doilea tip de relație psihologică întâlnită între cei doi parteneri de lucru este cel *pasiv*.

În astfel de condiții lecția este lipsită de interes, profesorul cere elevului numai repetarea pasajelor și apoi trece mai departe. Puținele observații care se fac la astfel de ore, nu sunt suficiente pentru aprofundarea cântului instrumental. Tempoul de dezvoltare a elevului este foarte lent, calitatea și disciplina muncii lasă de dorit, execuția este mai mult mecanică, iar gândirea muzicală aproape inexistentă. Lipsind îndrumarea și controlul din partea profesorului, elevului nu-i rămâne decât să-și activeze singur impulsul creator. Al treilea tip de relație psihologică este cel *de democrație*, fiind cel mai aplicat și cel mai prețios, căci oferă condiții optime desfășurării cu succes a activității. Păstrând raporturi democratice cu elevul, profesorul îi dezvoltă celui educat propriile însușiri, fără a-l constrânge în nici un fel. La o astfel de clasă disciplina este riguroasă, ea reglându-se ca de la sine, iar randamentul muncii se face simțit încă de la primele lecții. Relația democratică presupune știința/puterea ca și posibilitatea de transpunere a profesorului în lumea interioară a discipolului, pentru a putea înțelege cât mai bine, așa cum se vede elevul pe el însuși. Pentru ca această relație democratică să fie eficientă este bine ca lumea interioară a elevului, să se conjuge armonios cu intențiile profesorului, pentru a-și putea alege cu exactitate sistemul de lucru cel mai potrivit formării și realizării sale de artist.

Viața afectivă și viața cognitivă sunt fenomene inseparabile, deoarece în orice domeniu, se presupune existența unui minim de sentimente, de înțelegere și invers. Indiferent de domeniul de activitate este necesar un volum important de psihologie cognitivă pentru obținerea de performanțe profesionale. Instruirea joacă un rol important doar împreună cu talentul, aptitudinile, motivația, sensibilitatea, creativitatea, expresivitatea.

Pregătirea solistică, determină profesorul de instrument de a întări siguranța de sine a tânărului, de a înarma elevul cu forța care este cerută în actul scenic, acolo unde el rămâne singur cu muzica pe care trebuie să o transmită cât mai convingător.

În concluzie, menționez faptul că relația profesor - elev prezintă un proces complicat, în care factorul decisiv este însușirea cunoștințelor, formarea abilităților, capacităților, aptitudinilor pedagogice. Este necesar ca profesia de interpret să fie învățată ca oricare altă profesie care implică însușirea unei temeinice și competente pregătiri profesionale. Iar manifestarea măiestriei artistice e direct proporțională cu atingerea sarcinilor pedagogice. Doar atunci când această componentă nu este neglijată și este consolidată, perfecționată, este posibilă formarea unor personalități armonioase.

Bibliografie:

1. ABRIC, J. C., (2002). *Psihologia comunicării*, Iași, Ed. Polirom.
2. BENTOIU, P., (1971). *Imagine și sens*, București, Ed. Muzicală.
3. CIOBANU, O., (2003). *Comunicare didactică*, A.S.E., București.
4. GAGIM, I., (2003). *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Editura Timpul, Iași.
5. GAGIM, I., (2009). *Muzica și filosofia*, Editura Știința.

DEZVOLTAREA INTERESULUI PENTRU ÎNVĂȚARE PRIN INTERDISCIPLINARITATE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

DEVELOPING INTEREST IN LEARNING THROUGH INTERDISCIPLINARITY IN PRIMARY CLASS STUDENTS PRIMARY EDUCATION

**Alina Ionela AVRAM, profesor în învățământul primar,
Liceul Tehnologic „Dimitrie Leonida” Piatra Neamț, județul Neamț, Romania**

Rezumat. Curriculum educațional are două însușiri: cantitatea și calitatea. Calitatea reprezintă însușirea conținutului învățământului care evidențiază valoarea, esențialitatea, profunzimea, nivelul, funcționalitatea, performanța, valabilitatea, durabilitatea, fiabilitatea și eficiența cunoștințelor în dezvoltarea personalității și în formarea profesionalității, în dezvoltarea capacităților intelectuale și profesionale ale tineretului. Cantitatea se referă la însușirea conținutului învățământului care evidențiază numărul, mulțimea, mărimea și extinderea informațiilor și abilităților practice. Caracteristicile curriculumului educațional sunt: stabilitatea, mobilitatea, amplificarea treptată a conținuturilor învățământului, diversificarea și specializarea

Cuvinte -cheie: curriculum, concept pedagogic, proiect pedagogic, paradigmă, axiome..

Abstract. Educational curriculum has two attributes: quantity and quality. Quality represents the appropriation of the content of education that highlights the value, essentiality, depth, level, functionality, performance, validity, durability, reliability and efficiency of knowledge in the development of personality and in the formation of professionalism, in the development of the intellectual and professional capacities of the youth. Quantity refers to the appropriation of educational content that highlights the number, multitude, size and extent of information and practical skills. The characteristics of the educational curriculum are: stability, mobility, gradual expansion of educational contents, diversification and specialization

Key words: curriculum, pedagogical concept, pedagogical project, paradigm, axioms.

A. Curriculum la nivel de concept pedagogic fundamental

Înțelegerea curriculumului la nivel de concept pedagogic fundamental este necesară în contextul în care, la nivelul politicii și al practicii educației, dar și în literatura de specialitate, sunt avansate numeroase definiții, interpretări și reinterprețări, demersuri de proiectare cu caracter universal sau local, modele de realizare explicite sau implicite.

În țara noastră, un cunoscut specialist al domeniului aprecia faptul că, ne confruntăm cu o situație aparte, delimitată istoric: înainte de 1990, conceptul de curriculum fusese folosit doar sporadic, după 1990, „odată cu înființarea Consiliului Național pentru Curriculum, expresia curriculum este utilizată abuziv și, nu de puține ori, eronat” (Ion Negreț-Dobridor, *Teoria generală a curriculumului educațional*, Editura Polirom, Iași, 2008, p17).

Dintre confuziile extreme, se remarcă reducerea curriculumului la conținuturile învățământului. Această tendință este încurajată și de formula „reformă curriculară” care induce opinia importanței prioritare a „planurilor-cadru”, a programelor și manualelor școlare, fără a evidenția și accentua dependența acestora de două inovații necesare anterior: a) schimbarea finalităților educației, la nivel de sistem (idealul educației și scopurile strategice ale învățământului) și de proces (obiectivele generale și specifice ale instruirii); b) schimbarea structurii de organizare a sistemului de învățământ pe niveluri, trepte și cicluri școlare (vezi corelația dintre durata școlii generale și obligatorii și fizionomia planului de învățământ, axat pe „curriculum comun” / trunchiul comun de cultură generală).

B. Curriculum ca paradigmă

Se referă la modul sau un model de abordare a teoriei pedagogice. Din perspectiva epistemologică, metodologică și practică pe care o propune la nivelul științelor educației, în special în (re)construcția celei trei științe pedagogice fundamentale (sau științe fundamentale ale educației):

1) *Fundamentele pedagogiei / Teoria generală a educației*; obiect de studiu specific – educația (vezi: conceptul de educație, funcțiile și structura de bază a educației; finalitățile educației; conținuturile și formele generale ale educației; contextul educației (sistem, proces, activități, situații)).

2) *Didactica generală / Teoria generală a instruirii*; obiect de studiu specific – activitatea de *instruire* în contextul *procesului de învățământ* (vezi: conceptul de *instruire* / proces de *învățământ*; normativitatea *instruirii*; obiectivele, conținuturile, metodologia, evaluarea, formele de organizare, predarea, *învățarea*).

3) *Teoria generală a curriculumului*; obiect de studiu specific – proiectarea educației și *instruirii* la toate nivelurile sistemului și ale procesului de *învățământ* (vezi: conceptul de curriculum; fundamentele generale și specifice ale curriculumului, dimensiunile curriculumului (tipuri, forme, niveluri, trepte, cicluri, arii curriculare, produsele curriculumului; procesul *curricular*, schimbarea curriculumului - prin acțiuni de perfecționare, cercetare; prin reforma educației / *învățământului*).

Curriculumul din perspectivă istorică poate fi considerat *paradigmă* a pedagogiei *postmoderne*, afirmată la scară socială în contextul ascensiunii societății postindustriale, informaționale, bazată pe cunoaștere.

Această nouă paradigmă a *educației / instruirii* este inițiată în 1949 prin cartea lui Ralph W.Tyler, „*Principii de bază ale curriculumului și ale instruirii*”: 1) Stabilirea scopurilor și obiectivelor în termeni psihologici (comportamente cognitive) și de conținut („domeniile de conținut sau de viață în care se aplică acest comportament”; 2) Selectarea experiențelor de învățare (în funcție de scopurile și obiectivele propuse anterior); 3) Organizarea experiențelor de învățare (în sens metodologic); 4) Realizarea evaluării „pentru a vedea în ce măsură sunt realizate obiective” (în termeni psihologici și de conținut) – Ralph W.Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, The University of Chicago Press, Chicago and London, 1969,

În cadrul acestei noi abordări a *educației / instruirii* se încearcă rezolvarea conflictului dintre cele două paradigme ale pedagogiei moderne, prelungite, în diferite variante, până în *postmodernitate*, :

a) paradigma *psihocentristă* – centrarea pe *cerințele psihologice* ale *educației* și ale *educatului*, de natură cognitivă și noncognitivă);

b) paradigma *sociocentristă* – centrarea pe *cerințele societății* față de educație și de *educat*, de natură culturală, politică, economică, religioasă, comunitară, demografică etc..

La nivelul *didacticii generale / teoriei instruirii*, paradigma curriculumului angajează următoarele axiome:

1) Reconstrucția permanentă a corelației profesor – elev, necesară în context pedagogic deschis, ca bază a structurii de funcționare a educației;

2) *Organizarea* optimă a resurselor *instruirii* în cadrul unor forme adecvate pentru realizarea unui *învățământ diferențiat, individualizat*;

3) *Planificarea instruirii* la nivelul corespondențelor pedagogice necesare între: a) obiective și conținuturi de bază (ca și componente stabile) – b) metodologie și evaluare (ca și componente flexibile, adaptabile la condiții de schimbare);

4) Realizarea-dezvoltarea planificării la nivelul interdependenței dintre *acțiunile de predare-învățare-evaluare*, subordonate *activității* de *instruire*.

La nivelul *teoriei generale a curriculumului*, paradigma curriculumului angajează următoarele axiome:

1) Axioma fundamentelor generale ale curriculumului – a) fundamentele filozofice (la nivel de filozofie a educației și de epistemologie a *instruirii*); b) fundamentele sociologice (la nivel de cultură, ca ansamblu de valori ale cunoașterii umane); c) fundamentele psihologice (la nivel de teorii psihologice ale *învățării*, convertite pedagogic în modele de *instruire* de tip condiționare și de tip constructivist / psihologic, sociocultural).

2) Axioma fundamentelor pedagogice ale curriculumului – finalitățile educației: de sistem (ideal, scopuri strategice) – de proces (obiective generale, specifice, concrete)

3) Axioma proiectării curriculare: a) organizare a resurselor; b) planificare a activității de referință; c) realizarea dezvoltarea activității planificate, în context deschis.

Paradigma curriculumului sau *curriculumul ca paradigmă* are impact la nivelul tuturor științelor educației. Semnalăm, în mod special, angajarea sa la nivelul unei științe a educației construită intradisciplinar (ca „subteorie a teoriei generale a *instruirii*”) – *teoria evaluării*. La acest nivel paradigma

curriculumului determină promovarea *evaluării continue / formative*, cu funcție de reglare-autoreglare, ca axiomă a proiectării *curriculare* la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.

C. Curriculum ca proiect pedagogic

Curriculum ca proiect pedagogic reprezintă un tip special, superior, de proiectare a educației și instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ. La nivel de *sistem* de învățământ sunt angajate proiectele curriculare de anvergură, cum ar fi cele referitoare la conceperea și realizarea *reforme educației / învățământului* sau a *cercetării fundamentale* în diferite domenii. La nivel de proces de învățământ sunt angajate proiecte curriculare, determinante pentru realizarea reformei învățământului, în general, pentru perfecționarea continuă a calității instruirii, în special: a) proiectul *curricular* al planului de învățământ; b) proiecte curriculare ale programelor școlare; c) proiecte curriculare ale manualelor școlare; d) proiecte curriculare ale activității profesorilor la diferite niveluri de referință (an școlar, semestru, unitate de instruire / învățare, activitate didactică / lecție etc.).

Componentele curriculumului în calitate de proiect pedagogic / de educație, de instruire sunt angajate la nivel *structural* și *contextual*. La nivel *structural* intervin *componentele pedagogice* aflate la baza planificării educației / instruirii: a) obiectivele; b) conținuturile; c) metodologia; d) evaluarea.

La nivel *contextual* intervin două categorii de *componente ale curriculumului în calitate de proiect pedagogic*. Avem în vedere acele componente exprimate ca *variabile* cu caracter:

- a) *obiectiv* – resursele pedagogice / informaționale, umane, didactico-materiale; timpul și spațiul pedagogic; formele de organizare determinate de societate (instruire frontală, curs universitar, lucrări de laborator, examen semestrial, lucrări scrise);
- b) *subiectiv* (stilul educatorului, formele de organizare inițiate de educator, ideologia pedagogică a organizației școlare, etosul clasei).

Bibliografie:

- 1. CERGHIT, I., (2006). *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași
- 2. CRISTEA, S., (2012). *Metode didactice de formare în didactica specialității – un cadru conceptual*, MECTS, București,
- 3. CIOLAN, L. (2012). *Învățarea bazată pe proiecte din materialul Metode de formare în didactica specialității*, MECTS, București
- 4. ULRICH, C., (1999), *Învățarea prin cooperare (ghid pentru profesori)*, FSD, București

IMPACTUL METODELOR INOVATOARE ASUPRA CAPACITĂȚILOR COGNITIVE ALE ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

THE IMPACT OF INNOVATIVE METHODS ON THE COGNITIVE CAPACITIES OF EARLY SCHOOL-AGE STUDENTS

**Rodica CONSTANTIN, profesor,
Școala Gimnazială nr. 1, comuna Ciolpani, România**

Rezumat Această lucrare explorează impactul metodelor de predare inovatoare asupra dezvoltării cognitive a elevilor de vârstă școlară mică. Odată cu schimbările rapide din lume și avansarea tehnologiei, metodele tradiționale de predare devin tot mai insuficiente. Cadrele teoretice, inclusiv etapele dezvoltării cognitive ale lui Piaget și conceptul zonei de dezvoltare proximală al lui Vygotsky, susțin necesitatea unor abordări inovatoare care să angajeze activ elevii.

Metodele inovatoare, cum ar fi învățarea bazată pe proiecte, tehnologia educațională și învățarea prin joc, îmbunătățesc semnificativ abilitățile de gândire critică, creativitate și colaborare ale elevilor. Un studiu de caz dintr-o școală primară din România ilustrează efectele pozitive ale învățării bazate pe proiecte asupra angajamentului și abilităților cognitive ale elevilor. Cu toate acestea, provocări precum nevoia de formare a cadrelor didactice și adaptarea la noi stiluri de învățare trebuie abordate.

În general, metodele inovatoare de predare au un potențial mare de a îmbunătăți abilitățile cognitive ale elevilor tineri, dar implementarea lor cu succes necesită o planificare atentă, sprijin pentru profesori și cercetări continue.

Cuvinte-cheie: metodele inovatoare, abilități cognitive, gândire critică, creativitate, colaborare.

Abstract. *This paper explores the impact of innovative teaching methods on the cognitive development of early school-age students. With the rapid changes in the world and the advancement of technology, traditional teaching methods are becoming increasingly inadequate. Theoretical frameworks, including Piaget's stages of cognitive development and Vygotsky's concept of the zone of proximal development, support the need for innovative approaches that actively engage students.*

Innovative methods, such as project-based learning, educational technology, and game-based learning, significantly improve students' critical thinking, creativity, and collaboration skills. A case study from a primary school in Romania illustrates the positive effects of project-based learning on students' engagement and cognitive skills. However, challenges such as the need for teacher training and adaptation to new learning styles need to be addressed.

In general, innovative teaching methods have great potential to improve the cognitive skills of young students, but their successful implementation requires careful planning, support for teachers, and ongoing research.

Keywords: innovative methods, cognitive skills, critical thinking, creativity, collaboration.

Într-o lume în continuă schimbare, educația trebuie să se adapteze rapid pentru a răspunde nevoilor elevilor. Pe măsură ce tehnologia avansează și cerințele societății se transformă, metodele de predare tradiționale nu mai sunt suficiente pentru a pregăti elevii pentru viitor. Acest lucru este cu atât mai important în cazul elevilor de vârstă școlară mică, care se află într-o etapă crucială de dezvoltare cognitivă și emoțională.

Metodele educaționale inovatoare au început să capteze atenția educațională globală datorită eficienței lor în stimularea gândirii critice, creativității și abilităților de rezolvare a problemelor. Aceste metode nu doar că oferă elevilor oportunități de a învăța prin experiență, dar și de a colabora și a explora în mod activ conceptele prezentate. În acest context, lucrarea de față își propune să exploreze impactul acestor metode asupra dezvoltării cognitive a elevilor din clasele primare, punând accent pe avantajele și provocările pe care le implică implementarea lor.

Pentru a înțelege importanța metodelor inovatoare în educație, este necesar să analizăm conceptele fundamentale din psihologia dezvoltării. Jean Piaget, un pionier în studiul dezvoltării cognitive, a sugerat că copiii trec prin mai multe etape de dezvoltare, fiecare cu caracteristici distincte. În timpul anilor de școală primară, copiii se află în etapa operațional-concretă, unde încep să dezvolte abilități logice dar au nevoie de experiențe concrete pentru a înțelege conceptele abstracte. Această observație sugerează că metodele de predare ar trebui să fie axate pe activități practice și interacțiuni care facilitează învățarea.

Lev Vygotsky, de asemenea, a subliniat importanța interacțiunii sociale în învățare. Conceptul său de „zonă de dezvoltare proximală” (ZDP) sugerează că elevii învață cel mai bine atunci când sunt ghidați de cei care au mai multă experiență, fie că sunt profesori sau colegi. Aceasta înseamnă că învățarea nu este un proces individual, ci unul social, și că colaborarea este esențială pentru dezvoltarea abilităților cognitive. Această teorie susține abordările educaționale care încurajează învățarea în grup și sprijinul reciproc.

Pe lângă acestea, teoria inteligențelor multiple a lui Howard Gardner adaugă o dimensiune suplimentară. Gardner propune că există diferite tipuri de inteligență, inclusiv inteligența lingvistică, logico-matematică, spațială și interpersonală. Această diversitate sugerează că fiecare elev are propriile sale puncte forte și că metodele inovatoare de predare pot ajuta elevii să își dezvolte abilitățile în moduri personalizate, recunoscând și valorizând diversitatea modurilor de învățare.

Beneficiile Metodelor Inovatoare:

Adoptarea metodelor inovatoare în educație aduce numeroase beneficii, în special pentru elevii de vârstă școlară mică. Unul dintre cele mai semnificative avantaje este îmbunătățirea abilităților de gândire critică și rezolvare a problemelor. De exemplu, învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning - PBL) îi încurajează pe elevi să se implice activ în învățare, abordând probleme reale și găsind

soluții prin cercetare și colaborare. Acest tip de învățare nu doar că le dezvoltă abilitățile cognitive, dar îi și motivează să își asume responsabilitatea pentru propria învățare.

Utilizarea tehnologiei în educație este un alt aspect esențial. Platformele digitale și aplicațiile educaționale oferă oportunități unice de învățare interactivă, care pot stimula memoria, atenția și capacitatea de a procesa informațiile rapid. Studiile au arătat că utilizarea tehnologiei poate îmbunătăți performanțele academice ale elevilor și poate contribui la dezvoltarea abilităților necesare în economia digitală.

Învățarea prin joc este o altă metodă inovatoare care s-a dovedit a fi eficientă în dezvoltarea abilităților cognitive. Activitățile ludice stimulează nu doar creativitatea, ci și flexibilitatea mentală. Copiii care învață prin joc își dezvoltă abilitățile sociale și emoționale, învățând să colaboreze și să gestioneze conflictele într-un mediu sigur și distractiv.

Pentru a face învățarea limbii române atractivă pentru elevii mici, profesorii pot folosi metode diverse și creative. Jocurile educative, precum "Găsește cuvântul", îi ajută pe copii să învețe vocabularul într-un mod distractiv. Metoda fonetică le explică sunetele și literele, esențiale pentru citire și scriere. Lectura interactivă și poveștile dezvoltă gândirea critică, iar proiectele tematice le permit să colaboreze și să scrie creativ. În plus, cântecele, dramatizarea și tehnologia educațională transformă învățarea într-o experiență plăcută și captivantă.

Studiu de Caz: Învățarea Bazată pe Proiecte într-o Școală Primară din România. Pentru a ilustra impactul pozitiv al metodelor inovatoare, putem analiza un studiu de caz dintr-o școală primară din România. În această instituție, profesorii au implementat învățarea bazată pe proiecte ca parte integrantă a curriculumului. De exemplu, o clasă de a doua a fost implicată într-un proiect pe tema protecției mediului, în care elevii au fost împărțiți în echipe pentru a explora și a propune soluții la probleme precum reciclarea și reducerea poluării.

Elevii au avut oportunitatea de a lucra împreună, colaborând pentru a-și cerceta subiectul și a crea prezentări pentru colegii lor. Această activitate a fost coordonată de profesor, care a acționat ca facilitator, încurajând discuțiile și explorarea ideilor. Prin această abordare, elevii au dezvoltat abilități importante, cum ar fi gândirea critică, creativitatea și abilitatea de a lucra în echipă.

Rezultatele acestei inițiative au fost notabile. Elevii au arătat îmbunătățiri în ceea ce privește memoria, atenția și abilitățile de colaborare. De asemenea, s-a observat o creștere a motivației și a angajamentului față de învățare. Această experiență le-a oferit elevilor o mai bună înțelegere a subiectului, precum și abilități practice care le vor fi utile în viitor. Totuși, studiul de caz a evidențiat și provocări. Unii elevi, în special cei mai timizi, au avut dificultăți inițiale în a se adapta la un stil de învățare care pune accent pe autonomie și colaborare. Profesorul a recunoscut necesitatea unei formări suplimentare pentru a gestiona activitățile bazate pe proiecte și pentru a-i ajuta pe elevi să se integreze în acest nou mod de a învăța.

Descoperirile din cadrul studiului de caz și din literatura de specialitate sugerează că metodele inovatoare, cum ar fi învățarea bazată pe proiecte, tehnologia educațională și învățarea prin joc, au un impact semnificativ asupra dezvoltării cognitive a elevilor de vârstă școlară mică. Aceste metode nu doar că sprijină gândirea critică și abilitățile de rezolvare a problemelor, dar contribuie și la dezvoltarea abilităților sociale și emoționale.

Este esențial să recunoaștem că implementarea cu succes a acestor metode depinde de pregătirea și sprijinul profesorilor. Formarea continuă a cadrelor didactice este crucială pentru a le oferi instrumentele necesare pentru a integra aceste metode inovatoare în sălile de clasă. De asemenea, este important să se dezvolte resurse adecvate și să se creeze un mediu de învățare care să sprijine abordările inovatoare. Pe de altă parte, trebuie să fim conștienți de provocările asociate cu aceste metode. Schimbarea paradigmei educaționale nu este întotdeauna ușoară, iar profesorii și elevii pot avea nevoie de timp pentru a se adapta la noile strategii de învățare. De asemenea, este important să se asigure un echilibru între metodele tradiționale și cele inovatoare, astfel încât elevii să beneficieze de cele mai bune aspecte ale ambelor abordări.

În concluzie, metodele inovatoare de predare au un potențial considerabil de a îmbunătăți abilitățile cognitive ale elevilor de vârstă școlară mică. Aceste metode oferă oportunități captivante de

învățare, stimulând gândirea critică, creativitatea și colaborarea. Totuși, implementarea lor necesită o planificare atentă și o formare corespunzătoare a cadrelor didactice. Viitorul educației ar trebui să se concentreze pe cercetări suplimentare care să exploreze impactul pe termen lung al acestor metode asupra dezvoltării cognitive și emoționale a elevilor, pentru a optimiza strategiile educaționale în funcție de nevoile fiecărei generații. Abordarea acestor provocări și susținerea metodelor inovatoare în educație ar putea conduce la o generație de elevi mai bine pregătiți pentru provocările viitoare.

Bibliografie:

1. PIAGET, J., (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press.
2. VYGOTSKY, L. S., (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
3. HATTIE, J., (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
4. NOREL, M., (2010). *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*, Brașov
5. PRODAN, G., (2023). *Pedagogia învățământului primar*, Editura: Presa Universitară Clujeană
6. ALBESCU, I., CATALANO, H., (2019). *Sinteze de pedagogia învățământului primar*, Editura: Didactica Publishing House
7. PÂNIȘOARĂ, I., MANOLESCU, M., (2019). *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, Editura: Polirom
8. CRĂCIUN, C., (2020). *Metodica predării limbii române în învățământul primar*, Editura: Emia

TRANSDISCIPLINARITATE ÎN EDUCAȚIA ARTISTICĂ – ABILITATEA DE A VALORIZA STILURILE DE ÎNVĂȚARE

TRANSDISCIPLINARITY IN ARTISTIC EDUCATION – ABILITY TO VALUE LEARNING STYLES

**Claudia Veronica CIOBANU, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat. Schimbările pedagogiei moderne au adus cu sine viziuni diferite în ceea ce privește perspectiva asupra procesului de predare - învățare - evaluare, în cadrul căruia conceptul de eficacitate a căpătat noi valențe. Din acest motiv am dezbătut în lucrare empatia și eficacitatea transdisciplinarității în educația artistică, cu scopul de a concretiza în practică aspectele teoretice ale acestora. Cadrul didactic care dorește să realizeze o predare eficientă trebuie să cunoască stilurile de învățare ale elevilor, să surprindă legătura existentă între ele și conținuturile care urmează predare, astfel încât să descopere acele metode și strategii care nu urmăresc doar conținuturile ci și pe calitatea învățării decursă din felul în care se predă. Valorizarea acestora în educația artistică nu face decât să evidențieze sincretismul artelor.

Cuvinte-cheie: Transdisciplinaritate, Sincretismul artelor, Stiluri de învățare, Eficacitate în educație

Abstract. The changes of modern pedagogy brought with them different visions regarding the perspective on the teaching - learning - evaluation process, in which the concept of effectiveness gained new valences. For this reason, we debated in the paper the empathy and the efficacy of transdisciplinarity in artistic education, in order to materialize in practice their theoretical aspects. The teacher who wants to achieve effective teaching must know the learning styles of the students, capture the link between them and the content to be taught, so that they discover those methods and strategies that not only follow the content but also the quality of learning that comes from the way they teach. Their valorization in artistic education only highlights the syncretism of the arts.

Key words: Transdisciplinarity, Syncretism of the arts, Learning styles, Effectiveness in education

În secolul al douăzecilea, educația artistică și estetică a devenit oficial un domeniu științific. Există teorii despre domeniu propuse de G. Văideanu și V. Pâslaru. Cucos și S. Cristea, printre alții, au definit conceptul de educație estetică sau pedagogie estetică.

Prin dobândirea cunoștințelor artistic-estetice, oamenii trec de la natură la cultură. Cultura este sistemul de valori pe care oamenii le-au stabilit. Prin crearea culturii, care include elemente artistice și estetice, oamenii creează în mod constant o „lume nouă” și redefinesc propria identitate atât în lumea lor actuală, cât și în cea pe care au creat-o înainte. A. Burov și E. Kviatkovski și-au concentrat studiile pe domeniul științelor educației artistice, în special pe teleologia și axiologia acestui domeniu științific. Lucrările lui, V. Pâslaru, I. Gagim, C. Șhiopu, M. Hadârcă, M. Marin, T. Bularga, M. Morari și D. Hubencu au definit elementele constitutive ale științei.

Scopul educației artistice este de a îmbunătăți cultura artistic-estetică a educabililor, oferindu-le oportunități de a lucra independent și de a crea lucrări literare și artistice. Cultura artistic-estetică este puternic legată de cultura generală și cuprinde calitățile, abilitățile, comportamentele, aptitudinile și perspectivele unice legate de conștientizarea artei și estetice. Ea își propune promovarea și consolidarea elementele esențiale ale culturii artistic-estetice.

Pentru a asigura transdisciplinaritatea în educația artistică cadrul didactic trebuie să realizeze transpoziția didactică a conținuturilor astfel încât fiecare elev să-și dezvolte elemente ale culturii artistic-estetice. Acest demers este realizat în mod eficace prin raportarea la stilurile de învățare ale elevilor, pusă în paralelism cu teoria inteligențelor multiple, ca formă de conducere a activității didactice de către profesor. Această abordare se pliază pe relația propusă de T. Bularga în definirea eficienței factori externi ai procesului educațional și factori legați de resursele umane, în special, „eficacitatea acțiunii muzical-artistice a elevului/elevului și dinamica competenței profesionale a profesorului” (Bularga, 2021).

Teoria lui Kolb definește stiluri de învățare din perspectivă raportării individului la esența actului de învățare. Totul se relaționează cu experiența individului cu materialul de învățat, de aceea sunt integrate în teoria **învățării experiențiale**.

Kolb sintetizează conceptul de stil de învățare ca mijloc de acumulare experienței necesare rezolvării unei situații problemă. Din perspectiva lui Kolb, stilurile de învățare sunt etape succesive într-un proces de învățare complex, pornind de la identificarea problemei – presupunerea existenței mai multor soluții – testarea soluțiilor identificate și finalizând cu punerea în aplicare a soluției valide identificate.

Avantajele modelului lui Kolb sunt vizibile din perspectivă relației cadru didactic – elev în procesul de învățare. Astfel:

- elevii vor fi capabili să înțeleagă cum anume trebuie să își modifice stilul de învățare astfel încât să abordeze eficient un anumit domeniu de cunoaștere.
- reciproc, profesorii vor fi capabili (cunoscând stilurile de învățare preferate ale elevilor) să-și modifice modelul de predare
- dezvoltarea empatiei profesorilor obținută prin dialog permanent cu clasa.

Petru Lisievici (Stănculescu, 2013) structurează stilurile de învățare pe componenta analizatorului utilizat preponderent în învățare și anume văzul, auzul și kinestezic. Pentru fiecare în parte a realizat o serie de comportamente specifice fiecărui stil de învățare.

Stilul vizual:

- Vederea informației în formă tipărită ajută retenția.
- Folosirea culorilor, ilustrațiilor și diagramelor ca ajutor în procesul de învățare.
- Sublinierea cuvintelor

Stilul auditiv

- Ascultarea explicațiilor întărește învățarea.
- Discutarea unei idei noi și explicații folosind propriile cuvinte.
- Este folositoare analiza verbală, verbalizarea gândurilor și ideilor

Stilul practic

- Scrierea lucrurilor în ordinea lor, pas cu pas, este o cale eficientă de a le ține minte.
- Efectuarea unei activități practice facilitează adesea înțelegerea textelor.
- Preferința pentru a atinge și a face.

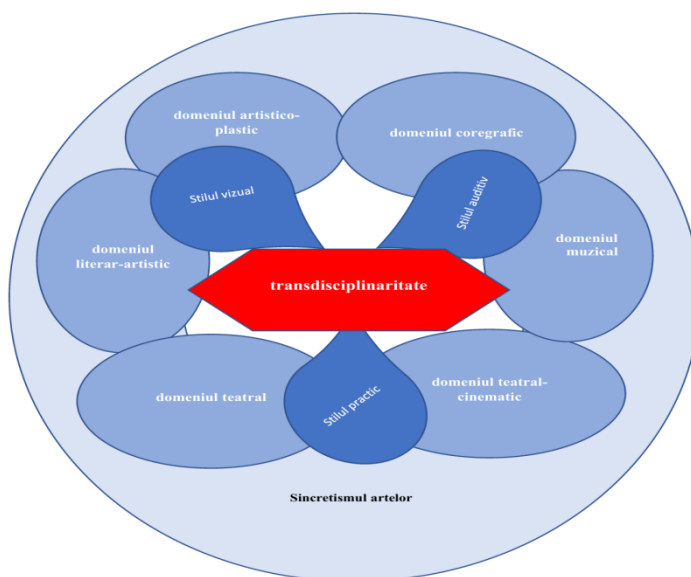
Stilurile de învățare trebuie puse în paralelism cu metodologiile privind potențialul de învățare și predare. Este inclusă aici teoria lui Howard Gardner a inteligențelor multiple. Cercetarea fundamentală a lui Gardner în psihologie, urmată de explorarea intelectului și potențialului uman, a culminat cu formularea celor șase inteligențe originale. În prezent, există opt inteligențe, cu potențialul de a identifica tipuri suplimentare în viitor.

Prezentarea succintă a acestora va ajuta la identificarea punctelor de legătură dintre inteligențele identificate și domeniile artei.

- Inteligența verbal-lingvistică (abilități verbale competente și conștientizare acută a sunetelor, semnificațiilor și ritmurilor limbajului) – **domeniul literar-artistic**
- Inteligența logico-matematică (aptitudinea pentru gândirea mentală și abstractă, precum și capacitatea de a identifica modele logice și numerice)
- Inteligența spațial-vizuală (capacitatea de a conceptualiza în imagini și de a vizualiza cu precizie și abstractizare) – **domeniul artistico-plastic**
- Inteligența fizico-kinestezică se referă la capacitatea de a manipula mișcările fizice și de a gestiona în mod adecvat elementele – **domeniul coregrafic**
- Inteligența muzicală (capacitatea de a face și aprecia ritmul, tonalitatea și timbrul) – **domeniul muzical**
- Inteligența interpersonală (abilitatea de a percepe și de a reacționa în mod adecvat la emoțiile, motivațiile și aspirațiile altora) – **domeniul teatral**
- Intrapersonală (abilitatea de a poseda conștiința de sine și de a se alinia cu emoțiile, valorile, credințele și procesele cognitive interioare) – **domeniul teatral-cinematic**
- Inteligența naturalistă (capacitatea de a identifica și clasifica flora, fauna și alte entități naturale).

Această perspectivă este susținută de alți critici ai clasificării care au considerat conceptul de inteligență al lui Gardner ca fiind foarte expansiv și că cele opt "inteligențe" distincte înseamnă doar talente, caracteristici de personalitate și abilități. Deși inteligențele multiple ale lui Gardner au fost echivalate cu "stiluri de învățare", Gardner însuși respinge această echivalență. „Conceptul de inteligențe nu se concentrează pe modul în care informațiile lingvistice sau spațiale ajung la creier - via ochi, urechi, mâini, nu contează. Ceea ce contează este puterea calculatorului mental, inteligența, care acționează asupra acelei informații senzoriale, odată preluată” (Strauss, 2024). O recomandare pe care Gardner o oferă educatorilor este de a “pluraliza predarea”, ceea ce înseamnă utilizarea unor metode de instruire diverse pentru a facilita învățarea elevilor.

Organizarea activității didactice pe direcția conforme stilurilor de învățare presupune focusarea pe tema artistică și abordarea acesteia transdisciplinar. Astfel propunem următoarea structură:



O astfel de abordare în activitățile didactice este permisă prin intermediul metodei *Pălăriile gânditoare*. Aceasta permite combinarea sarcinilor astfel încât să asigure atingerea obiectivelor educației artistice prin intermediul mai multor domenii simultan.

Bibliografie:

1. BULARGA, T., (2021). *Efficiency of Artistic Education: Praxiological Approach. Review of Artistic Education*, 288-295.
2. STÂNCULESCU, E., (2013). *Psihologia educației de la teorie la practică*. București: Editura Universitară.
3. STRAUSS, V., (2024, 08 22). *Howard Gardner: 'Multiple intelligences' are not 'learning styles'*. Retrieved from <https://www.washingtonpost.com/>: <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2013/10/16/howard-gardner-multiple-intelligences-are-not-learning-styles/>

INDIVIDUALIZAREA INSTRUIRII ELEVILOR PRIN ABORDAREA DIDACTICĂ A LIMBAJULUI ARTISTIC GHID

INDIVIDUALIZING STUDENTS' TRAINING THROUGH THE DIDACTIC APPROACH OF ARTISTIC LANGUAGE GUIDE

**Nicoleta Veronica ȘERBAN, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău**

Rezumat. Acest Ghid și Caiet de Sarcini are scopul de a furniza o structură clară și detaliată pentru profesori, facilitând individualizarea instruirii elevilor prin utilizarea limbajului artistic. El include propuneri de exerciții și proiecte care să răspundă diverselor nevoi și stiluri de învățare ale elevilor din clasele primare, sprijinind dezvoltarea creativității, gândirii critice și emoționale.

Cuvinte-cheie: individualizare, limbaj artistic, gândire critică, abilitate auditivă și ritmică, exprimare vizuală, colaborare.

Abstract. This Guide and Workbook is intended to provide a clear and detailed structure for teachers, facilitating the individualization of student instruction through the use of artistic language. It includes suggested exercises and projects that meet the diverse needs and learning styles of primary school students, supporting the development of creativity, critical and emotional thinking.

Key words: individualization, artistic language, critical thinking, auditory and rhythmic ability, visual expression, collaboration

I. Obiectivele generale ale individualizării instruirii prin limbaj artistic

1. Dezvoltarea creativității și exprimării personale prin activități artistice (desen, muzică, teatru etc.).
2. Adaptarea învățării la nevoile și ritmul fiecărui elev.
3. Dezvoltarea abilităților socio-emoționale și a empatiei prin colaborarea la proiecte artistice.
4. Stimularea gândirii critice și divergente prin explorarea de soluții inovatoare la probleme.
5. Îmbunătățirea incluziunii educaționale, oferind metode accesibile tuturor copiilor.

II. Structura caietului de sarcini

1. Arte Vizuale și Abilități Practice

Obiectiv: Dezvoltarea abilităților de observare, exprimare vizuală și colaborare.

Exerciții individualizate:

Tema 1: „Eu în culori” – Fiecare elev va crea un desen care să ilustreze personalitatea sa folosind culori și forme. Profesorul va oferi indicații personalizate în funcție de interesele și preferințele artistice ale fiecărui copil.

Materiale necesare: Creioane colorate, acuarele, hârtie.

Adaptare pentru elevii cu dificultăți: Se pot folosi ștampile, colaje sau aplicații digitale pentru a facilita exprimarea artistică.

Proiecte de grup:

Tema 2: „Povestea clasei noastre” – Elevii creează împreună o lucrare de artă care să reprezinte povestea clasei, fiecare copil contribuind cu un element distinct. Profesorul va asigura că fiecare elev își aduce aportul conform capacităților sale artistice.

Materiale necesare: Hârtie de mari dimensiuni, vopsele, pensule, colaj.

Adaptare pentru copii timizi: Încurajarea acestora să colaboreze în perechi sau să contribuie prin activități auxiliare (ex. alegerea culorilor).

2. Muzică și Mișcare

Obiectiv: Îmbunătățirea abilităților auditive și ritmice, precum și dezvoltarea încrederii în sine prin muzică.

Exerciții individualizate:

Tema 1: „Cântecul meu” – Elevii vor compune un cântec scurt, exprimând o emoție sau o experiență personală. Profesorul va oferi sugestii în funcție de abilitățile fiecărui copil (de exemplu, simplificarea melodiei pentru cei cu mai puțină experiență muzicală).

Instrumente necesare: Xilofon, tamburine, voce.

Adaptare pentru elevii cu dificultăți auditive: Elevii pot exprima ritmul și emoția prin mișcări de dans în loc de sunet.

Proiecte de grup:

Tema 2: „Orchestra clasei” – Fiecare elev alege un instrument (sau percuție corporală) și participă la formarea unei orchestre. Fiecare va contribui la realizarea unei piese muzicale de grup, sub îndrumarea profesorului.

Instrumente necesare: Diverse instrumente ritmice, precum tamburine, triangu, maracas.

Adaptare pentru elevii timizi sau neexperimentați: Pot începe cu instrumente simple sau sunete de percuție corporală.

3. Teatru și Dramă- Disciplină opțională

Obiectiv: Dezvoltarea abilităților de comunicare, colaborare și exprimare emoțională prin jocuri de rol și scenete.

Exerciții individualizate:

Tema 1: „Emoțiile în mișcare” – Fiecare elev va interpreta o emoție (fericire, tristețe, furie) folosind mișcări corporale și expresii faciale. Profesorul va adapta cerințele pentru fiecare elev în funcție de nivelul de confort și de expresivitatea acestuia.

Adaptare pentru elevii introverți: Aceștia pot începe cu mișcări simple sau mimica de față și pot progresa treptat spre exprimări mai complexe.

Proiecte de grup:

Tema 2: „Sceneta clasei” – Elevii creează și interpretează o scenetă scurtă pe un subiect dat (ex. o aventură într-o pădure magică). Fiecare copil primește un rol adaptat abilităților sale de comunicare.

Materiale necesare: Costume, elemente de decor.

Adaptare pentru elevii cu anxietate de scenă: Pot avea roluri care nu implică mult dialog sau se pot ocupa de decoruri și costume.

4. Joc și Mișcare

Obiectiv: Dezvoltarea coordonării motorii și a expresiei corporale prin dans și mișcare creativă.

Exerciții individualizate:

Tema 1: „Dansul elementelor” – Fiecare elev va inventa mișcări inspirate de un element al naturii (foc, apă, aer, pământ). Profesorul va ajusta gradul de dificultate în funcție de abilitățile motorii ale fiecărui copil.

Adaptare pentru elevii cu dificultăți motorii: Exprimarea mișcării prin brațe, expresii faciale sau accesorii precum eșarfe colorate.

Proiecte de grup:

Tema 2: „Dansul prieteniei” – Elevii creează împreună o coregrafie simplă care simbolizează prietenia și colaborarea. Fiecare copil contribuie cu o mișcare proprie, pe care grupul o integrează în dans.

Materiale necesare: Muzică de fundal, eșarfe sau panglici.

Adaptare pentru copii cu anxietate socială: Participarea în perechi sau grupuri mici pentru a reduce presiunea socială.

III. Evaluarea și monitorizarea progresului

Evaluarea elevilor se va baza pe:

- Progresul individual, nu pe standarde uniforme, concentrându-se pe evoluția fiecărui copil în exprimarea artistică.
- Observarea continuă, oferind feedback constant elevilor și ajustând exercițiile în funcție de nevoile lor.
- Evaluarea formativă, care să includă auto-reflecția elevilor și discuții cu profesorul despre realizările și provocările întâmpinate.

IV. Implicarea părinților

Se recomandă organizarea de expoziții, serbări sau ateliere deschise unde părinții pot observa progresul copiilor în activitățile artistice, promovând astfel o comunicare mai bună între școală și familie și susținerea eforturilor copilului acasă.

Concluzie.

Acest Ghid furnizează o structură detaliată pentru individualizarea instruirii elevilor în clasele primare, utilizând limbajul artistic ca metodă didactică centrală. Aplicarea acestor metode va contribui la crearea unui mediu de învățare incluziv, creativ și personalizat, unde fiecare copil poate să-și dezvolte talentele și abilitățile în propriul ritm.

Bibliografie:

1. GARDNER, H., (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
2. TOMLINSON, C. A., (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD
3. DEWEY, J., (1934). *Art as Experience*. New York: Minton, Balch & Company.
4. ROBINSON, K., (2001). *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. West Sussex, UK: Capstone Publishing Ltd.
5. PIAGET, J., (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Orion Press.
6. VYGOTSKY, L. S., (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
7. EISNER, E. W., (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.
8. GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
9. CSIKSZENTMIHALYI, M., (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
10. KOLB, D. A., (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
10. LOWENFELD, V., & BRITTAIN, W. L., (1987). *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan.

2. ARTS / ARTE

MUSICAL EKPHRASIS: SOME THOUGHTS ON LISZT'S SPOSALIZIO AND RAPHAEL'S THE MARRIAGE OF THE VIRGIN

Rossella MARISI, PhD, Conservatorio "Luisa D'Annunzio", Pescara, Italy

Abstract. *Music and painting share similar perceptual foundations: in painting, we find elements such as line, light/shadow, composition, tonal value, and texture; in music, these are mirrored by melody, dynamics, form, pitch, and texture. The concept of musical ekphrasis refers to compositions that draw inspiration from visual artworks, interpreting their content through sound: the two distinct semiotic systems operate in comparable ways evoking similar emotions in the audience. The study focuses on Liszt's Sposalizio, inspired by Raphael's The Marriage of the Virgin, demonstrating how parallels in style and compositional approach across different media create corresponding atmospheres.*

Key words: *musical ekphrasis, interpretation, hetero-referentiality, evocation, Peirce's Semiotic Theory.*

1. Introduction

Visual arts and music often exhibit unique qualities that, despite their varied expressive forms, reveal a profound kinship. This kinship, in turn, reflects a shared cultural climate, shaped by common intellectual currents and expressed by the same social class (Duthie & Duthie, 2015). Indeed, as early as the Middle Ages, it was commonly believed that the boundaries between the arts were vague and fluid: visual artists typically practiced multiple art forms and often showed interest in other related disciplines, such as poetry and music (Cram, 1933). In the Renaissance, it became widely recognized that all arts shared a common foundation, connected through the principles of communication laid out in classical rhetoric. Regarding the Baroque period, various scholars have noted a shared "sensibility" linking music, poetry, and visual arts (Harris, 1744; Jones, 1772; Gray, 1928; Portoghesi, 2012; Cerutti Fusco, 2012).

In the Romantic era, one of the artists who explored the connections between various art forms was the Hungarian pianist and composer Ferenc Liszt (1811-1886), who had a deep passion for Italian art and culture. In 1839, shortly after arriving in Italy, in a letter to Hector Berlioz he emphasized the unity of the arts and their capacity not only to permeate one another but to converge into a single whole (Hall-Swadely, 2012). He frequently explored the possibility of "translating" poetic and visual art into musical expression. Examples include his musical interpretations of the *Sonnets 47, 104, and 123* by Petrarch and visual artworks such as Raphael's painting *The Marriage of the Virgin* and Michelangelo's sculpture *Il Penseroso*, depicting Lorenzo de' Medici, Duke of Urbino.

This study centers on ekphrasis - the interpretation of an artwork through a work created in a different medium. The study is organized into the following sections: Section 2 focuses on ekphrasis, transmediality, and transmedialization; Section 3 centers on hetero-referentiality; Section 4 examines Liszt's musical ekphrasis of Raphael's painting; and Section 5 presents the study's conclusions.

2. Ekphrasis, transmediality and transmedialization

The term *ekphrasis* (sometimes also spelled *ecphrasis*) derives from the Greek ἐκφρασις, a noun that can be broken down into the preposition *ek* (out) and the noun *phrasis*, from the same root as the verb *phrazo* (to speak). *Phrasis* can be considered synonymous with the Greek terms *lexis*, concerning one's style in choosing words to express thoughts, and *hermeneia*, meaning interpretation or translation. The Greek term *ekphrasis* thus refers to the act of interpreting something by describing it in detail with a deliberate choice of words. It first appears in rhetorical writings attributed to Dionysius of Halicarnassus (c. 60 BCE – after 7 BCE); during the Second Sophistic period (1st–4th century CE), as early Greek rhetoric became the standard for Latin practice, the term gained a clear definition and purpose (Preston, 2014).

Today, Michael Squire defines *ekphrasis* as referring to the literary and rhetorical device of evoking, through words, an impression of a visual stimulus, object, or scene (Squire, 2021). James Heffernan proposes to define ekphrasis as the representation of visual imagery through words (Heffernan, 1993).

Thus, *ekphrasis* refers to the act of providing a full or vivid description of something, intended to evoke an image in the listener's mind. Laura Sager Eidt broadens the scope of *ekphrasis* arguing that the ekphrastic description does not need be purely verbal (Sager Eidt, 2008). Building on this premise, Siglind Bruhn has borrowed the concept of literary *ekphrasis* to develop her idea of *musical ekphrasis*. According to Bruhn, in *musical ekphrasis*, music pieces represent literary and visual artworks musically (Bruhn, 2001). Lydia Goehr also emphasizes that *musical ekphrasis* occurs whenever a musical work represents a poem, painting, or sculpture by establishing correspondences in style, idea, and compositional method, carrying out an act of interpretation, evaluation, and evocation (Goehr, 2010).

Expressing the artistic content of an artwork through a different medium constitutes a transmedialization. While intermediality manifests as the interaction and cooperation between different media (Fusillo & Grishakova, 2021), transmediality deals with translating the artistic tools, practices, and conveyance techniques that define a particular work into the structures of a work representing a different artistic or scholarly discipline. Irina Rajewsky defines transmediality as media-unspecific phenomena that cross media boundaries (Rajewsky, 2005). Consequently, transmedialization refers to the transfer of text (understanding 'text' in a very broad sense) from one medium to another (Wenz, 2002), adapting a work from its original medium to a different one (Baetens & Sánchez-Mesa Martínez, 2015). Modern scholars have increasingly focused on how a work of art can be transposed into a different art form.

3. Hetero-referentiality

In Section 2, we noted that, etymologically, the term *ekphrasis* means detailed description. However, as highlighted by research, for a medium to function descriptively, it must have the potential for hetero-referentiality and be capable of achieving what is termed "object-centered reference" (Wolf, 2008: 208). By comparing the medial nature of three traditional media (words, painting, and music), Wolf emphasized that music - particularly instrumental music - is the least descriptive art form, due to its limited capacity to reference things beyond itself. As music is, in most cases, self-referential rather than outwardly referential, this prompts the question: can music genuinely depict objects beyond its own structure? Research has investigated the qualities within a sign that enable it to form a distinct connection with an object, allowing interpreters to perceive the sign as a representation of that particular object (Skagestad, 2004). Peirce's Semiotic Theory can serve as the main theoretical framework for exploring this issue.

Peirce identifies three categories of signs: icons, indexes, and symbols (Peirce, 2011). According to him, an **icon** can be defined as a sign that bears a physical similarity to the object it represents. Music can be representational in its simplest form when instruments perform motifs that resemble audible events, or sound occurrences. Indeed, musical compositions may include icons that mimic natural sounds found in a landscape, such as bird calls, rain, wind, and thunder. Examples of this can be found in the violin concerti entitled *The Four Seasons* by Antonio Vivaldi (1678-1741).

An **index** is a sign that suggests something indirectly related to the object it represents. This can happen through 'translating' the features of an object from one sensory system to another; for example, an artist might convey visually perceived characteristics using signs understood through hearing. Examples of this are the following: in painting, we find elements such as line, shape, light/shadow, composition, tonal value, and texture; in music, these are mirrored by melody, harmony, dynamics, form, pitch, and texture (Padula, 2004). Building on these premises, a musical motif (characterized by a particular melodic contour, harmony, dynamics, and texture) can be regarded as a Peircean index - a sign

that translates into sound phenomena which, in themselves, do not produce sound. Other cross-modal correspondences can be observed based on the analogy between the emotions elicited in the audience by the perception of certain sounds and musical sequences in specific keys, on the one hand, and particular colors, on the other (Kandinsky, 1977).

Peirce's third category of signs is that of **symbols** - signs in which the link between signifier and signified is culturally acquired. In music, this symbolic function is fulfilled by *topoi* [topics]. Since the 1980s, researchers have adopted the rhetorical concept of *topos* to describe how, over past centuries, composers incorporated musical figures with conventionalized extramusical meanings into their works (Ratner, 1980; Allanbrook, 1992; Agawu, 1991; Hatten, 2004; Monelle, 2000).

Topoi are fragments of melody or rhythm, elements of timbre, harmony, and texture, which evoke associations beyond music for listeners within a specific cultural context (Huovinen & Kaila 2015). Because the relationship between these signs and their meanings is culturally specific, they can be considered symbols in Peirce's terms. An example of a *topos* is the pentatonic mode, used in 19th century Western European music to evoke pastoral scenes (Meyer, 1956).

4. Liszt's musical ekphrasis of Raphael's painting

Given the fundamental difference between a painting, which unfolds in space, and a musical piece, which unfolds over time, the musical ekphrasis that Liszt created of Raphael's *The Marriage of the Virgin* cannot be considered a detailed 'musical translation' of all the visual elements present in the painting. However, some common elements between the two artworks can be identified, enabling them to evoke the same emotions in the audience. Obviously, using Peircean terms, these will always be indexes or symbols, given the non-sonorous nature of the painting.

a. Wavy lines. In the painting, the line of the hills in the background and the lines that ideally connect the heads and feet of the characters in the foreground are wavy. Similarly, the melodic lines of the pentatonic motif and the arpeggios in Liszt's piece are also wavy. In Peircean terms, this can be considered an index.



Liszt, *Sposalizio*, mm. 21-23

b. Circular motifs. In the painting, the circle shape appears repeatedly—fully in the wedding ring and in the halos above the heads of Mary and Joseph, and as a semicircle in the dome and the rounded arches of the temple. The musical piece includes several examples of *circulatio* or *kyklosis*, a circular formation that begins and ends on the same note. According to Peircean terminology, this may be regarded as a symbol.



Liszt, *Sposalizio*, mm.33-37, and mm. 102-104

It is no coincidence that the circle is a symbol of perfection, often symbolizing God.

c. Tripartition. The painting is structured in three horizontal bands: the figures in the foreground, the space in front of and behind the temple, and the temple with the sky in the background and above it. The piece is structured in three main sections: *Andante*, *Più lento*, and *Quasi Allegretto*. Using Peircean concepts, this can be classified as an index.

d. Tonality. Raphael applied a warm color ground and layered oil paint thinly over it. Liszt chose the warm key of E major, which according to Quantz expresses love and tenderness (Quantz, 1752), and according to Hand expresses solemnity (Hand, 1837), as well as the key of G major, which according to Schubart is well-suited to representing every gentle and calm movement of the heart (Schubart, 1806). In terms of Peircean theory, this qualifies as a symbol.

e. Texture. In the painting, the figures are arranged in symmetrical groups. In the piano piece, the *Più lento* section is structured with chords arranged symmetrically between the two staves. Within Peirce's framework, this could be seen as a symbol.



Liszt, *Sposalizio*, mm. 38-43

f. Emotional Atmosphere. The painting is characterized by a serene emotional atmosphere, expressed through the gentle climate and the kind, smiling faces of the figures. The musical piece frequently includes directions such as *dolce*, *dolcissimo*, *armonioso*, and *con grazia*. Applying Peirce's terminology, this represents an index.

g. Modularity. The painting contains several modular elements, such as the windows and columns of the temple. The musical piece is marked by the frequent repetition of the pentatonic motif and arpeggios. In the language of Peircean semiotics, this can be viewed as an index.

h. Balance of Fullness and Emptiness. The painting demonstrates a perfect balance between full and empty spaces, particularly in the relationship between the temple's structure with its peristyle and the space surrounding it. Liszt's piece similarly displays a perfect balance between sound and silence. From a Peircean perspective, this can be considered a symbol, because the balance between sound and silence is culturally defined.



Liszt, *Sposalizio*, mm. 27-32

i. "Multi-level" Architecture. The painting shows, in its upper part, the significant multi-level architectural structure of the temple. In the *Più lento* section, the musical piece reflects this with the multi-layered sound architecture of the chorale. Following Peircean principles, this could be interpreted as an index.



Liszt, *Spozalizio*, mm. 50-56

5. Concluding remarks

After introducing the concept of musical ekphrasis, the study analyzed the piano piece *Spozalizio*, in which Liszt created a musical ekphrasis of Raphael's painting *The Marriage of the Virgin*. The similarities highlighted in the two artworks provided insight into how shared stylistic and compositional elements can evoke a similar emotional atmosphere in the audience, thus fostering a deeper understanding of both works.

References:

1. AGAWU KOFI, V., (1991), *Playing with Signs: A Semiotic Interpretation of Classic Music*, Princeton University Press, Princeton.
2. ALLANBROOK, WYE J., (1992), *Two Threads through the Labyrinth: Topic and Process in the First Movements of K 332 and K 333*, in Wye J. Allanbrook, Janet M. Levy, and William P. Mahrt (eds), *Convention in Eighteenth- and Nineteenth-Century Music: Essays in Honor of Leonard G. Ratner*, Pendragon, Stuyvesant, 125–171.
3. BAETENS, J. AND DOMINGO, S.-M. M., (2015), *Literature in the expanded field: intermediality at the crossroads of literary theory and comparative literature*, in „Interfaces”, 36, 289-304, <http://journals.openedition.org/interfaces/245>, 01.11.2024.
4. BRUHN, S., (2000), *Musical Ekphrasis: Composers Responding to poetry and Painting*, Pendragon Press, Hillsdale.
5. CERUTTI, F. A., (2012), *Progettazione armonica. Musica sacra e nuovi principi acustici e architettonici applicati agli edifici di culto nella Roma barocca*, in Capanna et al. (eds), *Musica & Architettura*, Nuova Cultura, Roma, 197 – 208.
6. CRAM, R. A., (1933), *The unity of the arts*, in “*Landscape Architecture Magazine*”, 23(3), 159-163
7. DUTHIE, A. C. & A. BRADLEY, D., (2015), *Do Music and Art Influence One Another? Measuring Cross-modal Similarities*, in “*Music and Art, Polymath: An Interdisciplinary Arts and Sciences Journal*”, 5(1), 1-22.
8. FUSILLO, M. AND MARINA, G., (2021), *Introduction*, in: Massimo Fusillo and Marina Grishakova (eds), *The Gesamtkunstwerk as a Synergy of the Arts*, Bruxelles-Bern-Berlin-New York-Oxford-Wien: Peter Lang, Bruxelles-Bern-Berlin-New York-Oxford-Wien, 15-26.
9. GOEHR, L., (2010), *How to Do More with Words. Two Views of (Musical) Ekphrasis*, in „*British Journal of Aesthetics*”, 50(4), 389–410.
10. GRAY, C., (1928), *The History of Music*, Alfred A. Knopf, New York.
11. HALL-SWADELY, J. R., (ed), (2012), *The Collected Writings of Franz Liszt: Essays and Letters of a Traveling Bachelor of Music*, vol. 2, The Scarecrow Press, Lanham.
12. HAND, F. G., (1837), *Aesthetik der Tonkunst*, Erster Theil, Leipzig.
13. HARRIS, J., (1744), *Three Treatises. The First Concerning Art. The Second Concerning Music, Painting and Poetry. The Third Concerning Happiness*, H. Woodfall, Jr., London.
14. HATTEN, R., (2004), *Interpreting Musical Gestures, Topics, and Tropes: Mozart, Beethoven, Schubert*, Indiana University Press, Bloomington.
15. HEFFERNAN, J., (1993), *Museum of Words: The Poetics of Ekphrasis from Homer to Ashbery*. The University of Chicago Press, Chicago.
16. HUOVINEN, E. AND ANNA-KAIS, K., (2015), *The Semantics of Musical Topoi: An Empirical Approach*, in “*Music Perception*”. 33(2), 217–243.

17. JONES, SIR W., (1772), *Poems, Consisting Chiefly of Translations from the Asiatick Languages: To which are Added Two Essays, I. On the Poetry of the Eastern Nations, II. On the Arts, commonly called Imitative*, Clarendon Press, Oxford.
18. KANDINSKY, W., (1977), *Concerning the spiritual in art, especially in painting*, Dover Publications, New York.
19. MEYER, L. B., (1956), *Emotion and Meaning in Music*, University of Chicago Press, Chicago.
20. MONELLE, R., (2000), *The Sense of Music: Semiotic Essays*, Princeton University Press, Princeton.
21. PADULA, A., (2004), *Verso la multimedialità: gli elementi comunicativi di base dei linguaggi musicale e visivo*, Quaderni del Conservatorio "L. D'Annunzio", 3, Pescara, 29-32.
22. PEIRCE, C.s S., (2011), *Philosophical Writings of Peirce*, edited by Justus Buchler, Dover, New York.
23. PORTOGHESI, P., (2012), *Corrispondenze tra architettura, letteratura e musica*, in Alessandra Capanna, Fabio Cifariello Ciardi, Anna Irene Del Monaco, Maurizio Gabrieli, Luca Ribichini e Gianni Trovalusci (eds), *Musica & Architettura*, Nuova Cultura, Roma, 97 – 110.
24. PRESTON, C., (2014), *Ekphrasis: painting in words*, in Sylvia Adamson, Gavin Alexander and Katrin Ettenhuber (eds), *Renaissance Figures of Speech*, Cambridge University Press, Cambridge.
25. QUANTZ, J. J., (1752), *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen*, Berlin.
26. Rajewsky Irina O., (2005), *Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality*, in "Intermedialités/Intermediality", 6, 43-64.
27. RATNER, L. G., (1980), *Classic Music: Expression, Form, and Style*, Schirmer Books, New York.
28. SAGER, E. L. M., (2008), *Writing and Filming the Painting: Ekphrasis in Literature and Film*, Rodopi, New York.
29. SCHUBART, C., FRIEDRICH, D.I., (1806), *Ideen zu einer Ästhetik der Tonkunst*, Wien.
30. SKAGESTAD, P., (2004), *Peirce's Semeiotic Model of the Mind*, in Cheryl Misak (ed), *The Cambridge Companion to Peirce*, Cambridge University Press, Cambridge, 241-256.
31. SQUIRE, M., (2021), *Ekphrasis*, Oxford Classical Dictionary, Oxford University Press, Oxford.
32. WENZ, K., (2002), *Transmedialization: An interart transfer*, in "Dichtung Digital. Journal für Kunst und Kultur digitaler Medien", 4(1), 1-7.
33. WOLF, W., (2008), *Description: A Common Potential of Words and Music?*, in David Francis Urrows (ed), *Essays on Word / Music Adaptation and on Surveying the Field*, Rodopi, Amsterdam, 197-226.

AUDIȚIA MUZICII ȘI FORMAREA CULTURII DE AUDIȚIE ÎN PREȘCOLARITATE

MUSIC LISTENING AND THE DEVELOPMENT OF LISTENING CULTURE IN PRESCHOOL EDUCATION

**Marina Morari, doctor, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Rezumat. Articolul analizează procesul de dezvoltare a culturii audiției muzicale ca direcție fundamentală a educației muzicale timpurii. Audiția este concepută ca o experiență senzorială, afectivă și cognitivă, care dezvoltă atenția auditivă, auzul interior, sensibilitatea estetică și gândirea muzicală. Autoarea evidențiază conceptele pedagogice ale lui Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edwin E. Gordon și Dmitri Kabalevski, subliniind complementaritatea acestora în formarea percepției și înțelegerii muzicii de către copii. Lucrarea prezintă principiile fundamentale ale audiției active: experimentarea muzicii prin mișcare (Dalcroze), audiția interioară (Gordon) și cântarea mentală (Kodály), integrate cu tradiția educațională valorică a lui Kabalevski. Este propusă o metodologie în cinci etape pentru organizarea activităților de audiție (introducere, audiție, analiză, re-audiție, valorizare), împreună cu cadrul competențelor de percepție muzicală pentru vârstele 1–6 ani. Sunt descrise diverse tehnici de predare — contur melodic, mișcare expresivă, percuție corporală,

fredonare și desen muzical — care transformă audiția într-un proces activ de învățare experiențială. Articolul demonstrează că audiția muzicală contribuie la dezvoltarea holistică a copilului preșcolar, cultivând sensibilitatea, reflecția estetică și gândirea prin sunet. Autoarea aduce o contribuție substanțială la fundamentarea unei paradigme moderne a educației muzicale timpurii — o paradigmă în care audiția muzicală nu este doar o activitate estetică, ci o formă de gândire, o experiență de învățare și un mijloc de auto-descoperire artistică.

Cuvinte-cheie: *audiție muzicală, cultură a audiției, educație muzicală timpurie, auz interior, cântare mentală, elemente ale culturii audiției.*

Abstract. *The article analyzes the process of developing the culture of music listening as a fundamental direction of early musical education. Listening is conceived as a sensory, affective, and cognitive experience that develops auditory attention, inner hearing, aesthetic sensitivity, and musical thinking. The author highlights the pedagogical concepts of Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edwin E. Gordon, and Dmitri Kabalevski, emphasizing their complementarity in shaping children's perception and understanding of music. The paper presents the fundamental principles of active listening: experiencing music through movement (Dalcroze), inner audiation (Gordon), and mental singing (Kodály), integrated with Kabalevski's value-oriented educational tradition. A five-step methodology for organizing listening activities is proposed (introduction, listening, analysis, re-listening, valorization), along with the framework of music perception competencies for ages 1 to 6. Various teaching techniques are described—melodic contour, expressive movement, body percussion, humming, and musical drawing—which transform listening into an active process of experiential learning. The article demonstrates that music listening contributes to the holistic development of the preschool child, fostering a culture of sensitivity, aesthetic reflection, and thinking through sound. The author makes a substantial contribution to the foundation of a modern paradigm of early musical education — a paradigm in which music listening is not merely an aesthetic activity, but a form of thinking, a learning experience, and a means of artistic self-discovery.*

Key words: *music listening, listening culture, early musical education, inner hearing, mental singing, elements of listening culture.*

Formarea **culturii audiției muzicale la copiii preșcolari** reprezintă una dintre cele mai sensibile și profunde direcții ale educației muzicale timpurii. În această etapă, copilul se află într-un proces de **descoperire a lumii sonore**, iar activitatea de audiție constituie nu doar o experiență senzorială, ci și una afectiv-cognitivă, care dezvoltă capacitatea de a percepe, de a diferenția și de a înțelege muzica. Pedagogiile muzicale moderne, centrate pe **ascultarea activă și comprehensivă**, pun accent pe crearea unui mediu acustic bogat, pe cultivarea atenției auditive și pe stimularea **auzului interior** – fundament al culturii audiției.

Numeroși savanți s-au preocupat de educația muzicală timpurie și, în special, de formarea culturii de audiție muzicală, printre care **Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff, Shinichi Suzuki, Edwin E. Gordon, Patricia Shehan Campbell, Sandra Trehub** și, în spațiul românesc - Elisabeta Marinescu, Maria Dolgoș, Mihaela Modoran etc.

În acest sens, contribuțiile lui **Edwin E. Gordon (1927 – 2015)** sunt esențiale. În *Music Learning Theory*, el definește **audierea muzicii (audiation)** ca „abilitatea de a auzi și de a da sens muzicii atunci când sunetul nu este prezent fizic sau poate că nu a fost niciodată prezent” [1, p. 10]. Pentru E. Gordon, procesul de formare muzicală trebuie să înceapă cu **experiențe de ascultare intuitivă, corporală și vocală**, nu cu citirea notației. În viziunea sa, „audiation is to music what thought is to language” („**Audierea interioară (audierea mentală)** este pentru muzică ceea ce este gândirea pentru limbaj” sau, într-o formă mai liberă și expresivă: „**Așa cum gândirea dă sens limbajului, audierea interioară dă sens muzicii**”) [2, p. 7] – așadar, audiția nu înseamnă doar recepție pasivă, ci gândire muzicală activă. Activitatea de audiție desfășurată la vârsta preșcolară, prin jocuri sonore, imitații, cântece și exerciții de recunoaștere a contrastelor muzicale, contribuie la formarea acestei capacități de **a gândi prin sunet** și la dezvoltarea treptată a unei **culturi a ascultării conștiente**.

Complementar, pedagogia lui **Zoltán Kodály (1882 – 1967)** pune accent pe dezvoltarea **auzului interior (inner hearing)**, considerat temelia educației muzicale autentice. Z. Kodály afirma: „We should read music in the same way that an educated adult will read a book: in silence, but imagining the sound” („Ar trebui să citim muzica în același mod în care un adult educat citește o carte: în liniște, dar imaginând sunetul”) [4, p. 192]. Prin urmare, el propune o formare auditivă bazată pe cântul interior, pe

exerciții de intonație și pe trăirea mentală a melodiilor, care precedă cântarea vocală sau interpretarea instrumentală. În grădiniță, aceste principii se concretizează în activități prin care *copilul este ghidat să asculte cu mintea și cu sufletul*, să identifice emoția din muzică și să o transpună prin mișcare, desen sau voce. Astfel, cultura audiției nu se limitează la perceperea sunetelor, ci devine ***o formă de educație a sensibilității estetice și a gândirii muzicale timpurii***, susținută de marile pedagogii ale ascultării — E. Gordon și Z. Kodály.

Concepția lui Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950) se bazează pe ideea că muzica trebuie trăită prin corp înainte de a fi înțeleasă rațional, iar mișcarea devine instrumentul esențial al ascultării active. Metoda euritmiei, cunoscută și ca „educație muzicală prin mișcare”, propune o integrare organică între ascultare, trăire corporală și expresie motrică, considerând că sensibilitatea ritmică și percepția muzicală se formează prin acțiune. Spre deosebire de alte concepții care abordează ascultarea ca proces predominant auditiv sau cognitiv, E. Dalcroze subliniază că „urechea se educă prin trup”, iar corpul devine „primul instrument muzical al copilului” [3, p. 15]. În activitatea preșcolară, aceste principii se concretizează în exerciții de mișcare, balansare, legănare, oprire, mers și gesturi coordonate cu fraza muzicală, prin care copilul își sincronizează reacțiile motorii cu structura temporală a muzicii. Euritmia dezvoltă astfel atenția auditivă, simțul ritmic și capacitatea de anticipare muzicală, oferind o bază senzorio-motorie solidă pentru cultura audiției. Prin jocul de mișcare și ascultare, copilul învață să „asculte cu întregul său corp”, iar această formă de învățare experiențială este deosebit de potrivită pentru etapa preșcolară, în care cunoașterea se realizează prin acțiune, expresie și trăire emoțională. Metoda lui E. Dalcroze rămâne, astfel, una dintre cele mai naturale și eficiente modalități de inițiere în ascultarea muzicii, transformând procesul de audiție într-o experiență corporală, afectivă și educativă totală.

Concepția educației muzicale elaborată de **Dmitri Kabalevski** (1904 – 1987), promovată consecvent în școala din Republica Moldova și dezvoltată ulterior în trei generații de curricula și piese curriculare, a contribuit esențial la formarea unei culturi muzicale bazate pe valori artistice autentice, pe receptarea emoțional-morală a muzicii și pe integrarea dimensiunii estetice în viața spirituală a elevilor. Totuși, în contextul actual al paradigmei **învățării experiențiale** și al nevoii de a forma competențe muzicale funcționale încă din copilăria timpurie, se resimte necesitatea **îmbogățirii acestei concepții prin aportul teoriilor moderne ale audiției active**, cum sunt cele formulate de **Edwin E. Gordon și Émile Jaques-Dalcroze**.

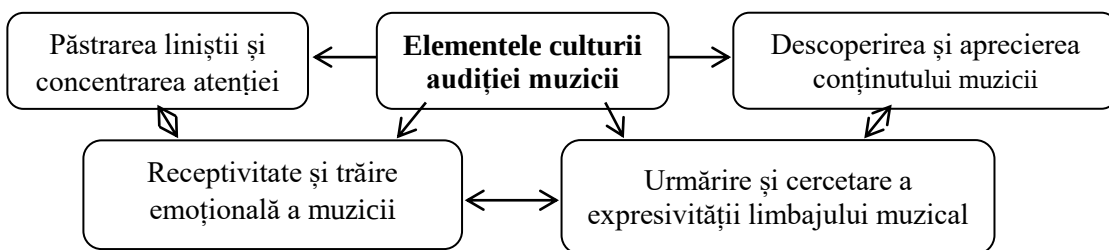
Modelul lui E. **Gordon** aduce un fundament psihologic și științific al procesului de ascultare și învățare muzicală, introducând conceptul de *audiation* — capacitatea de a „auzi și de a da sens muzicii în absența sunetului” [2]. Această idee permite reconfigurarea etapelor de formare a culturii audiției la copil: de la **ascultarea senzorială** la **ascultarea internă și analitică**, favorizând transferul treptat de la trăirea spontană la conștientizarea expresiei sonore. Integrarea principiilor lui E. Gordon ar oferi cadrelor didactice din învățământul preșcolar și primar **instrumente de diagnoză și progres auditiv**, corelate cu etapele dezvoltării cognitive și afective ale copilului — aspecte încă insuficient explorate în tradiția kabalevșchiană.

Pe de altă parte, concepția lui **Émile Jaques-Dalcroze** răspunde direct nevoilor educației timpurii prin **euritmie**, adică prin formarea sensibilității muzicale prin mișcare, ritm și expresie corporală. Ea oferă o bază practică pentru activitățile de audiție în grădiniță, în care copilul „ascultă prin corp”, transformând percepția sonoră în acțiune și expresie. Incorporarea principiilor dalcroziene în curriculumul moldovenesc ar permite o **abordare holistică a audiției**, în care atenția auditivă, coordonarea motrică, emoția și imaginația se dezvoltă simultan. Astfel, deschiderea educației muzicale din Republica Moldova către experiențele lui E. Gordon și E. Dalcroze nu ar presupune negarea valorilor concepției pedagogice a lui Kabalevski, ci **completarea ei prin dimensiuni cognitive și psihomotrice moderne**, capabile să stimuleze participarea activă a copilului în actul ascultării, să diversifice metodele de formare a auzului muzical și să apropie educația muzicală de realitățile contemporane ale învățării prin experiență și trăire artistică.

În contact cu muzica, ființa umană se cunoaște pe sine și își organizează viziunea asupra lumii, prin activitatea de gândire a sunetelor. „Există o relație între felul nostru de a fi în timp și procesele

gândirii, relație în care muzica joacă un rol de mediator privilegiat” [5, p. 192]. Muzica modelează ideologiile și stă la baza paradigmatelor care ne ghidează cunoștințele [Idem]. Activitatea de audiție a muzicii poate deveni mod de integrare a cunoașterii artistice în dezvoltarea gândirii.

Activitatea de audiție este o comunicare. Primul pas în această comunicare este răspunsul nostru emoțional la muzică. O compoziție muzicală poate genera una sau mai multe stări emoționale. Compoziția muzicală poate conține una sau mai multe părți (evenimente sonore). Începutul unei părți noi dintr-o compoziție se manifestă prin schimbarea stării emoționale și a expresivității elementelor de limbaj muzical. Urmărind expresivitatea elementelor respective (melodie, tempo, ritm, dinamică, mod etc.), descoperim conținutul, imaginea muzicală – ceea despre ce „povestește” muzica prin sunete. Muzica se audiază în liniște, urmărind atent ce și cum „povestesc”, exprimă sunetele. Pentru a descoperi sensurile ascunse ale unei compoziții muzicale, o putem audia de mai multe ori. Informațiile despre istoria creației, genul muzical și autorul muzicii completează cunoștințele noastre.



Figură: Elementele componente ale culturii audiției muzicii.

Cultura de audiție a muzicii reprezintă capacitatea de a percepe muzica, cunoașterea elementelor de bază și a conceptelor muzicii și exprimarea atitudinii față de ea. Cultura audiției se manifestă în procesul de conștientizare a valorilor muzicii, adică în necesitatea comunicării cu arta muzicală, orientarea valorică și participativitatea indivizilor în variate activități muzicale. Audiția muzicii este un proces de „scufundare” în lumea artei sunetului. În esență, cultura de a audia muzica este o componentă importantă a identității culturale și personale, reflectând modul în care oamenii interacționează cu arta muzicală în viața lor de zi cu zi.

Percepția muzicii poate fi caracterizată ca un proces de cunoaștere/ înțelegere (holistică, imaginativă, conștientă din punct de vedere emoțional, cu semnificație personală) a conținutului unei compoziții muzicale. Pentru a percepe muzica, copiii învață să distingă ceea ce aud, se deprind să asculte și urmărească cercetător mesajul muzicii.

Regulile de audiție reunesc următoarele [6, p. 9]: 1. Facem liniște totală înainte ca muzica să înceapă a suna. 2. Ne concentrăm atenția asupra celor propuse de a fi urmărite în lucrarea muzicală. 3. Menținem liniștea până când lucrarea muzicală va suna în întregime. 4. Ne obișnuim să ascultăm muzica la un volum potrivit de tare. 5. Îngăduim câteva clipe să se potolească impresiile, apoi începem discuția despre muzica audiată.

Muzica își poate îndeplini rolul estetic, cognitiv și educativ numai atunci când copiii învață nu numai să o audieze, ci să o perceapă cu adevărat, să mediteze asupra ei. Sinonimele cuvântului *percepție* sunt: comprehensiune, cunoaștere, gândire, înțelegere, reflectare, viziune etc., prin care se lărgeste sensul acestuia.

Particularitățile activității de audiție a muzicii cu copiii sunt determinate de un sistem de coordonate, și anume: (1) valoarea compoziției muzicale; (2) experiența muzicală și psihologică de viață a copilului; (3) condițiile externe și interne (personale); (4) natura activității muzicale a copilului.

În **actul percepției** (cunoașterii, înțelegerii) **unei piese muzicale** se disting trei faze [8]:

1. *precomunicativă* (în timpul căreia se formează nevoia, motivul și atitudinea de a asculta muzică de către copil);
2. *comunicativă* (se formează gustul, idealul, abilitățile de comunicare cu arta, în special cu muzica, precum și experiența artistică);

3. *post-comunicativă* (se formează gustul estetic, abilitatea de analiză-caracterizare a muzicii, apreciere și judecata despre muzică). De regulă, percepția artistică dezvoltată nu se oprește la un act unic. După prima ascultare, este dificil nu numai pentru un amator, ci și pentru un profesionist să găsească legăturile figurative interne ale compoziției, să înțeleagă logica dezvoltării imaginilor sale. De obicei, în această etapă sunt percepute și realizate doar trăsăturile cele mai generale.

Percepția artistică fundamentală reprezintă unitatea a trei aspecte [9, p. 93]: cognitiv, senzorial (senzorio-emoțional) și moral-afectiv. Această unitate este exprimată într-un model cu trei componente:

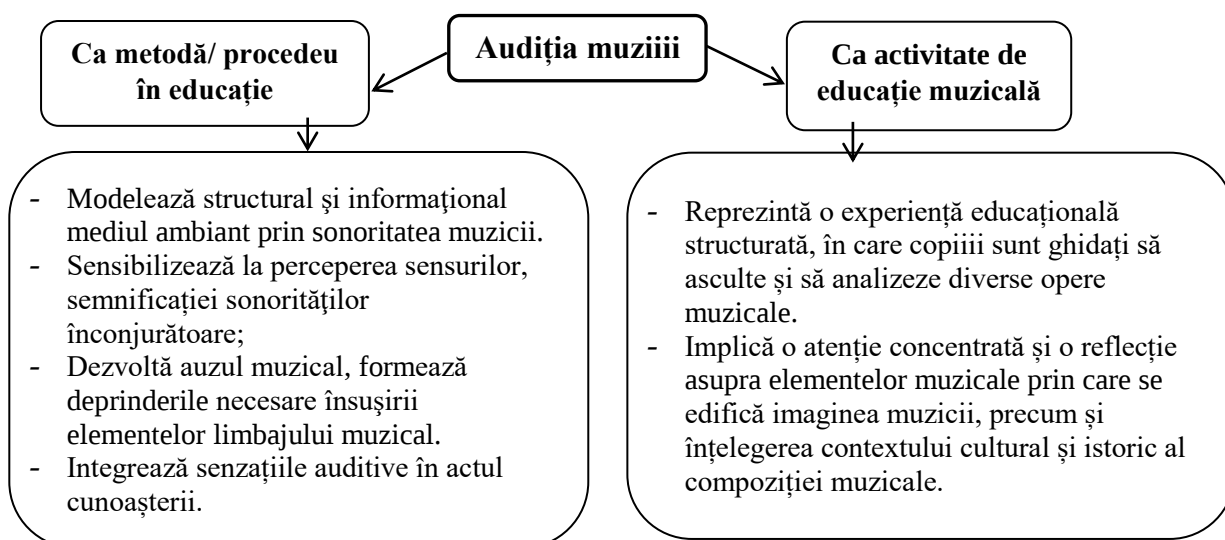
1. *erudiția muzicală - artistică*, exprimată în cunoașterea diverselor informații din domeniul unui gen de artă, experiența de a percepe imaginea muzicală (aspect cognitiv);
2. *reacție emoțională* la elementele de formă și conținut într-o compoziție muzicală, care permite evaluarea integrității imaginii muzicale și mijloacele de exprimare muzicală a acesteia – limbajul muzical (aspect senzorial-emoțional);
3. *empatia și capacitatea de a-și exprima impresiile despre muzică* într-o formă accesibilă celorlalți, capacitatea de a comunica despre valorile muzicii (aspect moral-afectiv).

Deci, o percepție completă a muzicii este posibilă prin ascultarea ei în mod repetat și în cazul în care ascultătorul intră în co-creare cu creatorul operei muzicale în timpul ascultării acesteia. Condiții favorabile unei percepții muzicale: (1) erudiție muzicală; (2) un anumit nivel de dezvoltare a sferei senzorio-emoționale; (3) capacitatea de a empatiza și de a exprima judecăți despre artă.

Avansăm următoarele aspecte importante ale activității didactice de audiție în educația muzicală a copiilor:

1. *Selectarea pieselor muzicale potrivite*: Conducătorul muzical selectează și pregătește piese muzicale relevante pentru finalitățile activității de educație muzicală. Relevanța compoziției muzicale audiate include o varietate de genuri muzicale, stiluri și perioade istorice, în funcție de contextul didactic, destinația repertoriului audiat (didactic, educativ, ludic etc.) și de interesele copiilor.
2. *Ascultarea activă și conștientă*: Educatorul elaborează un mesaj introductiv înainte de audiția muzicii, prin care sensibilizează copiii la dispoziția/ conținutul muzicii/ imaginea muzicală/ expresivitatea limbajului etc. Copiii sunt încurajați să asculte muzica cu atenție și să fie conștienți de elementele sale constituente: melodia, ritmul, armonia, timbrul, dinamica, forma etc. Conducătorul muzical ghidează copiii în perceperea elementelor de limbaj muzical, stimulând imaginația și creativitatea, gândirea asociativă.
3. *Analiza și discuția*: După ce ascultă o piesă muzicală, copiii sunt încurajați să analizeze și să discute ceea ce au sesizat, auzit, perceput. Aceasta poate implica explicarea semnificației elementelor de limbaj muzical în edificarea imaginii muzicale. Copiii pot să-și împărtășească impresiile și interpretările lor personale despre muzică.
4. *Context istoric și cultural*: Activitatea de audiție poate include și explorarea contextului istoric și cultural al pieselor muzicale, la nivel elementar. Copiii pot învăța despre compozitori (copilăria compozitorilor, istoricul unor compoziții muzicale) și perioadele în care au fost create compozițiile muzicale, precum și despre influențele culturale și sociale care au modelat muzica respectivă.
5. *Dezvoltarea abilităților critice și de evaluare*: Copiii sunt încurajați să-și dezvolte abilitățile critice și de evaluare prin analizarea și compararea diferitelor interpretări sau înregistrări ale aceleiași piese muzicale. Aceasta îi ajută să-și îmbunătățească capacitatea de a aprecia și de a discerne calitatea și expresivitatea interpretării muzicale.

Astfel, audiția muzicii poate fi tratată din **două perspective**: (a) ca metodă/ procedeu de educație și (b) ca activitate didactică. Ambele abordări ale audiției muzicii sunt mijloace esențiale pentru dezvoltarea unei relații profunde și conștiente cu muzica, contribuind la formarea unei culturi muzicale și a unor competențe relevante în educația muzicală a copiilor.



Figură: Perspective în abordarea audiției în educație.

În educația timpurie a copiilor, activitatea de audiție a muzicii are pondere diferită, în funcție de vârsta copiilor și profilul său psihologic. Astfel, audiția se integrează în procesul educației timpurii sub diferite forme de activitate [7, p. 119]:

- (a) la 2 - 3 ani muzica audiată este percepută de copii ca mișcare; educatorul va realiza audiția ca activitate de mișcări muzical-ritmice, sub formă de joc;
- (b) la 3 - 4 ani audiția muzicii se asociază cu o imagine vizuală, un tablou sau povestire, adică o reprezentare asociată muzicii și exprimată prin mijlocul altor arte;
- (c) la 4 - 5 ani muzica audiată copiii o asociază cu anumite evenimente din viață, activități, dispoziție;
- (d) la 5 - 6 ani audiția muzicii devine pentru copii activitate de cunoaștere (are loc o inițiere aprofundată în unele valori ale compoziției muzicale audiate);
- (e) la 7 - 12 ani muzica audiată se identifică cu valorile personale ale copiilor.

Audiția muzicii ca activitate muzical-didactică reprezintă o parte esențială a educației muzicale a copiilor și se referă la experiența de ascultare activă și conștientă a muzicii în cadrul unei activități didactice. Audiția muzicii oferă copiilor oportunități importante de explorare și învățare a diversității muzicale și contribuie la dezvoltarea lor ca ascultători și interpreți muzicali informați și conștienți. Prin audiții muzicale copiii se pot cunoaște pe sine și lumea înconjurătoare.

În educația timpurie pot fi explorate diverse **tehnici de înțelegere a muzicii**:

(a) *tehnica mișcărilor plastice a mâinilor în spațiu*, când se reprezintă sensul mișcării melodiei (ascendent, descendent, liniar), tipul melodiei (cantabil, dansant, de marș), dispoziția (vedelă, tristă, solemnă, glumeață etc.);

(b) *tehnica conturului melodic*, când copii descoperă/ urmăresc vizual, în timpul sunării muzicii, cum se dezvoltă melodia piesei muzicale, după un model reprezentat de educator (sub forma unui desen);

(c) *tehnica mișcărilor muzical-ritmice*, când copiii reprezintă mișcări (corporale, cu recuzită: eșarfă, dantele, hârtie de copt, minge etc.) potrivite caracterului muzicii și cu fiecare reluare a melodiei se repetă mișcarea;

(d) *tehnica percuției corporale*, când copiii acompaniază ritmic muzica audiată, executând emisii sonore cu diferite părți ale propriului corp (bătăi în palme, pocnete din degete, lovirea pieptului/ picioarelor/ coapselor etc.);

(e) *tehnica fredonatului*, când copii intonează un motiv, o frază sau melodia piesei audiate etc.

4. Copiii audiază muzica în cadrul activităților cultural-artistice și recreative. În instituțiile de educație timpurie pot fi organizate concerte tematice, cu interpretarea vie a muzicii, când copiii se familiarizează cu timbrul și posibilitățile expresive ale unor instrumente muzicale, descoperă varietatea genurilor muzicale primare (cântecul, dansul, marșul), se familiarizează cu muzica unui compozitor etc.

Copiii nu trebuie să fie obosiți cu audiții muzicale de durată, deoarece își pierd interesul pentru lucrările muzicale și ascultă neatent. În consecință, nu participă la asimilarea materialului muzical. Propunem modelul profilului culturii muzicale de audiție a muzicii specific copiilor de la 1 la 7 ani, după cum urmează în tabelul de mai jos.

Tabel: Profilul culturii de audiție a muzicii a copiilor de la 1 la 7 ani.

<i>Categoria de vârstă</i>	<i>Abilități de receptare a muzicii în activitatea de audiție</i>
1 -2 ani	Abilitățile de receptare a muzicii în activitatea de audiție a copiilor de 1–2 ani ▪ Percep emoțional conținutul muzicii și reacționează spontan la schimbările de tempo, intensitate sau înălțime. ▪ Diferențiază dispoziția generală și caracterul muzicii prin mimică facială (zâmbet, mirare, concentrare). ▪ Audiția muzicii este trăită ca mișcare și joc, copilul exprimându-se prin balans, bățai din palme, mișcări de dans sau legănare. ▪ Reacționează motric la caracterul muzicii audiate prin mișcările corpului, mâinilor, picioarelor sau întregului trup. ▪ Adună impresii auditive și manifestă preferințe pentru anumite melodii familiare sau voci cunoscute. ▪ Începe să recunoască și să anticipeze fragmente sonore repetitive (refrene, bățai de tobe, versuri scurte). ▪ Răspunde diferențiat la timbre instrumentale și vocale, orientându-se spre sursa sonoră. ▪ Se concentrează pentru perioade scurte pe ascultarea unui fragment muzical și își exprimă interesul prin gesturi sau vocalize. ▪ Reproduce spontan sunete, silabe ritmice sau intonații simple, imitând vocea adultului sau sunetele din mediu. ▪ Manifestează bucurie, curiozitate și atașament față de activitățile muzicale și față de adultul care le conduce.
3 ani	• Reacționează la intonațiile expresive, mimica și gesturile interpretului, manifestând emoție și interes vizibil. • Audiția muzicii este asociată cu imagini narrative – tablouri, povești, fenomene ale naturii sau personaje din lumea copilăriei. • Asociază imaginile vizuale propuse pentru ilustrare cu caracterul și expresivitatea muzicii audiate. • Reprezintă natura și expresivitatea limbajului muzical perceput în timpul audiției prin mișcări plastice ale corpului, folosind recuzită (eșarfe, panglici, jucării etc.). • Execută mișcări în ritmul, măsura și tempo-ul piesei audiate – pași în spațiu, balans, loviri uniforme în tobiță, mișcări ale brațelor. • Exprimă admirația și bucuria pentru muzica audiată prin sărituri, bățai din palme, zâmbet, exclamații pozitive. • Recunoaște melodii audiate anterior, manifestând anticipare sau reacții de bucurie la reluarea acestora. • Începe să diferențieze contrastele sonore (tare – încet, repede – lent, vesel – trist) și să le exprime prin mișcare adecvată. • Manifestă preferințe muzicale – solicită reluarea pieselor îndrăgite și participă activ la ascultare. • Se concentrează mai mult timp pe ascultarea unei piese scurte, demonstrând atenție auditivă voluntară. • Începe să verbalizeze trăirile: numește emoții, fenomene sau imagini inspirate de muzică („e veselă”, „e ca ploaia”, „merge ursul”).

	• Își concentrează atenția auditivă pentru perioade mai lungi (1–2 minute), urmărind momentele principale ale muzicii. • Participă activ la dialogul muzical (prin mișcare, gest, onomatopee sau scurte replici sonore) inițiat de adult. • Începe să observe reacțiile celorlalți copii la muzică și își ajustează comportamentul muzical în funcție de contextul colectiv. • Manifestează interes și bucurie pentru repetarea audițiilor și anticipă momentele preferate ale piesei (refren, început, final).
4 ani	• Manifestă emoționalitate stabilă față de muzica audiată. • Reacționează motric la muzica dansantă. • Determină dispoziția muzicii asociat evenimentelor din viață. • Deosebește în muzica audiată apariția unei melodii noi, schimbarea expresivității limbajului muzical. • Manifestă mai mult interes pentru conținutul muzicii, despre ce se povestește într-o compoziție muzicală? • Expune propria opinie despre muzica audiată, face aprecieri estetice. • Realizează mișcări prin care marchează timpul accentuat în muzica la măsură binară (pași, lovituri în tobă/ claves). • Începe să coreleze mișcarea cu fraza muzicală, oprindu-se natural odată cu finalul sonor. • Se implică afectiv în activitatea de audiție, reacționând empatic la expresivitatea piesei (se întristează, râde, se liniștește). • Exprimă verbal impresii proprii despre muzică („mi se pare că dansează fluturii”, „sună ca vântul”). • Demonstrează capacitate crescută de atenție auditivă voluntară și ascultă activ împreună cu grupul.
5 – 6 ani	• Audiția muzicii devine activitate de cunoaștere și reflecție. • Copilul ascultă atent și concentrat întreaga piesă muzicală. • Se concentrează asupra detaliilor expresive și urmărește elemente ale limbajului muzical (melodie, ritm, tempo, dinamică). • Caracterizează melodia după tip (cantabilă, dansantă, de marș), dispoziție (veselă, tristă, solemnă, glumeată), tempo și timbru. • Reproduce conturul melodiei și acompaniază simplu piesa instrumentală la instrumente pentru copii. • Recunoaște și memorează melodii, teme sau fragmente audiate anterior. • Reacționează adecvat la schimbările expresive, adaptând mișcarea și tonul emoțional. • Asociază muzica cu imagini, acțiuni sau povești, exprimându-și impresiile prin desen, mișcare sau povestire. • Manifestă gust muzical selectiv și interes pentru muzica de calitate. • Respectă regulile de audiție și demonstrează autocontrol auditiv și respect față de procesul de ascultare. • Se familiarizează cu viața și creația compozitorilor, dezvoltând interes pentru autorii muzicii audiate.

În activitatea de audiție, sarcina educatorului este de a ghida percepția muzicală a copilului. Cuvântul spus de educator joacă un rol important în activitatea de cunoaștere, înțelegere și valorizare. Conținutul muzicii se dezvăluie în cuvinte și trebuie să ajute pe copii să o simtă și să înțeleagă mai profund muzica. Educatorul folosește diverse forme de îndrumare verbală: spune numele piesei, duce o conversație înainte și după ascultarea muzicii sau în câteva cuvinte îi introduce pe copii în conținutul muzicii. Nu orice lucrare evocă o imagine specifică în percepția copilului. Uneori, muzica poate doar să evoce și să creeze o anumită dispoziție. În consecință, nu orice lucrare necesită o explicație specială.

Ascultarea muzicii poate fi precedată de un cuvânt poetic sau o scurtă poveste, care corespunde temei piesei muzicale.

Piesa muzicală se audiază de mai multe ori, integral și pe fragmente, fiind punctate acele mijloace de expresivitate muzicală, pe care compozitorul le folosește în crearea imaginii muzicale. Formele de îndrumare verbală utilizate la analiza-caracterizare a muzicii depind de obiectivele educaționale și caracteristicile de vârstă ale copiilor. În conversații și explicații, educatorul folosește observațiile copiilor despre viața înconjurătoare, experiența cu diverse povești și basme. Luând în considerare caracteristicile unei anumite vârste, educatorul poate arăta imagini și jucării adecvate în timpul conversațiilor, poate pune întrebări la grupuri de vârstă mai mici și, ca și cum ar fi în numele copilului, le poate răspunde el însuși: „Tu, Radu, desigur, știi că caracterul acestui dans este vesel”; „Vasilică se uită la mine foarte atent, vrea să spună că muzica a sunat tare la început, apoi din ce în ce mai încet” etc. La preșcolari pot fi utilizate întrebările canonice: „Ce sentimente transmite muzica?” (cu referire la dispoziție, trăiri emoționale), „Despre ce povestește muzica?” (cu referire la conținutul, imaginea, evenimentele, personajele descrise în muzică), „Cum povestește muzica?” (cu referire la expresivitatea câtorva elemente de limbaj muzical) etc. Stabilirea obiectivelor și sarcinilor cognitive pentru copii - modelează judecățile de valoare.

Metodologia audiției muzicii cu copiii (de 4-6 ani) reunește următorii pași:

Primul pas - Mesajul introductiv al educatorului (1 – 3 minute):

- asigurarea disciplinei;
- crearea cadrului necesar desfășurării audiției (emoțional, comportamental...);
- captarea atenției copiilor (prin: povestire, tablou, portret, conversație etc.);
- stabilirea legăturii experienței artistice a copiilor cu tema lecției, legătura cunoștințelor cu viața.

Al doilea pas - Desfășurarea audiției - audiția propriu-zisă (până la 1,5 minute):

- poate fi audiată compoziția în întregime sau un fragment;
- enunțarea obiectivelor pentru audiție (ce să descopere, ce să urmărească, la ce să atragă atenție, ce să facă în timpul sunării muzicii?);
- obiectivele operaționale ghidează cunoașterea copiilor (se formulează 2 tipuri de obiective: 1-2 obiective operaționale privind formarea culturii de audiție, 1-2 obiective din domeniul cognitiv/formativ);
- manifestarea culturii de audiție a pedagogului este model pentru copii. Muzica poate fi audiată cu ochii închiși, astfel este mai simplu de concentrat atenția asupra mesajului sonor-artistice.

Al treilea pas – Analiza-caracteriere a muzicii – comentarea muzicii în raport cu o temă/ problemă (3-5 minute):

- analiza-caracterizare începe de la răspunsurile la obiectivele operaționale deja lansate până la audiție;
- se utilizează 1 - 3 metode verbale (chestionarea, povestirea, descrierea, explicația, demonstrarea...) și metode/ tehnici specifice cunoașterii muzicii prin audiție (fredonatul, partitura ascultătorului, conturul melodiei, mișcări plastice etc.);
- se caracterizează: valorile compoziției muzicale - ceea ce este prețios/ frumos în compoziție, ceea ce face muzica expresivă, pentru a descoperi tema lecției (un aspect sau o legătură a muzicii);
- se utilizează diverse materiale intuitive și limbajul altor arte pentru caracterizarea/ explicarea muzicii;
- se formează/ exprimă propriile impresii declanșate de muzica audiată, atitudini, valori;
- se predau cunoștințe noi – are loc învățarea unui aspect necesar pentru formarea culturii muzicale a copiilor.

Al patrulea pas - Reluarea audiției – re-audiție (până la 3 minute):

- enunțarea obiectivelor noi pentru reluarea audiției (pentru concretizare, aprofundare, generalizare, memorare, consolidare);
- re-audierea unor fragmente caracteristice sau compoziția integrală.

Al cincilea pas – Aprecierea artistică și valorică - valorizare - (până la 3 minute) - încheierea activității:

- aprecieri artistice și valorice pentru creația audiată, în raport cu tema activității muzicale și viață;
- expunerea opiniilor copiilor despre muzică;
- utilizarea terminologiei muzicale în cuvinte accesibile;
- manifestarea atitudinii personale față de muzică, compoziția muzicală, compozitor, audiție etc.
- concluzii și generalizări.

În literatura de specialitate se identifică următoarele metode și tehnici de cunoaștere a muzicii în timpul activității de audiție sunt: **(1)** fredonatul melodiei/ temei muzicale; **(2)** reprezentarea spațială/ grafică a conturului melodiei după modelul (prezentat/ desenat de educator); **(3)** caracterizarea verbală a expresivității elementelor de limbaj muzical; **(4)** povestirea istoriei creației muzicale; **(5)** asocierea expresivității muzicii cu opere de artă plastică (organizarea operelor într-o succesiune); **(6)** analiza formei muzicale; **(7)** descrierea/ explicarea reprezentărilor auditive personale; **(8)** reproducerea desenului ritmic al melodiei/temei muzicale; **(9)** marcarea metrului (pașilor muzicii) în timpul audiției; **(10)** analiza auditivă a timbrului vocilor/ instrumentelor muzicale care interpretează muzica; **(11)** elaborarea/ reprezentarea meloritimiei; **(12)** elaborarea „partituri ascultătorului”; **(13)** elaborarea/ interpretarea acompaniamentului ritmic la muzica piesei audiate; **(14)** crearea mișcărilor plastice pe muzica piesei audiate (cu gestul mâinilor, cu eșarfa, corporal etc.); **(15)** comentariul muzical în baza unor repere prestabilite etc.

În **organizarea activității de audiție** se recomandă respectarea următoarelor condiții:

- *selectarea materialului de audiat* în funcție de criteriile accesibilității, a valorii educative și estetice și concordanței cu titlul temei curriculare; creațiile muzicale trebuie să fie frumoase, atractive, valoroase și accesibile înțelegerii copiilor;
- *pregătirea materialului informativ pentru activitatea de audiție* (aspectul informativ-ilustrativ, tehnologic, interpretativ, pentru a stabili corelația muzicii cu viața);
- *pregătirea condițiilor necesare desfășurării audițiilor muzicale* (verificarea locului, mediului unde se va desfășura activitatea de audiție, instalarea și reglarea aparatului/ echipamentului tehnic, asigurarea calității înregistrărilor, organizarea partiturilor etc.);
- *dozarea progresivă a timpului de audiție nemijlocită* (pornind de la 30 secunde → extinderea până la 2 minute, ținând cont de posibilitatea de înțelegere a copiilor);
- *formularea clară a unor obiective și sarcini* de realizat în cadrul activității de audiție;
- *integrarea judicioasă a tehnicilor de cunoaștere a muzicii în procesul de analiză-caracterizare*: fredonatul melodiei/ temei muzicale, caracterizarea verbală a valorilor creației muzicale în baza unor repere, reprezentarea spațială/ grafică a expresivității unor elemente de limbaj muzical, asociații libere cu imaginea creațiilor din alte arte, explicația/ demonstrarea cunoștințelor muzicale și despre muzică, aferente expresivității muzicii din creația studiată etc.;
- *organizarea traseului de învățare a temei prin activitatea de audiție în cinci etape*.

În concluzie, cultura audiției muzicale constituie fundamentul educației muzicale timpurii și se formează prin experiențe senzoriale, emoționale și cognitive care antrenează gândirea muzicală și sensibilitatea artistică. În preșcolaritate, audiția devine un proces de cunoaștere prin trăire, care unește ascultarea activă, mișcarea și reflecția, oferind copilului posibilitatea de a-și construi primele structuri de înțelegere muzicală.

Pedagogiile lui E. Gordon, Z. Kodály și E. Jaques-Dalcroze aduc perspective complementare asupra audiției: Gordon fundamentează dimensiunea cognitivă și mentală (audierea interioară), Kodály – dezvoltarea auzului interior prin cânt, iar Dalcroze – dimensiunea corporală a percepției ritmice. Împreună, aceste modele susțin ideea unei educații auditive integrale, centrate pe copil, pe experiență și pe participare activă.

În contextul actual al educației timpurii din Republica Moldova, integrarea principiilor audiției active în concepția educației muzicale timpurii reprezintă o direcție strategică pentru modernizarea educației muzicale. Aceasta permite dezvoltarea competențelor de audiție funcțională, cultivarea auzului interior, stimularea creativității și formarea gustului estetic încă din copilăria mică, în acord cu paradigma contemporană a învățării experiențiale și estetice.

În concluzie, cultura audiției muzicale constituie fundamentul educației muzicale timpurii, formându-se prin experiențe senzoriale, emoționale și cognitive care dezvoltă gândirea muzicală și sensibilitatea artistică. În perioada preșcolară, audiția devine un proces de cunoaștere prin trăire, ce unește ascultarea activă, mișcarea și reflecția, oferind copilului primele structuri de înțelegere muzicală.

Pedagogiile lui E. Gordon, Z. Kodály și É. Jaques-Dalcroze oferă perspective complementare asupra audiției: Gordon fundamentează dimensiunea cognitivă (audierea interioară), Kodály dezvoltă auzul interior prin cânt, iar Dalcroze accentuează dimensiunea corporală a percepției ritmice. Împreună, acestea configurează o viziune integrativă asupra educației auditive, bazată pe experiență, trăire și participare activă.

În contextul actual din Republica Moldova, integrarea principiilor audiției active în concepția educației muzicale timpurii reprezintă o direcție strategică de modernizare, orientată spre dezvoltarea competențelor de audiție funcțională, cultivarea auzului interior, stimularea creativității și formarea gustului estetic încă din copilăria mică.

Bibliografie:

1. GORDON, E., (1997), *Roots of Music Learning Theory and Audiation*, GIA Publications.
2. GORDON, E., (2007), *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*, GIA Publications.
3. JAQUES-DALCROZE, E., (1921), *Rhythm, Music and Education*, London: Dalcroze Society.
4. KODÁLY, Z., (1974), *Selected Writings*, Boosey & Hawkes, London.
5. LEROY J.-L., (2003), *Vers une épistémologie des savoirs musicaux*, Paris: L'Harttan.
6. MORARI M., (2024), *Educație muzicală. Manual pentru clasa a VII-a.* – Chișinău: Știința.
7. MORARI M., (2025), *Didactica educației muzicale timpurii*, Bălți: Indigou Color.
8. RAPPOPORT S.H., (2021), *From Artist to Viewer. Problems of Artistic Creation*, – 3rd edition, Saint-Petersburg: Lan, The Planet of Music.
9. ГОГОБЕРИДЗЕ А.Г., ДЕРКУНСКАЯ В.А., (2005), *Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста*, Москва, Академия.

METODOLOGIA PREGĂTIRII PSIHOLOGICE A INTERPRETULUI PENTRU EVOLUĂRI SCENICE

METHODOLOGY OF PSYCHOLOGICAL TRAINING OF THE PERFORMER FOR STAGE DEVELOPMENTS

Lilia GRANETȚKAIA doctor, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
Elena GRANETȚKAIA, profesoară de pian, gr. did. II, Școala de arte C.Porumbescu din Bălți
Victor GRANETȚKI, profesor de chitară, gr. did. II, Școala de arte C.Porumbescu din Bălți

Rezumat. Orice cadru didactic se confruntă cu problema blocajului psihologic pe scenă, sau tracului de scenă în rândul elevilor, deoarece activitatea concertistică este o formă de evaluare a rezultatelor elevilor. Problema este una actuală, deoarece tracus scenic poate anula rezultatele repetițiilor și muncii îndelungate a profesorului și elevului. Și cu cât problema nu este rezolvată mai mult timp, cu atât mai multă nervozitate și complexe acumulează artistul-interpret. Acest articol este o încercare de sistematizare a informațiilor despre problemele depășirii tracului de scenă la elevi, și stabilirea unei metodologii de formare la interpret a competenței de interpretare lipsită de anxietate, blocaje psihologice de diferit tip. Pentru soluționarea acestei probleme în articol se vor lansa următoarele obiective: analiza surselor științifice la tema abordată; descrierea procesului de pregătire a elevului către interpretare în scenă; determinarea algoritmului acțiunilor profesorului și elevului în timpul și după concert.

Cuvinte-cheie: interpretarea muzicală, tracul de scenă, blocaje psihologice, metodologia de pregătire către interpretare în scenic.

Abstract. Any teacher faces the problem of psychological blockage on stage, or stage fright among students, because the concert activity is a form of evaluation of the students' results. The problem is a current one, because stagecraft can cancel the results of rehearsals and long work of teacher and student. And the longer the problem is not solved, the more nervousness and complexes the artist-performer accumulates. This article is an attempt to systematize information about the problems of overcoming stage fright in students, and to establish a methodology for training interpreters in the competence of interpretation without anxiety, psychological blocks of different types. In order to solve this problem, the following objectives will be launched in the article: the analysis of scientific sources on the topic addressed; description of the student's preparation process for acting on stage; determining the algorithm of teacher and student actions during and after the concert

Key words: musical interpretation, stage fright, psychological blockages, preparation methodology for stage interpretation.

Introducere.

Ce înseamnă de fapt *interpretarea muzicală* ? Interpretarea muzicală înseamnă mai mult decât simpla reproducere corectă a notelor, ea presupune capacitatea interpretului de a transmite și comunica sensurile profunde ale unei lucrări muzicale. Interpretarea este un proces complex și implică înțelegerea și exprimarea intențiilor compozitorului, a emoțiilor și mesajului latent, ascuns în muzică, aplicând tehnici de interpretare, de cunoaștere stilistică și expresivitate personală.

În procesul de interpretare muzicală se solicită de la interpret *comunicarea sensurilor profunde* – interpretul trebuie să fie capabil să „traducă” muzica într-un limbaj accesibil publicului, evidențiind atât latura estetică (frumusețea sunetului), cât și semnificațiile mai adânci ale operei (emoțiile, ideile filosofice, artistice etc.). Astfel, putem menționa despre *înțelegerea și exprimarea intențiilor compozitorului*. Este important ca muzicianul să studieze lucrarea în profunzime pentru a înțelege contextul istoric, stilistic și emoțional în care a fost scrisă piesa. Interpretarea muzicală necesită realizarea aspectelor tehnice dar și o mai mare capacitate de a exprima ideile artistice ale piesei. Aceste două componente trebuie să fie perfect integrate: tehnica permite expresia emoțională, iar sensibilitatea interpretativă adaugă autenticitate și profunzime. Muzicianul trebuie să transpună semnificațiile abstracte ale muzicii în imagini sensibile și palpabile, care să le facă accesibile și înțelese de către public. Aceasta înseamnă ca interpretul să aducă în fața audienței nu doar sunetul, ci și propria experiență spirituală, emoțională și intelectuală.

Descrierea situației în pedagogie muzical-interpretativă și psihologie. Din autorii care au abordat problema pregătirii muzicienilor pentru interpretare în scenă sunt: **L. Bochkariov** care a cercetat aspectele psihologice ale interpretărilor publice ale muzicienilor-interpreti; **I. Gofman** a studiat problemele legate de interpretarea la pian; **G. Kogan** – a discutat despre problemele măiestriei interpretative; **S.I. Savșinski** a scris despre munca pianistului asupra unei compoziții muzicale; **L. Barenboim** – a cercetat aspectele psihologice ale interpretării muzicale, subliniind importanța concentrării și a pregătirii emoționale; **H. Neuhaus** în lucrările sale, cum ar fi „Despre arta interpretării la pian”, a acordat o mare atenție libertății interioare a muzicianului și necesității unei înțelegeri profunde a conținutului operei. A subliniat importanța unei abordări holistice, incluzând pregătirea emoțională și intelectuală a interpretului; **G. Țîpin** – a studiat problemele legate de psihologia activității muzicale, subliniind importanța pregătirii psihologice și a factorilor externi, precum încrederea în sine și experiența concertistică; **V. Petrușin** – s-a concentrat pe aspectele psihofiziologice legate de activitatea concertistică, investigând mecanismele de depășire a emoțiilor scenice și metodele de îmbunătățire a concentrării și atenției în timpul interpretării; **A. Gotsdiner** [3] abordează problema pregătirii psihologice pentru interpretarea muzicală pe scenă din perspectiva *psihologiei sociale și pedagogice*, integrând concepte și tehnici care vizează nu doar individul, ci și interacțiunile acestuia cu mediul social și educațional. Gotsdiner explorează cum interacțiunile cu publicul, colegii și conducătorii muzicali influențează performanța unui muzician pe scenă. În acest cadru, se subliniază următoarele aspecte:

Influența publicului: Muzicianul trebuie să învețe cum să își regleze reacțiile emoționale și comportamentale în fața unui public, care poate adăuga o presiune suplimentară asupra interpretării. Aceasta poate include gestionarea așteptărilor și reacțiilor externe (aprecieri sau critici), precum și cum să răspundă la feedback-ul non-verbal al publicului.

Relațiile interpersonale în cadrul grupurilor muzicale: În cazul interpretării în ansamblu, A.Gotsdiner subliniază importanța colaborării între membrii unui grup sau orchestre, precum și influența acestora asupra încrederii și performanței individuale. Coeziunea și sprijinul social sunt esențiale pentru o performanță de succes.

Imaginile sociale și așteptările culturale: Muzicianul este adesea influențat de așteptările sociale și culturale legate de ceea ce înseamnă a fi un „bun” interpret. A.Gotsdiner analizează cum aceste imagini sociale pot afecta încrederea și comportamentele muzicianului.

Din perspectiva pedagogică, A.Gotsdiner se concentrează pe importanța formării unei atitudini psihologice adecvate prin educație și învățare. Se accentuează **rolul profesorului** și influența majoră asupra dezvoltării psihologice a tânărului muzician prin susținerea emoțională și dezvoltarea unei relații de încredere între profesor și elev. Profesorul trebuie să joace un rol semnificativ în gestionarea anxietății și în consolidarea unui climat pozitiv de învățare.

Așadar, pentru a dezvolta o bună stare de spirit pe scenă la elev, profesorul trebuie să creeze condiții favorabile începând chiar cu primii pași ai copilului pe scenă. Iată câteva aspecte cheie:

Cunoașterea timpurie a scenei: Profesorii și psihologii cu experiență consideră cu adevărat că, cu cât copilul începe mai devreme să urce pe scenă, cu atât mai bine. Cu cât mai multe emoții pozitive sunt asociate cu primele apariții, cu atât mai puternică va fi dorința de a continua activitatea muzicală.

Susținerea și încurajarea: Primele apariții pe scenă ar trebui să aducă elevului o experiență pozitivă. Chiar dacă prestația nu a fost atât de reușită, profesorul trebuie să susțină elevul, fără a-l critica prea mult, pentru a nu-i descuraja dorința de a continua studiul muzicii. Este important ca elevul să simtă încredere în forțele proprii.

Alegerea corectă a programului (repertoriul). Nivelul de dificultate al programului trebuie să corespundă abilităților tehnice ale elevului. Programul ales nu ar trebui să fie prea dificil, pentru a evita stresul sau dezamăgirea. Profesorul trebuie să înțeleagă că o prestație de succes, în limitele capacităților elevului va consolida încrederea acestuia în sine.

Dezvoltarea plăcerii de a cânta. Unul dintre cei mai importanți factori este abilitatea de a se bucura de procesul de interpretare și de interacțiunea cu publicul. Profesorul ar trebui să se concentreze nu doar pe partea tehnică a interpretării, ci și pe componenta emoțională. Dacă elevul învață să se bucure de procesul de cântat și de comunicarea cu publicul, starea sa pe scenă se va îmbunătăți considerabil.

Consecvență și răbdare: Deprinderea treptată cu scena, începând cu prestații mici și mai puțin stresante, ajută la evitarea stresului. În timp, elevul ar trebui să își dezvolte încrederea în propriile forțe și dorința de a urca pe scenă.

„A forma un interpret, subliniază G.P Prokofiev, înseamnă a dezvolta la el unele abilități și calități personale necesare pentru evoluări în scenă” [Apud Bochkariov, p.167]. Citatul lui G. P. Prokofiev subliniază că procesul de formare a unui muzician-interpret include dezvoltarea nu doar a abilităților tehnice, ci și a trăsăturilor de personalitate necesare unei persoane a cărei activitate presupune multiple apariții responsabile pe scenă. Aceasta înseamnă că educarea viitorului artist necesită o atenție deosebită pregătirii sale emoționale și capacității de a face față **emoțiilor scenice**. Legătura dintre emoțiile scenice și abilitățile interpretative devine o problemă a didacticii instrumentale. Problema emoțiilor de pe scenă este strâns legată de dezvoltarea **abilităților interpretative**. Interpretul trebuie să fie nu doar pregătit tehnic, ci și să dețină stabilitate emoțională, pentru a putea gestiona tensiunea care apare în timpul interpretărilor publice. Din condițiile psihice dorim să menționăm despre rolul *voinței de interpretare, motivației, atenției, interesului* și includerea acestora în vizorul metodologic al profesorilor de interpretare muzicală.

În concepția psihologică a lui K.A.Martienssen despre *voința de sunet* **sunetul este un mijloc de exprimare a voinței** artistului interpret. Din perspectiva pedagogică trebuie să ținem cont că formarea la interpret a viziunilor estetice, muzicale, filosofice sunt niște precondiții în formarea acestui tip specific de *Voință* care ne poate asigura prestația artistică înaltă a interpretului pe scenă și chiar să coloreze, eficientizeze tot procesul de studiere a muzicii.

Despre problema *motivației* vorbește L.Bochikariov care evidențiază trei tipuri de motivație necesare în actul interpretativ: motivație expresivă, motivație comunicativă și motivație sugestivă. [3., p.139-141]

Despre *interesului față de muzică scrie cercetătoarea T.Bularga, [4]* și se referă la modul în care interesul pentru muzică poate fi cultivat, menținut și dezvoltat prin intermediul strategiilor educaționale. Autoarea argumentează că acest proces implică următoarele aspecte:

- **Identificarea predispozițiilor individuale:** Fiecare copil are un potențial muzical diferit, iar unul dintre primele obiective ale educației muzicale (și în special în dezvoltarea aptitudinilor muzicale) este identificarea acestor predispoziții naturale.
- **Stimularea interesului:** Un rol important îl are arta muzicală cu o varietate de genuri muzicale și forme artistice, care, cu siguranță poate stârni curiozitatea și interesul elevilor.
- **Educația formală și informală:** Interesul pentru muzică poate fi cultivat atât în școală (prin lecții structurate), cât și în contexte informale, cum ar fi participarea la concerte sau ascultarea muzicii acasă.
- **Motivația intrinsecă și extrinsecă:** se accentuează importanța motivației intrinseci, acea plăcere pură de a explora muzica, în comparație cu motivațiile extrinseci, cum ar fi recompensele sau presiunile sociale.
- **Impactul emoțional al muzicii:** Muzica are un impact emoțional profund, iar această componentă poate fi folosită în educație pentru a capta interesul și a stimula o legătură emoțională cu muzica.
- **Rolul profesorului:** Cadrele didactice joacă un rol central în ghidarea interesului elevilor față de muzică. Profesorii trebuie să fie nu doar educatori, ci și să inspire elevii, oferindu-le un model de pasiune și dedicație.

Abordare metodologică. Activitatea pre-concert a unui interpret este o etapă importantă de pregătire, care include mai multe aspecte menite să asigure o evoluare de succes. Cum se menționează de mulți muzicieni și cercetători (N.Rimskii-Korsakov, H.Neuhaus, L.Bochikariov și alții) că succesul pe scenă se datorează unei încrederi de sine, dar această „încredere” este și rezultatul cunoașterii temeinice a textului și conținutului muzical al operei. Se presupune că etapa pre-concert este foarte importantă și necesită a fi argumentată din punct de vedere didactic. În mod schematic elementele cheie ale activității pre-concert arată în felul următor:

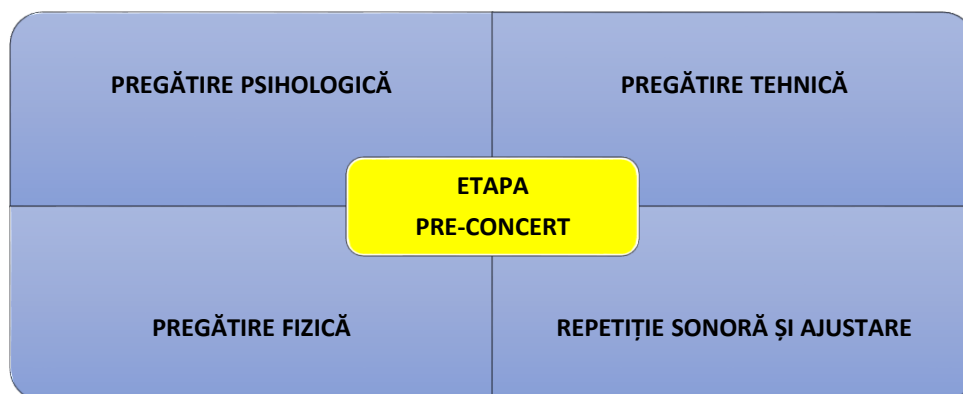


Figura 1. Elementele cheie ale activității pre-concert

Pregătirea tehnică include în sine repetarea și consolidarea programului. Înainte de concert, interpretul repetă activ și perfecționează creațiile muzicale, acordând atenție momentelor tehnice dificile. Acest lucru ajută la fixarea materialului și la o interpretare sigură pe scenă. Este important nu doar să se învețe notele, ci și să elaboreze concepția interpretativă a piesei. În această etapă, interpretul crează imaginea artistică, pătrunde mai adânc în stilistica, dramaturgia și conținutul muzicii. La această etapă se face **Încălzirea:** Înainte de concert pianiștii, chitariștii și alți instrumentiști își încălzesc mâinile și degetele. Vocaliștii își încălzesc corzile vocale. Acest lucru ajută la evitarea tensiunii și la îmbunătățirea tehnicii interpretării.

Pregătire psihologică este o altă fază din etapa pre-concert și include: **a. Pregătire mentală:** Un concert este întotdeauna o provocare emoțională, iar interpretul trebuie să se pregătească pentru a urca pe scenă. Tehnicile de gestionare a emoțiilor, meditația sau exercițiile de respirație pot ajuta la reducerea nivelului de stres și la concentrarea pe conținutul ideatic al muzicii; **b. Repetiție mentală:** Interpretul își vizualizează adesea prestația, imaginându-și cum interpretează lucrarea pe scenă. Acest lucru ajută la consolidarea încrederii și la concentrarea asupra muzicii, nu a publicului; **c. Pregătire emoțională:** Este important nu doar să deții materialul tehnic, ci și să fii emoțional pregătit pentru a transmite sentimentele publicului prin muzică. Interpretul trebuie să *re-trăiască* lucrarea înainte de fiecare concert; **d. Repetiție sonoră și ajustare acustică.** Cu ceva timp înainte de concert, interpretul efectuează de obicei o repetiție sonoră în sală, pentru a se adapta la acustica spațiului. Pianistii verifică calitatea instrumentului, iar vocaliștii testează acustica scenei; **e. Ajustarea instrumentelor:** Instrumentele trebuie să fie în stare perfectă înainte de concert. De exemplu, pianul sau chitara trebuie să fie acordate și să fie gata pentru interpretare. Încă o condiție importantă a etapei pre-concert este **pregătirea fizică** unde avem să stabilim un regim normal de odihnă și alimentație. Cu câteva zile înainte de concert, interpretul trebuie să acorde atenție stării sale fizice pentru a evita oboseala excesivă. Acest lucru include somn sănătos, alimentație echilibrată și odihnă.

În calitate de **concluzii** se pot evidenția câteva abordări cheie care ne pot ajuta în pregătirea pentru concert:

- **Pregătirea psihologică** care se rezumă în capacitatea de a controla emoțiile și de a evita agitația excesivă. Este important să obținem un echilibru între entuziasmul emoțional și calmul care ajută la o mai bună realizare a intențiilor creative;
- **Pregătirea tehnică** va asigura încrederea în programul învățat. Capacitatea de a avea mișcări precise și controlate ale mâinilor, combinată cu o memorie bine antrenată, oferă siguranță în interpretare. În plus, rezervele de rezistență și fluentă permit artistului-interpret să facă față cerințelor tehnice și artistice ale interpretării fără a-și pierde controlul sau expresivitatea;
- **Lucrul asupra concentrării și atenției** pe conținutul interpretării, pe latura expresivă, imagistică a ei, ceea ce cu precizie va asigura o stăpânire mnemonică;
- **Existența libertății** în interpretarea operei ajută la gestionarea emoțiilor și face interpretarea mai vie;
- **Protecția psihologică** semnifică despre importanța cunoașterii cum să te descurci cu gândurile despre posibile eșecuri, concentrându-te pe succesul viitor și considerând concertul sau examenul drept o recompensă binemeritată pentru muncă depusă.

Bibliografia:

1. БОЧКАРЁВ, Л. Л., (1997), *Психология музыкальной деятельности*, Москва, Издательство «Институт психологии РАН».
2. ПРОКОФЬЕВ, Г. П., (1956), *Формирование музыканта-исполнителя*. Москва.
3. ГОТСДИНЕ, А.Л., (1993), *Музыкальная психология*, Москва, МИП Магистр.
4. BULARGA, T., (2008), *Psihopedagogia interesului pentru muzică*, Chișinău.

COLLECTIONS PLAYS FOR PIANO MOLDAVIAN COMPOSERS.

КОНЦЕРТНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЛЯ ФОРТЕПИАНО МОЛДАВСКИХ КОМПОЗИТОРОВ

**Elena GUPALOVA, doctor, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Abstract. In this article were used collections under the elaboration of the best known pianist educators from Republic of Moldova (L.Vaverco, V.Govorov, A.Miroșnicov and others), in which were included plays for

piano of the contemporary Moldavian composers, included in the republican concert and for competition performer. In these editions were presented ample the pianist creation of some known Moldavian composers: L. Gurov, V.Zagorschi, Șt.Neaga Gh.Neaga, Z.Tkaci, S.Lungu, V.Rotaru and others. All plays of these collections can fill the pedagogical repertory of the students from the musical schools and music academy, and the programs of the concerts of the professional pianists.

Key words: moldavian composers, the pianist creation, competition performer, the best known pianist educators from Republic of Moldova, the programs of the concerts of the professional pianists.

Резюме. В поле зрения автора данной статьи находились сборники под редакцией ведущих педагогов-пианистов Республики Молдова (Л.Ваверко, В.Говоров, А.Мирошников и др.), в состав которых были включены фортепианные сочинения современных молдавских авторов, вошедшие в республиканский концертный, конкурсный и педагогический репертуар. В этих изданиях было широко представлено фортепианное творчество известных молдавских композиторов: Л.Гурова, В.Загорского, Шт.Няги, Г.Няги, З.Ткач, С.Лунгула, В.Ротару и др. Все сочинения данных собраний могут пополнить как педагогический репертуар студентов музыкальных колледжей и Консерваторий, так и концертные программы профессиональных пианистов-исполнителей.

Ключевые слова: молдавские композиторы, фортепианное творчество, конкурсный репертуар, ведущие педагоги-пианисты Республики Молдова, концертные программы пианистов-исполнителей.

Одной из важнейших задач, стоящих перед педагогом-музыкантом, является воспитание у будущего исполнителя умения самостоятельно и сознательно разбираться в указаниях автора в нотном тексте, умения работать над фразировкой и правильной интонацией. Отметим здесь определённые достижения молдавской педагогической и исполнительской музыкальной культуры, которая дала в редакционно-издательской области ряд образцов тонкой, вдумчивой работы над текстом, основанной на бережном отношении к авторским указаниям, на стремлении редактора проникнуть в смысл этих указаний, а не «исправлять» автора.

Известный пианист и композитор Дмитрий Благый отмечал, что значение фортепианного репертуара для творческого совершенствования исполнителей-профессионалов и для художественного роста учащихся различно. Для первых интерпретация произведения – прежде всего **цель их деятельности**, для учащихся же изучение музыкальных сочинений является **средством обучения**. Поэтому и существует «различие требований, предъявляемых к двум категориям музыкального репертуара: **концертному** – для музыкантов-профессионалов, и **педагогическому** – для учащихся....Плавный переход от одного вида репертуара к другому соответствует постепенному становлению профессионального музыканта-исполнителя» [1, 66-67].

Переходя к исследованию следующей категории молдавских фортепианных сборников, мы обнаружили, что произведения в них приближаются по своему стилю (виртуозный концертный), характеру содержания (скерцозность, токкатность и т. д.) и жанровому составу (сюиты, сонаты, фортепианные циклы) к исполнительскому репертуару профессиональных пианистов. Поэтому логичной выглядит их публикация под исполнительской редакцией ведущих педагогов края.

В начале 60-х годов прошлого века, в Республике Молдова был выпущен сборник *Избранные фортепианные произведения молдавских композиторов* (1961), составленный преподавателем К.Ененко и предназначенный для музыкальных школ, училищ и консерваторий [2]. Здесь впервые были собраны фортепианные сочинения современных молдавских авторов, вошедшие в республиканский концертный, конкурсный и педагогический репертуар. В этом издании, наряду с сочинениями композиторов старшего поколения: Шт.Няги, Л.Гурова, С.Лобеля и др., было представлено фортепианное творчество молодых молдавских авторов: В.Загорского, Г.Няги, З.Ткач, С.Лунгула, А.Муляра, М.Фишмана и др.

Настоящее издание дало возможность впервые собрать воедино лучшие образцы фортепианных произведений малой формы отечественных композиторов. В сборнике были представлены не только произведения, близкие жанрам молдавского фольклора: *Бессарабка*, *Жок Шт.Няги*, *Молдавский танец* и *Колыбельная* Л.Гурова, *Колыбельная* З.Ткач, *Дойна* Г.Няги, *Хора* С.Лунгула, но и другие миниатюры жанрового характера: *Токката* (Л.Беров, С.Лобель, Г.Няга),

Юмореска А.Муляра, *Скерцо* С.Шапиро и *Скерцино* М.Фишмана, *Рассказ* З.Ткач, *Этюд-экспромт* В.Загорского, *Прелюдия* Шт.Няги и Г.Няги, *Каприччио* М.Фишмана, *Рондо*, *Оляндра*, *Поэма* С.Лобеля.

Основной заслугой этого собрания молдавских авторов является то, что буквально все произведения, включённые в него, вплоть до сегодняшних дней сохранили свою актуальность и привлекательность. Большинство из них довольно часто используется в педагогической, концертной и конкурсной практике Республики Молдова.

В 1972 году кишинёвским издательством *Cartea Moldovenească* в сборнике *Muzică moldovenească pentru pian: Opere alese* [3] были опубликованы фортепианные миниатюры молдавских авторов под исполнительской редакцией пианиста и педагога Владислава Говорова. В предисловии к изданию редактор-составитель отметил, что некоторые сочинения современных композиторов, представленные здесь (*Cinci prelucrări din folclor, Codrii, Doină, Joc, Măi, băiete, Fata cu ochii verzi* З.Ткач, *Doină, Horă, Bătuta, Joc* А.Люксембурга) продолжают традиции молдавских композиторов XIX в., произведения которых также были включены в данный сборник (К.Микули *Horă, Studiu*, Ч.Порумбеску *Bătrâneasca*, Г.Музическу *Văleanca, Vine ştiuca de la baltă, Moşulică, Corăbiereasca, Răşai lună, Arde-mă, frige-mă* и др.).

Фольклорные обработки З.Ткач, как и фортепианный цикл А.Люксембурга, представляют собой небольшие жанровые зарисовки, в основе которых лежат народные первоисточники – *Дойна, Хора, Бэтуда, Жок*. Тематический материал этих музыкальных сценок либо заимствован непосредственно из фольклора, как в произведениях З.Ткач, либо воссоздаёт его особенности в виде программной миниатюры или музыкальной картинки, связанной с колоритом молдавской природы, как в цикле пьес А.Люксембурга. Наряду с фольклорными обработками и произведениями, примыкающими к первичным песенно-танцевальным жанрам Молдовы, в данном сборнике представлены и фортепианные миниатюры жанров европейской профессиональной музыки, принадлежащие современным отечественным авторам: *Токката* Г.Няги, *Прелюдия* (d-moll) и *Каприччио* С.Лунгула, две из которых – *Токката* и *Каприччио* – близки к концертно-виртуозному стилю.

В начале 70-х годов прошлого века профессору АМТАР Людмиле Ваверко было предложено составить и отредактировать фортепианные сборники произведений молдавских авторов, которые были опубликованы в республиканских издательствах *Картя Молдовеняскэ* и *Литература Артистикэ* в 1971, 1975 и 1979 годах [4]. В этих нотных изданиях ей удалось разместить большую часть отечественного репертуара, который вскоре стал необыкновенно популярным в Республике Молдова. Большинство произведений здесь было опубликовано впервые.

В предисловии ко всем своим нотным изданиям Л.Ваверко [5]. отмечала, что различная степень сложности этих сочинений позволяет рекомендовать их исполнителям различного уровня – как школьникам, так и студентам. Например, в нотное издание 1971 г. вошли фортепианные пьесы, которые могут быть востребованы как в детских музыкальных школах (*Игра, Дуэт. Токкатина* Г.Няги), так и в музыкальных колледжах (*Экспромт, Колыбельная* З.Ткач), а также в Академии Музыки (*Гавот* А.Стырчи).

В самом начале 80-х годов прошлого века в московском издательстве *Музыка* был издан нотный сборник *Пьесы композиторов Молдавии для фортепиано* (1980), составленный преподавателем Молдгосконсерватории им. «Г.Музическу» Алексеем Мирошниковым [6]. В данное собрание были включены не только уже известные концертные произведения молдавских композиторов-классиков и представителей старшего поколения (*Жок* Шт.Няги, *Бэтуда* С.Лобеля, *Хора* С.Лунгула, *Токката* и *Дойна* Г.Няги, *Колыбельная* В.Загорского), но и новые фортепианные миниатюры молдавских композиторов (*Старинный танец* В.Ротару, *Фуга* О.Негруцы, Четыре пьесы из цикла *Акварели* – I. *Воспоминание*, II. *Ostinato*, III. *Пейзаж*, IV. *Танец* А.Люксембурга). В сборнике есть описания специфических особенностей и характеристика фольклорных истоков народных молдавских песен и танцев, основные жанровые разновидности которых присутствуют в этом издании (*Хора, Бэтуда, Жок* и др.).

В 1987 году в Московском издательстве *Советский композитор* увидел свет ещё один сборник под исполнительской редакцией А.Мирошникова – *Произведения молдавских композиторов для фортепиано* [7]. В данную хрестоматию вошли более сложные концертные произведения отечественных композиторов. В этом нотном издании, как и в предыдущем сборнике, составленном А.Мирошниковым, уже известные произведения молдавских авторов – *Бессарабка* Шт.Няги, *Этюд-экспромт* В.Загорского, *Колыбельная* Л.Гурова, – соседствуют с ранее неопубликованными, а также недавно созданными пьесами (4 пьесы из цикла *Акварели* А.Люксембурга: *Прелюдия*, *Шутка*, *Отзвуки*, *Постлюдия*; *Две импровизации* В.Ротару; *Дождливый день* (на тему Н. Русу-Козулиной) В.Биткина; *Контраст* А.Стырчи; *Маски* С.Лунгула; *Праздничная поэма* В.Сечкина; *Концертное скерцо* С.Лобеля). К ряду положительных сторон сборника можно отнести тщательную редакторскую работу А.Мирошникова (аппликатура, артикуляция, фразировочные лиги, педализация) и удачный подбор опубликованного репертуара. Последним фортепианным сборником прошлого столетия, в состав которого вошли концертные произведения композиторов Республики Молдова, стали *Piese pentru pian* [8], опубликованные в 1988 году в кишинёвском издательстве *Literatura artistică* под исполнительской редакцией преподавателей Молдгосконсерватории В.Левинзона и С.Коваленко. В рассматриваемый сборник были включены наиболее популярные произведения молдавских авторов (*Două preludii* А.Стырчи, *Nuvelă* В.Загорского) и впервые изданные пьесы, совсем недавно вошедшие в республиканский концертно-конкурсный репертуар (*Improvizație și Toccatină*, *Exprompt* В.Ротару; *Joc haiducesc*, *Popas în codru* Г.Мусты; *Preludiu* К.Руснака; *Baladă (Lejendă)*, *Joc ciobănesc* П.Русу; *Dans lent*, *Studiu de concert* Г.Няги, *Preludiu (cis-moll)*, *Scherzo* С.Лунгула; *Două preludii* М.Стырчи; *Malagenia* из балета *La Răscruce* В.Загорского. В этом издании отсутствуют редакторские пометки и педагогическая корректура материала. Поскольку данное собрание адресовано зрелым музыкантам, составители для своей публикации использовали только «уртекст» или авторскую рукопись, предоставляя исполнителю самому выбрать наиболее подходящую аппликатуру и педализацию.

В заключение подытожим наши наблюдения над основными нотными изданиями для фортепиано молдавских авторов, проанализированными в данной статье:

- Во всех исследуемых изданиях, предназначенных для обучения профессиональных пианистов, прослеживается тенденция к преобладанию *произведений малой формы* отечественных авторов (оригинальные пьесы, части сонат и сюит и миниатюры для фортепиано соло).
- Фортепианные произведения, включенные в сборники и изданные ведущими педагогами-пианистами, более эффективно внедряются в педагогическую практику музыкальных учебных заведений Республики Молдова. Их содержание более доступно и педагогам, и учащимся благодаря профессиональному подходу к дидактическому подбору нотного материала и специфическим исполнительским редакторским ремаркам.

Библиография:

1. БЛАГОЙ, Д., (1963) *Композитор и педагог. Вопросы фортепианной педагогики*. Ред. В.НАТАНСОН, Вып. 1. Москва:Музыка. С. 66-67.
2. *Избранные фортепианные произведения молдавских композиторов* (1961). Кишинев: Картя Молдовеняскэ, 187 с.
3. *Muzică moldovenească pentru pian. Opere alese* (1972). Alc. și ediție îngrijită V.GOVOROV. Chișinău: Cartea Moldovenească. 68 p.
4. *Piese pentru pian*. Alc. și ediție îngrijită L.VAVERCO. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1971. 48 p. / *Piese pentru pian*. Alc. și ediție îngrijită L.Vaverco. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1975. 82 p. / *Piese pentru pian*. Alc. și ediție îngrijită L.VAVERCO. Chișinău: Literatura artistică, 1979. 94 p.

5. GUPALOVA, E., (2007). Профессор Людмила Ваверко – редактор-составитель сборников фортепианных миниатюр композиторов Республики Молдова. În: *Artă și educație artistică* Nr.1(4), red. șef I. GAGIM. Bălți: U.S.B. „A.Russo”. p. 77-83. ISSN 1857-0445
6. Пьесы композиторов Молдавии для фортепиано. (1980). Ред.-сост. А.Мирошников. Москва: Музыка. 44 с.
7. Произведения молдавских композиторов для фортепиано. (1987). Сост. А.Мирошников. Москва: Сов. композитор, 72 с.
8. Piese pentru pian. (1988). Alc. V.LEVINZON, S.KOVALENCO, red. Iu.Țibulschi. Chișinău: Literatura artistică. 112 p.

LUCRUL CU ÎNCEPĂTORII ÎN CLASELE DE PIAN: PRINCIPIUL DE BAZĂ – SĂ FACI SIMPLU DIN CE ESTE COMPLICAT

WORKING WITH BEGINNERS IN PIANO CLASSES: THE BASIC PRINCIPLE – MAKE THE COMPLICATED SIMPLE

**Irina BOGATAIA, profesor de pian, grad didactic superior, Maestru în Artă
Școala de Arte „Alexei Stârcea”, Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat. În acest articol, autorul explorează principiile fundamentale ale lucrului cu începătorii la lecțiile de pian, subliniind importanța primei întâlniri cu elevul, crucială pentru stabilirea unei atmosfere de încredere și liniște. În continuare, autorul descrie secvențele lecției de pian, structurate pentru a eficientiza procesul didactic. Prima parte a lecției include exerciții pentru relaxarea articulațiilor și coordonarea mișcărilor mâinilor, esențiale pentru dezvoltarea flexibilității și controlului. În a doua parte, se efectuează exerciții pentru coordonarea mâinilor și independența degetelor. Profesorul introduce concepte precum non-legato, staccato și legato, concentrându-se pe dezvoltarea unei tehnici corecte și a unei poziții optime a mâinilor pe pian. De asemenea, se predau noțiuni de teorie muzicală și exerciții ritmice pentru îmbunătățirea înțelegerii muzicale a elevului. În cea de-a treia parte a lecției, toate exercițiile sunt transferate pe pian, unde elevul învață să atingă tastele cu precizie, obținând un sunet clar. Exercițiile avansează treptat de la nivelul de bază la exerciții mai complexe, incluzând citirea și interpretarea notelor în ambele chei. Profesorul monitorizează constant poziția corectă a mâinilor, dezvoltarea unui tușeu adecvat și asigură legătura între atingerea tastelor și calitatea sunetului produs.

Cuvinte-cheie: primul contact, lecția de pian, secvență, exercițiu, poziție, tușeu, respirație, intonație.

Abstract. In this article, the author explores the fundamental principles of working with beginners in piano lessons, emphasizing the importance of the first meeting with the student, which is crucial for establishing an atmosphere of trust and calm. The author then describes the sequences of the piano lesson, structured to streamline the teaching process. The first part of the lesson includes exercises for joint relaxation and coordination of hand movements, which are crucial for developing flexibility and control. In the second part, exercises focus on hand coordination and finger independence. The teacher introduces concepts such as non-legato, staccato, and legato, concentrating on developing correct technique and optimal hand positioning on the piano. Additionally, music theory concepts and rhythmic exercises are taught to improve the student's musical understanding. In the third part of the lesson, all the exercises are transferred to the piano, where the student learns to touch the keys with precision, producing a clear sound. The exercises gradually progress from basic to more complex, including sight-reading and note interpretation in both clefs. The teacher constantly monitors the correct hand position, the development of proper touch, and ensures a strong connection between key touch and sound quality.

Key words: first contact, piano lesson, sequence, exercise, hand position, touch, breathing, intonation.

Introducerea lucrului cu începătorii în cadrul lecțiilor de pian reprezintă o provocare și o responsabilitate pentru orice profesor. Prin utilizarea unor metode structurate, profesorul nu doar că transmite abilități tehnice de bază, dar contribuie și la dezvoltarea unei înțelegeri profunde a muzicii de

către elev, combinând elementele teoretice cu exercițiile practice. În continuare, vom explora o abordare progresivă a predării pianului, de la primele exerciții de coordonare până la interpretarea și citirea muzicală, oferind o bază solidă pentru dezvoltarea creativității și abilităților muzicale ale elevului.

1. Prima întâlnire cu elevul

Contactul vizual și psihologic

La prima întâlnire cu elevul, este esențial să manifestăm bunăvoință și deschidere. Elevul trebuie să simtă o atmosferă calmă și prietenoasă.

Aspectele importante includ:

- **Amenajarea sălii de studiu:** Asigură-te că spațiul este plăcut și confortabil;
- **Aspectul exterior al profesorului:** Prezentăți-vă într-un mod profesional și prietenos;
- **Intonația vocii:** Folosește un ton calm și încurajator;
- **Conversația confidențială:** Încearcă să înțelegi constituția caracterului psihologic și temperamentul elevului (și, de asemenea, al părinților);
- **Obiectivele educaționale:** Află ce obiective au părinții pentru educația copilului lor;
- **Condițiile de muncă:** Stabilește cu părinții, de la început, cum se va desfășura lecția și rolul lor în completarea temelor pentru acasă;
- **Importanța solidarității:** Explică părinților cât de importantă este colaborarea lor în educația și dezvoltarea creativă a copilului (conceptul de „Sfânta Treime” în educație).

2. Structura lecției

Convențional, lecția este împărțită în trei secvențe:

Prima secvență – Spațiul liber al sălii de studiu

În această parte, realizăm exerciții pentru eliberarea aparatului și coordonarea mișcărilor mâinilor. Toate exercițiile sunt efectuate pe tactare și respirație.

- **Exerciții în fața oglinzii:** Mișcări de braț, la nivelul cotului și al încheieturii, în sus și în jos (dans indian), cu și fără minge;
- **Aruncarea mâinilor pe respirație:** Mișcări sincronizate cu respirația;
- **Eliberarea articulațiilor:** Exerciții pentru relaxarea a trei articulații, bazate pe respirație și tactare (1, 2, 3);
- **Eliberarea articulației umărului:** Exerciții pentru relaxarea articulației umărului, de scăpare a mingii din mână și de prindere a acesteia la timp;
- **Mișcări ale mâinilor în diferite direcții:** Una dintre mâini se mișcă în sus și în jos, cealaltă – în dreapta și în stânga; una conturează un cerc, cealaltă trasează linii. Alternăm mâinile.

Învățăm notele succesiv și cu salturi de terță (peste fiecare a doua notă).

- **Numirea notelor:** Numim notele, mișcându-ne în pas ritmat (în mișcare ascendentă și descendentă), crescând treptat ritmul (începând de la orice notă într-o ordine aleatorie);
- **Marcarea liniilor:** Marcăm cinci linii și sărim de pe o linie pe alta într-o ordine liberă, numind notele atât în cheia de vioară, cât și în cheia de bas;
- **Învățarea locului notelor:** Ținând vârfurile degetelor apăsate pe portativ, învățăm poziția notelor și a notelor adiacente (cele situate deasupra și dedesubt), în timp ce profesorul mișcă liber mâinile elevului.

A doua secvență – Masa/ dulapul

În această secvență, folosim tactarea (vociferarea numerică a timpilor) și respirația pentru toate exercițiile.

Coordonarea mâinii în poziție statică și de mișcare:

- Formarea cupolei mâinii pe tactare (1, 2, 3);
- Mișcarea mâinii de sus în jos, de la dreapta la stânga (atât cu o mână, cât și cu ambele, paralel și contrar);
- Transferul greutății mâinii pe sprijinirea celor cinci degete, pe sprijinirea unui singur deget;
- Coborârea alternativă a mâinii pe masă, cu relaxarea completă a mâinii;
- Sprijinirea pe o suprafață solidă (după căderea mâinii, ne sprijinim, respingând-o de la masă/ dulap);

- Studierea trăsăturilor de caracter (*non-legato*, *staccato*, *legato*).

Exerciții pentru dezvoltarea independenței degetelor:

- **Mâna de la cot** se sprijină pe masă, cu palma mâinii strânsă; mișcăm fiecare deget în mod individual, asigurându-ne că toate mișcările au loc de sus în jos;
- Menținând aceste mișcări ale degetelor, **ridicăm periodic cotul de pe masă și-l readucem înapoi**;
- Un deget este menținut în poziție statică, iar degetul vecin se mișcă;
- Mișcăm degetele într-un *non-legato* în grupuri de câte două (1-2, 2-3, 3-4, 4-5 și invers), apoi în grupuri de trei, patru, cinci;
- Facem exerciții cu cinci degete în mișcări paralele și opuse;
- Exemplificăm mișcările cu picioarele (exercițiul cu batista);
- Învățăm să trecem la *legato* în grupuri de câte două degete (1-2, 2-3, 3-4, 4-5 și invers), apoi în grupuri de trei, patru, cinci.
- Explicăm conceptul de **poziție** (poziționarea degetelor pe taste).

Furnizarea cunoștințelor teoretice:

- Notografia muzicală în ambele chei (sol, si, re, fa, la, do, mi);
- Valorile de note (împărțim o foaie de hârtie în șaisprezecimi și oferim elevului posibilitatea de a crea diferite succesiuni/desene ritmice pe masă și de a le nota în caiet);
- Cunoașterea semnelor de alterație;
- Introducerea conceptului de dinamică și nuanțe dinamice.

Exerciții ritmice:

- Folosim exercițiile autoarei Maria Cernovodeanu (*Mica metodă de pian*);
- Inventăm exerciții (creăm imagini cu diferite durate și cerem elevului să creeze cât mai multe grupuri ritmice diferite, folosind pauze, ritm punctat pentru diferite măsuri);
- Oferim elevului posibilitatea de a crea propriile desene ritmice (bătând, clătinând).

Este esențial să monitorizăm poziționarea mâinii, să observăm coordonarea mâinilor și ritmarea numerică a timpilor cu vocea. Exercițiile ritmice se efectuează concomitent cu aplicarea nuanțelor dinamice.

A treia secvență – Instrumentul

În această secvență, toate exercițiile efectuate pe masă sau pe orice altă suprafață solidă (non-legato, staccato, legato) sunt transferate la pian.

*Acordăm o atenție deosebită **atingerii tastelor**, de la cea fără sunet până la apăsarea profundă, utilizând diferite obiecte pentru a ilustra variațiile de **tușeu**.*

Studiul cunoașterii pianului:

- Explicăm și arătăm structura instrumentului (de unde și de ce apare sunetul);
- Într-o manieră jucăușă și treptată, orientându-ne după tastele negre, învățăm amplasarea și denumirile octavelor și tastelor. Le numim vocalizându-le;
- După ce elevul însușește denumirile și ordonarea succesivă a notelor (la interval de terță), găsim cu ochii închiși tastele necesare, folosind poziția celor cinci degete.

Primele exerciții la non-legato:

- Începem cu degetul 3, apăsând succesiv toate tastele în intervalul unei octave, apoi cu deplasarea mâinii peste o octavă și, ulterior, peste două octave. Monitorizăm cu atenție mișcarea mâinii de la umăr. Acest exercițiu este repetat cu toate degetele, având grijă ca poziția mâinii să rămână corectă și confortabilă în timpul mișcării;
- Adăugăm la degetul 3 următorul deget din partea dreaptă (în timpul mișcării ascendente) și din partea stângă (în timpul mișcării descendente): 3-4, 4-3-2, 2-3-4-5, 5-4-3-2-1;
- Combinăm exercițiile la *non-legato* cu învățarea diferitelor combinații ritmice. Elevul repetă ritmul propus de profesor, apoi este încurajat să inventeze propriul desen ritmic, începând cu o singură tastă și amplificând treptat complexitatea ritmului, adăugând diferite taste noi și utilizând obligatoriu nuanțele dinamice.

Permanent accentuăm atenția asupra sunetului instrumentului.

De la primele lecții, stabilim legătura între atingerea tastei și calitatea sunetului. Este esențial să familiarizăm elevii cu conceptele fundamentale ale muzicii încă de la început:

– **Respirația:** Totul în muzică se bazează pe respirație: frazarea, intonația și libertatea tehnică. Este foarte important să atragem atenția asupra acestui aspect de la primele lecții și să învățăm cum să respirăm corect.

– **Intonația:** Intonația este fundamentul muzicii și se regăsește în fiecare cuvânt, frază și propoziție. Cel mai important este să o auzim și să o reproducem corect. Schimbând intonația, schimbăm sensul mesajului. Muzica, fiind sufletul și limbajul Universului, nu poate exista fără intonație.

– **Poziția:** Distribuția degetelor pe taste. Însușirea unei poziții corecte este cheia pentru o interpretare liberă. Prin contactul optim al vârfurilor degetelor cu tastele, se creează senzația de degete care „văd” și „vorbesc”. Astfel, elevii se pot concentra mai bine asupra senzațiilor auditive.

Primele exerciții și dezvoltarea abilităților de lectură la prima vedere:

Învățarea și interpretarea textului muzical urmează principiul: Văd – Analizez – Interpretiez:

1. Văd – urmărim notele pe partituri fără a coborî privirea la tastatură;

2. Analizez – analizăm simultan următoarele aspecte:

- Nota (determină tasta corespunzătoare);
- Degetul (în funcție de poziția pe tastatură);
- Durata (precizie în organizarea ritmică);
- Trăsătura de caracter (claritatea în interpretare; precizia interpretării trăsăturii de caracter influențează și caracterul piesei).

3. Interpretiez – începem să interpretăm cu ambele mâini și în ambele chei de la primele exerciții.

În continuare, recurgem la **principiul pronunțării anticipate:**

1. Pronunțăm mental melodia – Ne orientăm după construcția liniei melodice: note consecutive, sărind peste una, mișcându-ne paralel sau opus, ascendent sau descendent. Exemplu: tasta adiacentă din dreapta/stânga, sărind peste una etc.

2. Pronunțăm notele – Coborând mâna pe o tastă, numim următoarea notă, urmărind notele pe partitură. Pedagogul numește notele, elevul găsește tasta corespunzătoare cu ochii închiși. Apoi, elevul urmărește notele și interpretează textul muzical.

3. Pronunțăm ritmul – Îmbinăm tactarea numerică cu coordonarea mișcării mâinilor (poate fi pe capacul pianului sau pe genunchi). Bătutul în palme al modelului ritmic oferă rezultate insuficiente.

În finalul celor prezentate mai sus, trebuie să menționăm că, bazându-ne pe experiența acumulată în domeniul pedagogiei pianului, am dezvoltat o metodă personalizată de predare pentru începători, care necesită o abordare structurată și atentă. Începând cu prima întâlnire, se stabilește o atmosferă de încredere. Lecțiile ar trebui să fie împărțite în secvențe clare, axate pe exerciții de coordonare, dezvoltarea independenței degetelor și aplicarea pe pian, subliniind importanța legăturii între atingerea tastelor și calitatea sunetului. Conceptul de respirație și intonație trebuie integrat de la început pentru a susține o interpretare expresivă. Abordarea „Văd – Analizez – Interpretiez” în lectura la prima vedere ajută elevul să înțeleagă și să interpreteze corect textul muzical. Monitorizarea atentă a poziției și coordonării mâinilor este esențială pentru dezvoltarea unei tehnici eficiente și pentru fortificarea abilităților muzicale esențiale ale elevului.

Bibliografie:

1. CERNOVODEANU, M., (2023), *Mica metodă de pian*. București: Grafoart.
2. CORNEA-IONESCU, A., (1971), *Metodă de pian*. Ediția a IV-a. București: Editura Muzicală a Uniunii Compozitorilor.
3. GRANETKAIA, L., (2015), *Pedagogia pianului: Teorie și metodologie*. Bălți: S.n.
4. NAIE, L., (2009), *Curs de pian*. Ediția a II-a. Iași: Editura Artes.
5. RĂDUCANU, M. D., (1987), *Metodă de pian*. București: Editura Muzicală.
6. RĂDUCANU, M. D., (1982), *Metodica studiului și predării pianului*. Iași: Conservatorul „George Enescu”.
7. SOLOMON, G., (1965), *Metodica predării pianului*. București: Editura Muzicală.

8. АРТОБОЛЕВСКАЯ, А., (1989), *Первая встреча с музыкой. Учебное пособие*. Москва: Советский композитор.
9. НИКОЛАЕВ, А., (1980), *Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма*. Москва: Музыка.

TEHNOLOGII DIDACTICE INOVATIVE PENTRU EDUCAȚIA MUZICALĂ A ELEVILOR ÎN CADRUL LECȚIILOR INTEGRATE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

INNOVATIVE DIDACTIC TECHNOLOGIES FOR THE MUSICAL EDUCATION OF STUDENTS WITHIN INTEGRATED LESSONS IN PRIMARY EDUCATION

Daniela-Monica GROZAVU, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat. În contextul educației moderne, integrarea tehnologiilor inovative și a muzicii în lecțiile din învățământul primar joacă un rol esențial în dezvoltarea elevilor. Muzica, recunoscută pentru beneficiile sale asupra abilităților cognitive, emoționale și sociale, poate fi utilizată ca un instrument interdisciplinar, sprijinind învățarea altor discipline precum matematica, științele sau limba română.

Utilizarea tehnologiilor didactice inovative pentru educația muzicală oferă noi oportunități de învățare, facilitând un mediu educațional interactiv și captivant.

Muzica are un rol semnificativ în dezvoltarea copiilor, influențând atât aspectele cognitive, cât și cele emoționale. Studiile arată că activitățile muzicale pot îmbunătăți capacitățile de învățare, concentrarea și memoria. În plus, muzica stimulează creativitatea și contribuie la dezvoltarea abilităților sociale prin colaborarea în grup și promovarea empatiei.

Cuvinte-cheie: tehnologii inovative – tehnologiile digitale moderne au deschis noi perspective pentru educația muzicală, permițând elevilor să exploreze și să creeze muzică într-un mod interactiv.

Abstract. In the context of modern education, the integration of innovative technologies and music in primary school lessons plays an essential role in student development. Music, recognized for its benefits on cognitive, emotional, and social skills, can be used as an interdisciplinary tool, supporting the learning of other subjects such as mathematics, sciences, or language.

The use of innovative didactic technologies for musical education offers new learning opportunities, facilitating an interactive and engaging educational environment.

Music has a significant role in children's development, influencing both cognitive and emotional aspects. Studies show that musical activities can enhance learning abilities, focus, and memory. Additionally, music stimulates creativity and contributes to the development of social skills through group collaboration and fostering empathy.

Key words: innovative technologies – modern digital technologies have opened new perspectives for music education, allowing students to explore and create music in an interactive way.

In integrated lessons, modern digital technologies can be used to create learning experiences and to develop a wide range of skills.

Examples of tools/technologies:

- a. Digital music composition apps and platforms. There are many educational apps that allow students to create and compose music without advanced knowledge of music theory. Platforms such as GarageBand and Chrome Music Lab are examples of this.
- b. Digital instruments for performance and interactive learning. Tablets, interactive whiteboards, and other digital devices can be used to facilitate musical performance in the classroom. Apps such as Simply Piano and Yousician are examples of this.
- c. Augmented and virtual reality (AR/VR) in music education. AR and VR technologies provide students with the opportunity to explore immersive musical universes. Through virtual reality, students can experience what it's like to play in an orchestra or create their own compositions in interactive 3D environments. These technologies not only enhance interactivity but also contribute to the development of coordination, attention, and teamwork skills.

d. Robotics and sensors in music education. Another innovative direction is the use of robots and sensors to facilitate students' musical education. Projects such as Makey Makey and LEGO Mindstorms exemplify this approach.

Music stimulates creativity, memory, and concentration, and helps develop social skills through collaborative activities. In primary education, musical education can be implemented through interactive methods, using both traditional instruments and innovative digital technologies. The integration of music into various school subjects provides unique opportunities for interdisciplinary learning, enhancing student motivation and contributing to the development of an engaging and dynamic educational environment. "Music can play a spectacular role in a successful educational process; it can support teachers' efforts to present the beauty of the subject they teach to students and foster a positive and motivating atmosphere." (1)

Regarding integrated lessons, we can say that this approach promotes holistic learning and stimulates both the intellectual and emotional aspects of students.

Advantages of integrated lessons with music:

1. Stimulating creativity and imagination:

Music can enhance creative thinking and problem-solving abilities.

2. Multisensory learning:

Students have the opportunity to learn through multiple channels (auditory, visual, and kinesthetic), which improves their retention of information.

3. Increasing motivation:

Students are often more engaged and excited to participate in lessons when musical elements are included.

4. Improving memory:

Especially through singing songs or learning lyrics, students enhance their memorization skills.

Examples of integrated lessons with music:

1. Mathematics and Music

- Rhythmic activities for counting:

Students can use clapping or percussion instruments to count in different rhythms. This can help reinforce concepts of counting, addition, and subtraction.

- Fractions and music:

Musical notes can be used to learn about fractions. For example, a whole note can be divided into halves (two half notes) or into quarters (four quarter notes).

2. Romanian Language and Music

- Creating songs based on stories:

After reading a literary text or a story, students can compose a song based on the characters, the plot, or the message of the story.

- Learning sounds through songs:

To help children recognize sounds and letters, songs that emphasize phonetics can be used.

3. Science and Music

- Sounds in Nature:

Students can explore the different sounds of nature, such as animal sounds, the wind, or water. They can try to reproduce these sounds using musical instruments or classroom objects.

- Sound Experiments:

Students can experiment with sound and vibrations using various musical instruments, such as xylophones, drums, or even everyday objects.

4. Civic Education and Music

- Songs about Moral Values:

Students can learn songs that promote values such as friendship, respect, or teamwork. This helps them internalize these concepts in an enjoyable way.

- Musical Role-Playing Games:

Students can perform skits in which they use songs to illustrate specific life situations, such as cooperation within a community.

5. Visual Arts and Music

- Drawing Inspired by Music:

Students can listen to music and create drawings or paintings inspired by the rhythm or emotions evoked by that music.

- Creating Musical Instruments:

Students can make their own musical instruments using various materials, allowing them to further explore sound and creativity.

Students can build simple instruments from recyclable materials and decorate them.

Interactive Methods and Musical Games

- Rhythmic Games:

Children can learn linguistic or mathematical concepts by playing rhythm games, where they must clap along to certain words, sentences, or calculations. “Interactive methods emphasize the processes of knowledge (learning), not the products of knowledge. This requires creating situations where students are transformed from objects into active subjects, co-participants in their own learning, fostering optimal conditions for active involvement in the educational process.” (2)

- Dance and Movement:

Music can be integrated into physical education lessons or even geography lessons through traditional dances or songs from different geographic regions.

- Lessons Where Children Create:

Using music, children can compose short melodies related to the themes discussed in class, such as seasons or natural phenomena.

Integrated lessons with music can transform learning into a pleasant and memorable experience for primary school students. They bring variety and dynamism to the educational process, encouraging children to express themselves freely and develop their cognitive, emotional, and social skills.

Creativity in music education plays an essential role in the development of children's cognitive, emotional, and social skills. Through music, students have the opportunity to explore new forms of expression, think critically, and collaborate in innovative ways. Here are some ways creativity can be stimulated in education.

Creativity in music education not only refers to the development of technical musical skills but also to encouraging children to explore, experiment, and express ideas freely. Through a variety of activities, such as improvisation, composition, sound exploration, and group collaboration, students develop not only musical creativity but also a range of other essential skills for their overall development.

The use of innovative teaching technologies in integrated music lessons brings multiple advantages for primary school students:

- Interdisciplinary Learning
- Increased Motivation and Engagement
- Development of Creativity
- Collaboration and Communication

Innovative teaching technologies offer new possibilities for students' musical education within integrated lessons, supporting their harmonious development. On a cognitive, social, and emotional level, music, combined with digital instruments and interactive methods, contributes to transforming lessons into a complex and enjoyable learning experience, facilitating not only the accumulation of knowledge but also the development of essential skills for daily life. Thus, the integration of technologies is an important step in modernizing education and preparing students for challenges.

Bibliografia:

1. PÂNIȘOARĂ, O., (2017), *The Teacher's Guide*, Polirom Publishing House, Bucharest, p. 102.
2. VACARCIUC, M., (2021), *Didactics of Music Education – Course Support*, Editorial-Printing Center of "Ion Creangă" State University, Chișinău, p. 44.

ȚINUTA VESTIMENTARĂ A ADOLESCENȚILOR INSTITUȚIONALIZAȚI

CLOTHING CULTURE OF INSTITUTIONALIZED ADOLESCENTS

Victoria BURLĂDEANU, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Rezumat. În articol se analizează modul de prezentare a aspectului exterior al liceenilor ieșeni pentru orele de curs din care rezultă necesitatea abordării problematicei cu un grad sporit de conștiinciozitate din partea adulților întrucât ținută vestimentară a adolescenților prezintă necesitate cu dublu caracter. Se subliniază lipsa reperelor educaționale în formarea personalității adolescentului în comunicarea non-verbală și prezintă, în general, aspect exterior nepotrivit care generează stări de disconfort. Sunt prezentate recomandări ca și instrumente educaționale ușor aplicabile în scopul formării culturii ținutei vestimentare a adolescenților.

Cuvinte-cheie: adolescenți, uniformă școlară, vestimentație, educație, cultură, ținută

Abstract. The article presents the way of presenting the external appearance of Iasi high school students during the class hours, which results in the need of addressing the issue with a greater degree of conscientiousness on the part of adults, since the teenagers' clothing presents a dual need. The lack of educational benchmarks in the formation of the adolescent's personality in non-verbal communication is emphasized and, in general, it presents an inappropriate external appearance that generates states of discomfort. Recommendations are presented as easily applicable educational tools for the purpose of training the clothing culture of teenagers.

Key words: teenagers, school uniform, clothing, education, culture, appearance

Introducere.

Din punct de vedere organizațional unitățile de învățământ au reglementată ținuta vestimentară prin obligativitatea purtării uniforme școlare pe toată perioada de instituționalizare. În realitate, însă, aplicabilitatea are alt aspect: uniformă școlară este purtată de către consumatorii ciclului primar și gimnazial, în timp ce consumatorii adolescenți refuză sau ignoră structura ținutei vestimentare impuse invocând cu preponderență motivul îngrădirii dezvoltării personalității. Pe de o parte liceenii, îmbracă produse vestimentare comercializate întrucât se realizează necesitatea fiziologică de acoperire a corpului, dar fără să prezinte abilități formate de alegere a unei ținute vestimentare potrivite destinației și mediului. Pe de altă parte reprezentanții administrativi ai unităților de învățământ sunt nevoiți să admită tacit această atitudine referitor la ținută vestimentară necorespunzătoare în instituție. Se deduce nevoia promovării valorilor utilitar-estetice a produsului de îmbrăcăminte la nivel de purtător (consumator) instituționalizat, astfel încât ținuta vestimentară a adolescenților în liceu să corespundă normelor uniforme școlare.

În literatura de specialitate ținuta vestimentară este definită ca un ansamblu de produse de îmbrăcăminte și accesorii care prezintă aspectul exterior al purtătorului, iar alegerea corectă conformă locului, mediului de prezență a purtătorului, trebuie să devină norme de respectat în scopul asigurării funcțiilor de confort fizic și psihic de către vestimentație.

Ținuta vestimentară a elevilor este direct asociată cu uniforma școlară. Conceptul de uniformă școlară a apărut în 1897 cu scop de a diminua diferențele dintre clasele sociale și integrarea mai ușoară a copiilor în comunitate și a fost aplicat pentru orfani și familii sărace.

Unele referințe despre importanța, **rolul uniforme școlare în instituția de învățământ:**

- uniforma este echipamentul de protecție al elevului în școală, contribuind la siguranța lui întrucât persoanele străine sunt ușor identificate;

- sunt promovate tradițiile unei instituții cu renume, iar discipolii acestea percep uniforma ca un simbol de mândrie, de apartenență a comunității respective;
- purtarea uniforme crează condiții de mobilizare a elevilor în cadrul activităților;
- impune respectarea anumitei discipline comportamentale în cadrul instituției de învățământ;
- promovează valoarea egalității între colegii de clasă.

Fenomenul de negare și abrogare a uniforme școlare a fost declanșat de schimbarea regimului politic comunist în Europa, inclusiv în România ca instrument de obstrucționare a dezvoltării personalității; mijloc de îndoctrinare a maselor; a fost direct asociat cu noțiuni de uniformizare, comunism, îngrădirea libertății etc.

Latura socială vulnerabilă a ținutei vestimentare în rândul adolescenților a dezvoltat fenomenul *bullying*, la nivel de comunitate, instituție. Îmbrăcămintea este studiată de către psihologi ca mijloc complex de exteriorizare a purtătorului, însă instrumentele pedagogice aplicabile în procesul de formare a personalității purtătorului sunt rar întâlnite. Este realitatea cu care se confruntă societatea modernă: nu există repere valorice estetice pentru categoria cea mai vulnerabilă de consumatori, adolescenții.

Trebuie menționat caracterul multinațional al problemei. Franța este prima țară europeană, care testează efectele introducerii obligativității purtării uniforme școlare în unitățile de învățământ, Ministerul Educației argumentând impunerea ca instrument de bună organizare a procesului educativ. [10]

În Rusia mai mulți cercetători (T. Dubovitskaya ș.a.) au testat procesul de dezvoltare cognitivă și creativă a “EU-lui” personal al adolescenților prin parcurgerea unui curs de “Cultură vestimentară” și au formulat concluzii cu efect vizibil ascendent de creștere a stimei de sine a elevilor și îmbunătățirea aspectului exterior. [11]

Obiectul de cercetare reprezintă cultura vestimentară a adolescenților - element al culturii organizaționale în școli, iar **obiectivele** urmărite sunt: creșterea confortului psihologic vizual în comunitate, colectivitate, clasă; reducerea fenomenului de *bullying* vestimentar în licee și sporirea gradului de disciplinare a adolescenților în unitățile de învățământ;

Documentarea asupra realității

Din confruntarea directă cu modul de exprimare a identității vizuale a elevilor de liceu în topografia urbană ieșeană se deduce în societatea românească o abordare greșită a ținutei vestimentare, cu aplicabilitate haotică a elementelor de uniformă școlară în lipsa unor reglementări politice clare pe acest aspect. S-a procedat la observarea directă a multor comunități mici (a grupurilor de 4-5 persoane) și a subiecților individuali în imediată arie de prezență la trei licee diferite (locăție de desfășurare, clasament în funcție de mediile de admitere la liceu în baza rezultatelor de evaluare națională clasa VIII, profilul liceului) din municipiul Iași. Observarea s-a realizat sistematic, pe parcursul a trei ani de încadrare școlară a subiecților cu vârstă cuprinsă între 16 și 18 ani, cu preponderență pe subiecți de sex feminin. Liceele vizate sunt: Colegiul național „Mihai Eminescu” Iași, localizat în zona istorică a municipiului, profil uman, medie de admitere 9.20, loc 4 în clasamentul ofertelor educaționale realizat de Inspectoratul Școlar Județean Iași, prima școală de fete din urbe. În regulamentul de ordine interioară a instituției nu este prezentată uniformă școlară obligatorie, iar ținuta vestimentară a elevilor se reglementează prin reguli generale de prezentare: ținută decentă, lipsa coloristică stridentă, interzicerea produselor vestimentare cu elemente de sexualitate ș.a.; Colegiul Național Iași, localizat în zona centrală a municipiului, profil real, media de admitere 9.65, locul 2 în clasament, prima școală fondată în urbe.

Ținuta vestimentară a elevilor prezintă uniformă obligatorie unică pentru ciclul gimnazial și liceu și constă în costum: bluză, fustă, vestă, jachetă pentru fete respectiv cămașă, pantaloni, vestă, sacou pentru băieți, din țesătură în carouri cu fond verde, cu insigna instituției brodată pe produsul de îmbrăcăminte exterior; Colegiul Tehnic „Ioan C. Ștefănescu” din Iași, localizat în zona industrială a

municipiului, profil tehnic, media de admitere 6,5, locul 20 în clasament, instituție construită în perioada comunistă. Ținută vestimentară a elevilor prezintă uniformă obligatorie - vestă bluemarin cu guler rever în carouri, ecuson cu insigna liceului.

Observațiile au fost făcute în calitate de inginer proiectant produse textile, specialist în elaborarea uniformelor școlare specifice instituțiilor colaboratoare. Scopul observației a fost de a aprecia identitatea vizuală a adolescentului și de a identifica apartenența acestuia la comunitatea, instituția școlară din care face parte, iar din analiza generalizată a situației se deduc următoarele concluzii:

- ținuta vestimentară a adolescenților prezintă stil urban, casual și sport, bazată pe asigurarea confortului și funcția utilitară;
- adolescenții fără identitate vizuală de licean se prezintă în instituția unde nu sunt stabilite criterii de uniformă școlară. Nu se observă identificarea personalității prin vestimentație.
- adolescenții care prezintă ținută vestimentară cu aspect exterior estetic integrat, conturând aspecte ale personalității purtătorului se prezintă în instituția de învățământ unde este stabilită structura uniforme școlare, dar admite ținută elevilor de liceu la nivel de structura decentă, cu amprentă personalizată.
- adolescenții care sunt obligați la orele de curs să poarte veste ca uniformă școlară peste îmbrăcămintea uzuală prezintă stări de disconfort fizic și psihic.
- aspectul exterior al purtătorului este direct proporțional cu nivelul de educație și situația materială în familie.

În continuare s-a aplicat chestionarea elevilor de liceu profil tehnic, specialitatea Tehnician designer vestimentar, pe o plajă de 100 subiecți care provin din medii sociale diferite; fără identificarea clară a parcursului profesional pe viitor; 60% din elevii din mediul rural nu au avut obligativitatea purtării uniforme școlare în ciclul primar sau gimnazial; 88% din elevii din mediul urban au menționat obligativitatea purtării uniforme școlare cel puțin în ciclul primar; la liceu adoptă stilul sport și casual care le conferă confort în purtare, la alegerea ținutei vestimentare nu țin cont de recomandări ale specialiștilor în domeniul designului vestimentar, dar compun ținută vestimentară din produse comercializate. 70% din respondenții chestionați sunt împotriva purtării obligatorii a uniforme școlare și au conturat cauzele disconfortului: vesta, ca element al uniforme instituției de învățământ, nu se potrivește cu stilul propriu al purtătorului; nu prezintă o culoare prietenoasă de asociere cu coloristica din ținuta vestimentară proprie cotidiană; restricționează libertatea de mișcare a purtătorului și este purtată la orele de curs din cauza impunerii prin observații de către profesor, diriginte, administrație.

În completare au fost generate discuții libere și dezbateri cu respondenții. Trebuie de menționat că această metodă a avut impact major în vederea completării de colectare a informațiilor ce țin de părerea individuală despre uniformă școlară. Conceptul de uniformă școlară nu este negat, ci este admis în stilul de viață a adolescenților. Adolescenții au exprimat nevoia să fie ascultați și a fost conturată cerința unanimă de modificare a formei și culorii vestei ca și tip de produs al uniforme școlare obligatorii; dacă vestă ar fi de altă culoare, tip casual, 45% din interlocutori ar purta-o cu plăcere, nu din obligativitate.

Concluzii și recomandări.

În 2022 în România a fost elaborat proiect nou de modificare a Legii educației și prezentat spre dezbateri publică impunerea uniforme școlare obligatorii și identificarea surselor financiare pentru stimularea achiziției în acest sens. Din cercetarea prezentată trebuie de subliniat caracterul reticent față de această măsură legislativă manifestat de către liceeni și de prezentat măsuri de reglementare legislativă constructive pentru acești consumatori. În această ordine de idei se propune înlocuirea termenului de “uniformă școlară” obligatorie la nivel primar și gimnaziu cu noțiunea de “ținută vestimentară” la treapta de liceu. Din analiza dată se deduce caracterul liberalist al noțiunii de ținută în raport cu noțiunea de uniformă. Această precizare se prezintă imperativ necesară întrucât adolescenții

prezintă caracter tendentios de afirmare prin exteriorizare. Or, este cunoscut faptul că elementele de constrângere, obligativitate din punct de vedere psihologic riscă să fie renegate, ignorate, aspect confirmat prin studiul dat: *obligativitatea purtării uniformei școlare în ciclul de liceu este o măsură administrativă respinsă de către adolescenți*.

Prin urmare, școala trebuie să prezinte flexibilitate în actualizarea ariei curriculare și în elaborarea normelor estetice de ținută vestimentară; să elaboreze instrumente psiho-pedagogice, culturale, de motivare a adolescenților în construirea imaginii proprii și dezvoltarea personalității: *elevii de liceu preferă dezvoltarea și adaptarea propriei ținute vestimentare admise în instituțiile de învățământ de care aparțin*. Se recomandă introducerea în lista tematicilor la orele de dirigiență la clasele de liceu, dezvoltarea subiectului „Rolul uniformei școlare”, „Concept de ținută vestimentară”, elaborarea unui ghid de instrucțiuni, îndrumări, recomandări ce țin de construirea imaginii de sine, deoarece: *îmbrăcămintea este indispensabilă din nevoia cotidiană a adolescentului și realizează atât funcție utilitară cât și funcție informațional-estetică*. Aplicații în scopul coeziunii sociale (de ex. concursuri, prezentări de modă -ținute vestimentare, festivaluri, dezbaterile tematice cu elevii la orele de dirigiență, consilieri) pot contribui semnificativ la reducerea fenomenului bullying vestimentar: *adolescenții exprimă nevoia de afirmare în primul rând prin limbaj non-verbal - prin ținută vestimentară*.

În societatea actuală aplicabilitatea uniforme școlare se menține în școli cu renume, dar conceptul trebuie actualizat astfel încât dacă uniformă școlară este *simbol al educației*, ținuta vestimentară a adolescentului să prezinte *identitatea vizuală* a statutului de licean.

Bibliografie:

1. NANU, A., (2001), *Arta pe om*, editura „Compania” București.
2. COSMOVICI, A., (1996), *Psihologie generală*, editura „Polirom” Iași.
3. CURTEZA, A., (1998), *Design vestimentar. Noțiuni fundamentale*, editura „Ancarom” Iași.
4. NEUMANN, E., (1993), *Sistemul esteticii*, editura „Agora” Iași.
5. PĂTRAȘCU, D., (1997), *Managementul educațional preuniversitar*, editura „Arc” Chișinău.
6. GOLU, M., (1993), *Dinamică personalității*, editura „Geneze” București.
7. STAN, M., (1981), *Elemente de fiziologie umană și confort vestimentar*, tipar Rotarprint Iași.
1. <https://ziarullumina.ro/societate/timp-liber/povestea-uniformelor-97085.html>
2. https://adevarul.ro/tech/gadget/cel-mai-bun-lucru-scoala-romaneasca-tehnologizarea-1_56f55aef5ab6550cb8394158/index.html
3. <http://www.tribunainvatamantului.ro/uniforma-bate-reforma/>
4. <https://www.historia.ro/sectiune/general/articol/uniforma-haina-elevului-sarac-ravnita-de-cel-cu-dare-de-mana>
5. <https://moldova.europalibera.org/a/uniform%C4%83-%C8%99colar%C4%83-sau-un-cod-vestimentar-%C3%AEn-%C8%99coli-/29207883.html>
6. https://adevarul.ro/educatie/scoala/uniformascolara-reintoarcerea-decenta-comunism-1_59ecc2e25ab6550cb860dc04/index.html
7. <https://www.portalinvatamant.ro/articole/noutati-7/cand-este-obligatorie-uniforma-scolara-pentru-elevi-5707.html>
8. <https://www.parintiicerschimbare.ro/utile/legislatie-scolara/uniforma-scolara/>
9. <http://admiterea.eu/semne-distinctive-obligatorii-pentru-elevii-din-romania/>
10. <https://www.uniformeprestige.com/page-seo-optimized/quelle-est-limportance-de-luniforme-scolaire>
11. <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2020.11.44>

**CREAREA COMPOZIȚIILOR ARTISTICO-PLASTICE DE CĂTRE COPII ÎN CONTEXTUL
DEZVOLTĂRII ABILITĂȚILOR PERCEPTIVE INDIVIDUALE.
STILIZAREA PORTRETULUI: „CHIPUL MAMEI”**

**CREATION OF ARTISTIC-PLASTIC COMPOSITIONS BY CHILDREN IN THE CONTEXT
OF DEVELOPING INDIVIDUAL PERCEPTIVE SKILLS.
PORTRAIT STYLING: „MOTHER’S FACE”**

Rodica UNGUREANU, Conducător de Cerc, domeniul Arte, profil Artă Plastică, profesoară de
Discipline de Specialitate, grad didactic unu, Centrul de Creație a Copiilor „Miron Blanc” din
Bălți

Elena PRUNICI, asistent universitar, Centrul de Formare Continuă și Leadership, Universitatea
Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Marina GUMENIUC profesoară de limba și literatura română, grad didactic doi, director,
Gimnaziul nr. 3 din Bălți

Iurie UNGUREANU, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, profesor de chimie,
fizică și biologie grad didactic superior, Gimnaziul nr. 3 din Bălți, Liceul Teoretic „M. Gorki” din
Bălți

Rezumat. *Cercul de pictură „Poienița colorată” din cadrul Centrului de Creație a Copiilor „Miron Blanc” din Bălți le oferă copiilor să folosească diferite materiale, tehnici și instrumente pentru a crea compoziții artistico-plastice. Stilizarea portretului: „Chipul mamei” unice și personale. Dezvoltarea abilităților perceptive individuale servesc ca repere pentru exprimarea sentimentelor, trăirilor, manifestarea emoțiilor și starea de bine. În procesul de creare a compozițiilor artistico-plastice de către copii pot fi combinate diferite elemente, ținându-se cont de unele aspecte: detaliile complexe ale feței, proporții, lumini, umbre, exprimarea personalității, etc. și de aplicare a operațiilor de: mărire, multiplicare, acumulare, combinare, deplasare, deformare, deteriorare, etc., și de percepții. Toate sunt interpretate printr-un proces de „constructivism vizual” spre a comunica eficient mesajele, a dezvolta propriul stil și o abordare unică a reprezentării.*

Cuvinte-cheie: *Cercul pe pictură, compoziții artistico-plastice, dezvoltarea abilităților perceptive individuale, elemente, exprimarea personalității, constructivism vizual, reprezentări.*

Abstract. *The painting circle "Poienița colorată" within the Center for Children's Creation "Miron Blanc" in Bălți offers children to use different materials, techniques and tools to create artistic-plastic compositions. Portrait stylization: "Mother's face" unique and personal. The development of individual perceptive skills serves as a benchmark for expressing feelings, emotions, the manifestation of emotions and well-being. In the process of creating artistic-plastic compositions by children, different elements can be combined taking into account some aspects: the complex details of the face, proportions, lights, shadows, the expression of personality, etc. and applying the operations of enlargement, multiplication, accumulation, combination, displacement, deformation, damage, etc., and perceptions. All are interpreted through a process of "visual constructivism" to effectively communicate messages, develop your own style and a unique approach to representation.*

Key words: *Circle on painting, artistic-plastic compositions, development of individual perceptive abilities, elements, personality expression, visual constructivism, representations.*

Introducere.

Desenarea portretelor de către copii este un proces de creare, o îndeletnicire artistică deosebit de fascinantă, dar și complexă. Captarea trăsăturilor feței umane și o descriere a alelei dominante pentru fiecare trăsătură pe hârtie sau ecran implică numeroase provocări, cerințe tehnice, utilizarea diverselor materiale și instrumente de artă care adesea fac ca acest proces să fie considerat dificil. [6, p.93]. Redarea compozițiilor artistico-plastice de către copii necesită cunoștințe, o observație atentă și percepție. Dezvoltarea abilităților de percepție la copii în procesul de creare a compoziției artistico-plastice se raportează la dezvoltarea percepției picturale a culorii, spațiului, forme și petei de culoare [13, 14].

Compoziția artistico-plastică studiază [1, 9]:

- legile creării unei forme artistice și mijloacele de exprimare artistică;
- organizarea percepției imaginii;
- dezvoltă gândirea compozițională ale copiilor în procesul de stăpânire a mijloacelor expresive cum ar fi linia, textura, culoarea, tehnicile, valorație și regulile compoziționale statice și dinamice, dominantă, ritm, etc.

Activitatea compozițională artistico-plastică are un caracter artistic și plastic; se bazează pe utilizarea limbajului artei și constă în crearea unei imagini artistice noi, holistice și originale. Pentru crearea de către copii a compozițiilor artistico-plastice necesită dezvoltarea la copii a: *percepțiilor (mecanismelor senzoriale și intelectuale de determinare a obiectului) și a senzațiilor*.

Percepția este procesul psihic de reflectare a obiectelor în complexitatea însușirilor lor și fenomenelor în momentul acțiunii lor nemijlocite asupra receptorilor. La baza percepției se află senzațiile[12, p.237-259].

Percepțiile se împart în două mari categorii:

- a) simple: *percepția vizuală; percepția auditivă; percepția kinestezică; percepția olfactivă, etc.*
- b) complexe: *percepția spațiului; percepția timpului; percepția mișcării.*

Senzațiile sunt modalități de reflectare în creierul omului a însușirilor obiectelor cum ar fi greutatea, culoarea, gustul, mirosul, temperatura și fenomenelor lumii reale, care acționează nemijlocit asupra receptorilor. Senzațiile se împart în două mari categorii care reflectă[12, p. 200-235]:

- a) Mișcarea corpului sau a unor părți ale corpului și starea organelor interne: kinestezice; de echilibru; interne (sau organice).
- b) Însușiri ale obiectelor și fenomenelor lumii exterioare: vizuale; auditive; cutanare; olfactive; gustative.

Mecanismele senzoriale (a și b) și **cele intelectuale** (c, d, e) ale percepției sunt diferite în determinarea obiectului. Ele se clasifică în[11,15]:

- a) Exploatarea perceptivă implică toate formele senzației și reprezintă intrarea în contact treptat cu obiectul prin intermediul unui organ de simț sau prin combinarea mai multor organe de simț. Presupune acțiuni de tatonare, căutare, analiză, comparare, realizându-se după mai multe reguli de prioritate, strategii și principii;
- b) Gruparea se referă la organizarea spontană a elementelor unor stimuli în grupuri sau forme, însă nu separat de câmpul perceptiv în care ele apar. Aceste grupări trebuie să fie regulate, simple și simetrice;
- c) Anticiparea se referă la o deducție făcută înainte de a vedea rezultatul pe baza experienței anterioare cu respectiva relație dintre obiecte;
- d) Schematizarea reprezintă capacitatea subiectului de a generaliza sau asimila situațiile noi la cele anterioare, pe baza unei scheme sau a unei structuri comune;
- e) Organizarea interioară a câmpului perceptiv se realizează pe baza preinterferențelor. Dacă am perceput doar două elemente dintr-o schemă perceptivă de trei elemente, atunci cel de-al treilea va fi integrat în percepția globală.

Fazele procesului perceptiv (adapate percepției unui Portret) include următoarele [9,11]:

Orientarea – stabilirea locului pe care observatorul îl ocupă în spațiu, prin raportare la reperele existente;
Explorarea – cercetarea, analiza spațiului cu scopul de a identifica elementele componente și de a stabili limite;

Detecția – surprinderea existenței unui element în portret;

Discriminarea – presupune a detașa obiectul de fond și a nu-l confunda cu altele, la care se adaugă relevarea deosebirilor dintre obiectele ce există simultan sau succesiv în câmpul perceptiv;

Identificarea – prin aceasta se realizează legătura dintre modelul informațional etalon elaborat în experiența anterioară cu obiectul;

Interpretarea – presupune relaționarea și compararea proprietăților obiectului observat cu modelul asimilat în experiența anterioară.

Referitor la percepție, trebuie mai întâi să identificăm obiectele, iar apoi să le localizăm. **Proximitatea** este tendința de a percepe obiectele care sunt apropiate, ca făcând parte din același grup (de

unde derivă necesitatea de a delimita spațiul înconjurător în planuri de observație, care pot fi mai ușor interpretate). *Continuitatea* este perceperea unor elemente ca un întreg. *Configurația* este percepția organizării spațiale a elementelor care alcătuiesc un întreg. *Adâncimea* tridimensională caracterizează spațiul compozițional.

Percepția adâncimii este influențată de mai mulți parametri [11]:

Mărimea obiectului: un obiect care este mai aproape de noi produce o imagine mai mare decât unul îndepărtat, în cazul unor obiecte similare, dar de mărime diferită;

Perspectiva lineară: pe măsură ce două linii paralele se unesc în același punct, ele par să fie la mare distanță față de noi;

Detaliul: obiectele apropiate pot fi văzute mai în detaliu în comparație cu cele îndepărtate;

Interpoziționarea: un obiect de lângă noi ne întrerupe vederea unui obiect aflat la distanță;

Gradientul de textură: formele unui obiect în perspectivă sunt concepute mai compacte, pe măsură ce acesta se depărtează;

Greutatea relativă: percepem obiectele din câmpul nostru vizual ca fiind mai grele decât cele mai îndepărtate. Ea poate contribui la iluzia că dimensiunile verticale sunt mai lungi decât cele orizontale;

Umbrele: acea parte a obiectului care este mai aproape de sursa de lumină primește mai multă lumină decât părțile mai îndepărtate, care apar mai întunecate.

Teoriile referitoare la fenomenul **percepției vizuale** sunt diferite, parțiale, uneori contradictorii și niciuna nu a reușit încă să ofere o explicație satisfăcătoare a modului în care se produce trecerea de la percepție la reprezentare și invers. Recunoașterea tiparelor vizuale în diferite imagini nu implică neapărat capacitatea de a le reprezenta sau de a le distinge conceptual. Această considerație este fundamentală în domeniul percepției vizuale și al cunoașterii. **Percepția vizuală** este procesul prin care sistemul vizual procesează informațiile din ochii noștri pentru a crea o reprezentare a mediului înconjurător. Acest proces include recunoașterea modelelor vizuale, cum ar fi forme, culori și texturi, dar nu duce întotdeauna la o înțelegere conceptuală sau reprezentativă a ceea ce este perceput de către copii. Sistemul vizual recunoaște caracteristicile vizuale ale acestuia (formă, culoare, mărime etc.), deoarece legătura dintre percepție vizuală și reprezentarea conceptuală este complexă și implică diferite zone ale creierului [10, p.7-12].

Capacitatea copiilor de a crea noi reprezentări, de a distinge obiecte similare sau de a identifica obiecte în contexte diferite depinde de cunoștințele conceptuale, dobândite de-a lungul timpului, interacțiunea dintre percepția vizuală și reprezentarea conceptuală [5 p.380].

Trecerea de la percepție la reprezentare implică translatarea impresiei sensibile dobândite prin simțurile copiilor, într-o formă de producție vizibilă sau de semne care pot fi înțelese, interpretate și comunicate. Faptul că privirea face o călătorie în două sensuri, de la codificarea informațiilor percepute până la interpretarea semnelor grafice, evidențiază cât de complexă și complicată este însăși comunicarea vizuală [6 p. 83-93].

Reprezentarea este procesul cognitiv-senzorial de semnalizare în forma unor imagini unitare, dar schematice, a însușirilor concrete și caracteristice ale obiectelor și fenomenelor, în absența acțiunii acestora asupra analizatorilor. Imaginea în reprezentare nu este o simplă urmă a percepției, ci este un proces psihic mai complex, în desfășurarea căruia sunt implicate operațiile gândirii. Cuvântul are o funcție reglatoare în formarea reprezentărilor. El asigură evocarea reprezentării deja formate, dirijează construirea unor imagini mai bogate sau mai schematizate, asigură înlănțuirea și organizarea unor serii întregi de imagini, este instrumentul de organizare și de transformare a imaginilor, prin cuvânt reprezentările sunt integrate proceselor de gândire și imaginație [12, p.262-267].

În procesul reprezentării imaginilor unitare se împletesc analiza și sinteza senzorială care urmează coordonatele acțiunii directe cu obiectele, cu operațiile intelectuale și cu funcția reglatorie a cuvântului.

Reprezentarea având o dublă natură: una intuitiv-figurativă și alta operațional-intelectivă. În structura reprezentării a unei imagini unitare sau unor imagini copiii dobândesc însușirile importante, toate elementele structurale, caracteristice pentru o clasă de obiecte. Astfel, putem identifica [8, p.38-43]:

- *Reprezentările generale*, care cuprind în structura lor elementele comune pentru o întreagă clasă de obiecte pe baza cărora orice element nou este recunoscut ca aparținând aceluiași grup;

- *Reprezentările reproductive*, care evocă obiectele sau fenomenele percepute anterior;
- *Reprezentările anticipative*, mult mai complexe, care se referă la mișcări sau schimbări încă nepercepute, fiind rezultatul intervenției operațiilor gândirii și proceselor imaginației.

Materiale și metode.

Dacă luăm în considerare arta figurativă, crearea compoziției artistico-plastice stilizarea portretului: „*Chipul mamei*”, reprezentarea se referă la acțiunea de a crea și/sau de a construi o imagine vizuală printr-un anumit instrument precum creionul, pensula sau alte mijloace pentru a traduce informațiile culese în faza percepției în elemente fundamentale: linii, forme, figură, fundal, culori, etc. Aceste elemente pot fi combinate printr-un proces de **”constructivism vizual”** pentru a crea compoziții artistico-plastice de copii spre a comunica eficient mesajele, dezvoltă propriul stil și abordare unică a reprezentării. Cercul de pictură „Poienița colorată” din cadrul Centrului de Creație a Copiilor „Miron Blanc” din Bălți oferă copiilor teren fertil pentru dezvoltarea abilităților perceptive individuale, contribuind la rafinarea observației, a sensibilității estetice, a creativității, a gândirii critice, îi ajută pe copii să exploreze și să înțeleagă mai bine lumea din jurul lor și pe ei înșiși [2-4,13,14].

Rezultate și discuții cu privire la *Chipul mamei*.

Portretul creat și prezentat de către copii. este un produs propriu de observare și interpretare a unei compoziții artistico-plastice „*Chipul mamei*” orientându-se activ spre formarea atitudinilor artistico-plastice, comportamente, capacități, dezvoltarea competențelor specifice artistico-plastice, procedurale și transversale[13]. Explorăm câteva aspecte privind crearea compoziției artistico-plastice stilizarea portretului: „*Chipul mamei*” de către copii, figura 1 și figura 2 [7,14]:

Detaliile complexe ale feței

Fețele mamelor sunt remarcabile în diversitatea lor. Fiecare ”chip” are trăsături unice, care necesită o atenție deosebită pentru a fi redată cu precizie. De la forma ochilor la detalii precum cutele și ridurile, fiecare aspect al feței contribuie la expresia și caracterul ei.

Proporții

Pentru a reuși un portret realist al mamei, elevul trebuie să aibă o înțelegere profundă a proporțiilor feței umane corecte care variază în funcție de sex, vârstă și alte caracteristici individuale. Chiar și o deviere mică în dimensiunea ochilor sau a nasului poate distorsiona grav asemănarea cu subiectul.

Lumini și umbre

Redarea clară a luminii și a umbrei afectează fiecare suprafață a feței în mod diferit. Compoziția artistico-plastică „*Chipul mamei*” creată de copii, va avea mai multă prospețime, deoarece lumina și umbra se va distribui gradual.

Exprimarea personalității

În compoziția artistico-plastică „*Chipul mamei*” copiii vor interpreta expresiile faciale, sensibilitate, transmiterea emoțiilor, etc...

Creațiile copiilor artistico-plastice, figura 2, reprezintă o formă expresivă, dinamica profundă cu un potențial comunicativ. Utilizarea cuvântului „*Chipul mamei*” sugerează că creativitatea este trăirea, manifestarea emoțiilor și starea de bine. Din punct de vedere educațional și didactic, ajută și sprijină copiii în depășirea unor stereotipuri figurative, cultivă creativitatea artistico-plastică a copiilor, formează personalitatea copiilor creativ-estetică și artistico-estetică, dezvoltă abilități artistico-estetico-plastice[14].



Fig. 1 Copiii în timpul activităților artistico-plastice, Stilizarea portretului: „Chipul mamei”



Figura 2 Creațiile copiilor artistico-plastice, Stilizarea portretului: „Chipul mamei”

Proiect didactic (succint)

Conducător de cerc: Profesor UNGUREANU Rodica, grad didactic unu

Centrul de Creație a Copiilor „Miron Blanc” din Bălți

Cercul de pictură „Poienița colorată”

Grupul țintă de beneficiari Conform categoriilor de vârstă 5-14 ani

Unități de conținut: Compoziția decorativă; principii decorative: stilizarea, repetiția, alternanța și jocul de fond: Stilizarea portretului: „CHIPUL MAMEI”.

Tehnici specifice de pictură: Pictura în guașă cu pensula.

Competențele specifice Profil Arta plastică/ Vizuală/Decorative

1. Receptarea mesajelor vizuale și artistico-plastice în contexte variate, manifestând sensibilitate pentru frumosul din viață și artă.
2. Exprimarea de sine prin creații vizual-plastice, demonstrând creativitate și gust estetic.
3. Aprecierea creațiilor de artă plastică în limbaj specific, manifestând spirit critic și respect față de valorile naționale și cele ale altor culturi.
4. Transferarea abilităților artistico-plastice în contexte educaționale/sociale/culturale, demonstrând deschidere pentru valorizarea experiențelor artistice.

Competențe specifice ale activității artistico-plastice „Stilizarea portretului”.

CS₁ - Cunoașterea și utilizarea diverselor materiale, tehnici și instrumente de artă.

CS₂ - Valorificarea limbajului artelor plastice în exprimarea plastică.

CS₃ - Crearea compozițiilor (figurative și nonfigurative) grafice și/sau picturale în diverse tehnici și materiale.

CS₄ - Cunoașterea și aplicarea etapelor de realizare ale compoziției tematicе.

CS₅ - Analiza lucrării practice individuale în termeni adecvați limbajului plastic.

Unități de competențe:

UC1 - Compunerea formelor în spațiul plastic.

UC2 - Reprezentarea formelor plane și volumetrice inspirate din natură și din imaginație.

UC3 - Cunoașterea etapelor de reprezentare a naturii statice/a figurii.

UC4 - Utilizarea diverselor tehnici și materiale în realizarea lucrărilor practice individuale.

UC5 - Aplicarea legii proporției, echilibrului în procesul organizării formelor și culorilor pe suprafața plastică.

UC6 - Crearea compozițiilor figurative și nonfigurative.

UC7 - Organizarea suprafețelor, folosind contraste și game cromatice și acromatice.

UC8 - Aplicarea metodei „Stilizare artistică”.

Obiective operaționale:

O₁ - Să cunoască etapele de transformare a formei realiste spre noțiunea de stilizare;

O₂ - Să aplice diverse materiale, tehnici și instrumente de artă în lucrarea individuală;

O₃ - Să analizeze și să coreleze compoziția spațiului plastic din punct de vedere cromatic, proporție, formă și ritm.

Resurse didactice: conversația euristică, analizare și discuție-panel și metoda problematizării.

Mijloace didactice: Foaie pentru desen A4 sau A3, pensule, guașă, desen stilizat, reproduceri de artă, portrete, fotografii, etc.

Strategii de evaluare: Stimularea interesului prin încurajare.

DEMERSUL DIDACTIC:

Etapele lecției	Obiective operaționale	Activitatea: C- Copii, P- profesor Conținuturi de învățare și tehnologii didactice	Tehnici de evaluare
Moment organizatoric		P- Explică regulile de securitate în cabinetul de pictură „Poienița colorată”.	
Evocarea	O1, O2	P- <i>Deosebiți imaginile propuse și argumentați noțiunea de portret.</i> C- Reprezentarea unui personaj concret (care este unic, care nu seamănă cu nimeni altul decât cu el însuși) se numește portret. P- <i>Câte tipuri de portrete cunoașteți?</i> C- autoportret (reprezentarea autorului lucrării); portret statuar (figura în întregime); bust (cap și umeri); portret de grup (cu mai multe figuri); portret cu brațe; portret ecvestru (personaj pe cal). P- <i>Care sunt etapele de transformare a stilizării formei realiste?</i> C- Stilizarea formelor realiste din natură se obține prin: simplificarea formei (înlăturarea detaliilor); geometrizarea formei; substituirea culorilor reale cu altele	Stimularea proceselor de gândire, încurajare
Realizarea sensului	O2, O3	P- Se propune portrete ale diferitor pictori din diverse perioade istorice. Copiii analizează, selectează și argumentează stilurile și tehnica de interpretare a lucrărilor. Se apreciază argumentarea copiilor, deducerea, logica gândirii critice. C- Propun întrebări reciproce la tema stilizarea portretului. P- <i>Definiți tipul stilizării în funcție de tipul de linii prin care sunt simplificate?</i> C- Formele plastice: 1. stilizarea caldă – forma este simplificată cu linii calde; 2. stilizarea rece – forma este simplificată cu linii reci. Formele stilizate oferă mari posibilități pentru compunerea decorativă. P- Plasticienii apelează la forme stilizate pentru a găsi noi posibilități de grupare, aranjare și compunere a unui ornament. La simplificarea formelor sunt folosite diverse tipuri de linii, obținându-se o stilizare combinată. Stilizare – simplificare, extragere, invenție și interpretare plastică. Linii calde – linii ondulate, fără colțuri; Linii reci – linii drepte, colțuroase; Motiv decorativ - compoziție ornamentală cu aplicarea	Dirijarea, autoevaluarea individual și în grup

		repetabilă a elementelor stilizate.	
Reflecția		Copiii creează un portret (compoziția artistico-plastică) stilizat „Chipul mamei” ținând cont de: unele aspecte: <i>detaaliile complexe ale feței, proporții, lumini și umbre, exprimarea personalității, etc.</i> și aplică operațiile de: <i>mărire, multiplicare, acumulare, combinare, deplasare, deformare, deteriorare, etc.</i> Aplică gama cromatică în stilizare. P- Propune exemple de lucrări, în diverse tehnici spre analiza: <i>Care gamă cromatică este prezentă?</i> <i>Cu ce culori este prelucrat fondalul?</i> <i>Aceste culori există în natură?</i> <i>Care sunt etapele de transformare a stilizării formei realiste?</i> Se propune pregătirea și obținerea gamei culorilor pentru portret guașă sau/și acuarelă. Fiecare copil își analizează lucrarea și propune sugestii spre îmbunătățire, figura 1 și figura 2. Sarcina individuală (Fiecare copil se așează în bancă, fig.1, obține game cromatice, obține culori și nuanțe conform schiței prelucrate individual).	Evaluarea lucrului grupului de copii

Concluzii

Compoziția artistico-plastică „Stilizarea portretului. Chipul mamei” creată de către copii exprimă ideile, emoțiile și gândurile prin limbajul artistico-plastic. Observația estetică a compoziției, figura 2, se concentrează pe frumusețea intrinsecă a obiectului, pe calitățile vizuale și perceptive.

Cercul de pictură „Poienița colorată” din cadrul Centrului de Creație a Copiilor „Miron Blanc” din Bălți le oferă copiilor să folosească diferite materiale, tehnici și instrumente pentru a crea compoziții artistico-plastice unice și pentru dezvoltarea abilităților perceptive individuale ce servesc ca repere pentru exprimarea sentimentelor, trăirilor, manifestarea emoțiilor, starea de bine, echilibrare și obiectivare.

Bibliografie:

1. CLAPATIUC, A., (2015), *Studiul compoziției la lecțiile de Educație plastică*, Revistă de științe socioumane Numărul 2(30), Chișinău, pp. 76-80. /ISSN 1857-0119 /ISSNe 2587-330X.
2. *Curriculum de bază pentru domeniul Arte, Profilurile Artă muzicală, Artă plastică/vizuală/decorativă Artă teatrală/dramatică. Cinetografia, Artă coregrafică (cercuri extrașcolare)*, Chișinău, aprobat ordin MECC nr.914 din 16.07.2021.
3. *Curriculum la disciplinele de profil pentru școlile de Arte plastice/Artă, Domeniul Arte, Profil Arte plastice*, Chișinău, aprobat ordin MECC nr.914 din 16.07.2021.
4. *Curriculumul la disciplina „Educație plastică” pentru clasele V-VII*, Chișinău, aprobat MECC nr. 609 din 17.07.2019.
5. DI NAPOLI, G., (2004), *Disegna e conoscere*, Einaudi, Torino. pp. 496. ISBN 9788806167523.
6. Edwards, B., (2002), *Il nuovo disegnare con la parte destra del cervello*. Ed. Longanessi, Milano. pp. 276. ISBN: 8830418730
7. GORDUZA, N., (2016), *Chipul-o fereastra catre personalitate*, Revista Psychologies, București, 6 octombrie, disponibil in: <https://www.psychologies.ro/dezvoltare-personala-cunoaste-te-2/cunoaste-te/chipul-o-fereastra-catre-personalitate-2155039>
8. GURLUI I., (2009), *Compendiu de psihologie generală*, Editura Moroșan, București, pp.100, ISBN 978-973-8986-72-5.

9. JABINSCHI I., (2020), *Compoziția - baza procesului de dezvoltare a percepției vizuale creative la studenți*, Revista Studiul Artelor și Cultorologie: istorie, teorie, practică, nr. 1(36), Chișinău, pp. 159-163. CZU: 75.012/013+159.937.52
10. MARCOMINI, M.C., (2022/2023), *Abitare il multiverso creativo*, Corso di laurea magistrale in scienze della formazione primaria, Università degli studi di Padova, Anno accademico: Padova, pp.135. Disponibil: <https://thesis.unipd.it/handle/20.500.12608/59607>.
11. POPESCU, A.-C., (2010), *Formarea competențelor de percepție și interpretare a unui peisaj geografic*, Romanian Journal of Education, Volum 1 number 3-4, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, pp. 9-20, ISSN: 2067-8347.
12. ROȘCA, A., (1974), *Psihologie Generală*, Editura Didactică și Pedagogică, București. pp.600
13. UNGUREANU, I.; BURDUCEA, M.; UNGUREANU, R.; (2019), et al. *Dezvoltarea competențelor de cercetare ale elevilor la lecțiile de biologie și chimie*. In: Univers Pedagogic nr.1(61), Chișinău. pp. 18-28. ISSN 1811-5470.
14. UNGUREANU, R., BIDEAC, I., ROȘCA, C., UNGUREANU I., (2024), *Cultivarea spiritului creativ și estetic al copiilor în activitățile artistico-plastice „Pictură pe sticlă. Vitraliu”*, în Conferința Științifică Națională cu participare internațională „Știința în Nordul Republicii Moldova: Realizări, Probleme, Perspective” (Ediția a opta), Bălți 23-24 mai, pp. 582-587. ISBN 978-9975-161-64-0.
15. ZOLLO, I., KOURKOUTAS, E., SIBILIO, M., (2015), *Creatività, pensiero divergente e pensiero laterale per una didattica semplice*. Educational Reflective Practices, 1(1), pp. 5-18. ISBN 9788891791467.

THEORETICAL INSIGHTS INTO THE SELF-INSTRUCTION COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

COMPETENȚA DE AUTOINSTRUIRE LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ: ASPECTE TEORETICE

**Mihaela PÎNZARIU, profesoară de clase primare, Liceul de Arte
„Ștefan Luchian”, Botoșani, România,
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă din Chișinău**

Rezumat. Conceptul de competență a căpătat o poziție centrală în știința pedagogică, având implicații semnificative asupra proiectării curriculumului, metodologiei și evaluării. Diversele definiții ale competenței reflectă perspective teoretice și paradigme educaționale diferite. Această analiză comparativă își propune să evidențieze principalele definiții ale competenței în pedagogie, să le compare și să discute implicațiile pe care fiecare definiție le are pentru practica educațională. Termenul „competență” își are originea în latină, *competentia*, denotând ideea de adecvare, conformitate sau capacitate. În limbajul cotidian, noțiunea este folosită frecvent pentru a desemna abilitatea sau aptitudinea specifică a unei persoane de a acționa eficient într-un anumit domeniu sau context. Această înțelegere generală servește ca bază pentru dezvoltările conceptuale ulterioare, în special în domeniile psihologiei și pedagogiei.

Cuvinte-cheie: competența de învățare autodirijată, resurse personale și sociale, eficiență, gândire.

Abstract. The concept of competence has gained a central position in pedagogical science, carrying significant implications for curriculum design, methodology, and assessment. The various definitions of competence reflect differing theoretical perspectives and educational paradigms. This comparative analysis aims to highlight the main definitions of competence in pedagogy, to compare them, and to discuss the implications each definition holds for educational practice. The term "competence" originates from the Latin *competentia*, denoting the idea of suitability, conformity, or capability. In everyday language, the notion is commonly used to refer to a person's specific ability or aptitude to act effectively within a particular domain or context. This general understanding serves as a foundation for later conceptual developments, especially in the fields of psychology and pedagogy.

Key words: *self-directed learning competence, personal and social resources, effectiveness, thinking.*

În ultimele decenii, conceptul de **competență** a cunoscut o transformare semnificativă în literatura de specialitate, reflectând schimbările profunde din societate și din sistemele educaționale. Într-o lume tot mai complexă și mai dinamică, în care informația circulă cu rapiditate și cerințele vieții profesionale și personale se diversifică continuu, devine esențial ca indivizii să nu dețină doar cunoștințe teoretice, ci să fie capabili să le aplice eficient în situații reale. Cu alte cuvinte, accentul se mută de la „a ști” la „a ști să faci cu ceea ce știi”.

În acest context, Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD, 2003) propune o definiție cuprinzătoare a competenței, văzută ca „abilitatea de a utiliza cunoștințe, deprinderi, atitudini și alte resurse pentru a face față cu succes cerințelor complexe din contexte diverse”. Această perspectivă scoate în evidență caracterul **integrator și funcțional** al competenței – nu este vorba doar despre acumularea unor elemente disparate, ci despre capacitatea de a le **mobiliza coerent și eficient** atunci când individul este confruntat cu o provocare concretă. Competența presupune, așadar, o legătură activă între ceea ce știm, ceea ce suntem capabili să facem și modul în care reacționăm în fața unei situații.

Pe aceeași linie de gândire, dar adăugând o profunzime suplimentară, Philippe Perrenoud (2000) definește competența drept „capacitatea de a face față unei familii de situații prin mobilizarea, integrarea și orchestrarea resurselor multiple: cognitive, afective, sociale etc.” În această formulare, este introdusă ideea de orchestrare, un termen ce sugerează nu doar utilizarea resurselor, ci și organizarea lor armonioasă și flexibilă, în funcție de specificul situației. Perrenoud atrage astfel atenția asupra faptului că competența nu este un „stoc” de cunoștințe sau abilități, ci un **proces activ, dinamic**, care implică gândire critică, adaptare și luare de decizii.

Privind în ansamblu aceste perspective, se conturează o înțelegere modernă a competenței, care reunește mai multe dimensiuni esențiale: **capacitatea de a acționa eficient**, de a **integra resursele personale și sociale**, de a **răspunde adaptativ la cerințele contextului** și de a **orienta acțiunea către rezultate concrete**. Astfel, competența nu este doar o finalitate a educației, ci și un **instrument esențial pentru participarea activă și responsabilă** în societatea contemporană.

Definiția clasică a competenței, frecvent întâlnită în literatura de specialitate, subliniază capacitatea individului de a aplica cunoștințele și abilitățile dobândite în contexte specifice. Această viziune, deși esențială pentru înțelegerea evoluției conceptului de competență, merită o analiză detaliată pentru a înțelege nuanțele sale, implicațiile în educație și criticile aduse acestei perspective. Definiția clasică a competenței a fost fundamentală pentru dezvoltarea teoriei educației și a metodei de evaluare în studiile autorilor, precum B. Bloom, R. M. Gagné, A. Ericsson, D. Kolb, D. McClelland, R.J. Stiggins. Totuși, limitele acesteia devin evidente în contextul complexității educației moderne, unde dimensiunile sociale, emoționale și contextuale ale învățării sunt la fel de importante.

În contextul educațional actual, marcat de diversitate, complexitate și schimbare rapidă, devine esențial ca specialiștii în educație – fie ei practicieni sau teoreticieni – să adopte o **viziune integrată asupra competenței**, una care să depășească simpla acumulare de cunoștințe sau dezvoltarea de abilități tehnice. O astfel de viziune presupune recunoașterea faptului că formarea unei persoane competente implică nu doar dimensiunea cognitivă, ci și integrarea **atitudinilor, valorilor și motivației personale**. Educația nu mai poate fi gândită în termeni pur instrucționali, ci trebuie să se orienteze spre dezvoltarea holistică a individului, răspunzând astfel nevoilor reale ale elevilor și cerințelor tot mai exigente ale societății contemporane.

În acest sens, **definiția competenței** în educație a fost influențată de contribuțiile mai multor autori importanți, ale căror teorii au ajutat la conturarea unui cadru conceptual coerent și aplicabil în practica didactică.

Unul dintre pionierii în acest domeniu este Benjamin Bloom [1], autorul celebrei *Taxonomii a obiectivelor educaționale*. Aceasta a reprezentat un instrument fundamental în sistematizarea și ierarhizarea scopurilor educației, organizând învățarea pe niveluri de complexitate cognitivă. Modelul său a contribuit decisiv la înțelegerea competențelor ca **unități de învățare ierarhizate**, care nu se limitează la reproducerea informațiilor, ci progresează spre aplicare, analiză, sinteză și evaluare critică

„implică utilizarea materialului învățat în situații noi și concrete, care pot presupune rezolvarea unor probleme ce au răspunsuri unice sau cele mai bune.” [2, p. 201].

La rândul său, David Kolb [12] a oferit o perspectivă inovatoare prin **teoria învățării experiențiale**, potrivit căreia învățarea autentică se realizează prin contact direct cu experiența. În lucrarea sa *Experiential Learning* (1984), Kolb susține că învățarea este un proces ciclic, ce presupune alternanța între experiență concretă, reflecție, conceptualizare abstractă și testare activă. Această abordare aduce în prim-plan ideea că **competența se dezvoltă în mod activ, prin implicare directă și contextualizată**, nu doar prin expunere pasivă la informații.

Un alt autor de referință este Anders Ericsson, cunoscut pentru studiile sale despre **dezvoltarea expertizei**. Acesta a demonstrat că nivelurile superioare de competență se ating prin ceea ce a numit **practică deliberată** – un tip de antrenament intenționat, sistematic și susținut, care implică feedback constant și depășirea limitelor personale. Ericsson a contribuit astfel la înțelegerea competenței nu ca pe un dat, ci ca pe **o construcție progresivă**, dependentă de context, efort și motivație [3].

Contribuții semnificative vin și din partea lui Robert M. Gagné, care a elaborat o clasificare detaliată a tipurilor de învățare și a rezultatelor acestora [5, 6, 7]. Modelul său, axat pe „**condițiile învățării**”, subliniază faptul că pentru ca o competență să fie formată eficient, trebuie respectate anumite condiții specifice de predare și învățare. Gagné atrage atenția asupra **contextului învățării**, indicând că eficiența procesului educativ depinde de modul în care sunt organizate și corelate conținuturile, metodele și resursele.

Nu în ultimul rând, Howard Gardner, prin *Teoria inteligențelor multiple* (1983), a influențat în mod indirect înțelegerea competenței, punând în lumină **diversitatea modurilor în care elevii învață și își manifestă potențialul** [5, 6, 7]. Gardner a evidențiat faptul că abilitățile cognitive nu sunt unice și universale, ci multiple și specifice: lingvistice, logico-matematice, muzicale, spațiale, interpersonale, intrapersonale, naturaliste etc. Prin urmare, o abordare centrată pe competențe trebuie să recunoască această pluralitate și să ofere contexte de învățare personalizate și incluzive.

Toți acești autori – fiecare provenind dintr-un cadru teoretic diferit – converg spre o **viziune holistică asupra competenței**. Aceasta nu este un atribut unidimensional, ci rezultatul unei **interacțiuni dinamice între cunoaștere, abilități, valori, atitudini și experiență**. Competența capătă astfel o natură procesuală, contextualizată și deschisă către dezvoltare continuă, fiind în același timp o finalitate a educației și o premisă a participării active în societate.

În literatura de specialitate [1, 3, 4, 5, 11, 12], definiția clasică a competenței – centrată pe capacitatea de a mobiliza cunoștințe și abilități în contexte variate – a oferit, de-a lungul timpului, un reper solid pentru organizarea procesului educațional. Prin simplitatea și funcționalitatea sa, această viziune a reușit să structureze practici didactice, să orienteze curriculumuri și să contureze modalități de evaluare, devenind un punct de plecare în proiectarea formării școlare.

Unul dintre punctele forte ale acestei definiții constă în **claritatea conceptuală și caracterul său operational**. Faptul că oferă o structură clară – centrată pe integrarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor – facilitează transpunerea obiectivelor educaționale în activități concrete. Pentru cadrele didactice, acest cadru oferă repere esențiale în formularea de strategii de predare și în selectarea instrumentelor de evaluare.

Totodată, viziunea clasică pune un accent firesc pe **aplicabilitatea practică a învățării** – un aspect tot mai valorizat în societatea contemporană. În special în învățământul primar, unde învățarea trebuie să fie semnificativă și funcțională, acest accent pe transferul cunoștințelor în contexte reale răspunde unei nevoi fundamentale: aceea de a forma elevi capabili să înțeleagă, să acționeze și să se adapteze. Conform lui David A. Kolb „învățarea este procesul prin care cunoștințele sunt create prin transformarea experienței. Cunoștințele rezultă din combinarea captării și transformării experienței. Învățarea este, prin urmare, procesul de creare a cunoștințelor care sunt aplicabile și utile în situații reale.” [12, p. 38].

Un alt beneficiu adus de această perspectivă este **posibilitatea de a standardiza evaluarea competențelor**. Într-un sistem educațional în care monitorizarea progresului este necesară, definirea clară a competenței sprijină elaborarea unor instrumente obiective, care pot măsura rezultatele învățării

într-un mod coerent și comparabil. Această focalizare pe rezultate cuantificabile contribuie, de asemenea, la creșterea motivației elevilor și oferă o imagine clară asupra nivelului de pregătire – un aspect relevant mai ales în contextul tranziției către piața muncii.

Cu toate acestea, definiția clasică a competenței, deși eficientă din punct de vedere pedagogic, este însoțită de o serie de **limitări semnificative** atunci când este analizată din perspectiva complexității procesului de învățare și a diversității nevoilor elevilor [2, 12].

O primă limitare constă în **subreprezentarea dimensiunilor non-cognitive** – precum empatia, colaborarea, reziliența sau conștiința etică. Modelul clasic privilegiază componenta cognitivă, tratând competența ca pe o sumă de cunoștințe și abilități demonstrabile. Datorită studiilor interdisciplinare realizate de James J. Heckman și Tim Kautz, „abilitățile non-cognitive sunt esențiale pentru succesul în școală, muncă și viață, totuși sistemele educaționale neglijează frecvent dezvoltarea lor, concentrându-se în principal pe abilitățile cognitive și pe scorurile la testele standardizate” [13]. Însă realitatea educației ne arată că succesul școlar și personal este determinat, în egală măsură, de factori emoționali, sociali și motivaționali, pe care acest model îi omite sau îi subvalorizează [13, p. 451-464].

Mai departe, această abordare poate duce la o **viziune reduționistă** asupra educației, în care accentul excesiv pus pe rezultate cuantificabile neglijează procesele formative mai profunde, cum ar fi gândirea critică, autonomia intelectuală, creativitatea sau dezvoltarea personală. Educația, în această paradigmă, riscă să devină un proces birocratic, orientat mai degrabă spre raportare decât spre formare.

O altă provocare o reprezintă **lipsa de adaptabilitate contextuală**. Definiția clasică presupune o anumită uniformitate a traseului educațional și ignoră faptul că învățarea are loc în contexte sociale, culturale și emoționale diverse. În realitate, competențele nu sunt identic formulate sau dezvoltate în toate mediile, iar o abordare rigidă poate accentua inechitățile existente, în loc să le corecteze.

În acest context, devine tot mai evident că **definiția clasică trebuie nu abandonată, ci extinsă**. Valoarea ei operațională rămâne relevantă, însă trebuie completată cu o viziune **mai incluzivă și mai profundă asupra dezvoltării umane** (L.Andres, J.Dewey, H.Gardner, D.Goleman, M.T.T.Nguyen ș.a.). **Conform studiului autorilor Nguyen și Andres**, „Abordarea holistică și cuprinzătoare privește copilul ca pe o ființă completă, luând în considerare dimensiunile sale fizice, emoționale, sociale, intelectuale, de mediu, psihologice, culturale și spiritual. Prin adoptarea acestei perspective, elevii devin autonomi și direcționați din interior, depășind etichetele și începând să-și perceapă bunăstarea în legătură cu propria persoană și cu lumea din jur.” [10]. Așadar, integrarea unei perspective holistice asupra dezvoltării umane în procesul educațional reflectă necesitatea de a valorifica nu doar competențele cognitive, ci și dimensiunile emoționale, sociale și culturale ale elevului, contribuind astfel la formarea unei personalități echilibrate, capabile să se adapteze complexității societății contemporane.

În educația actuală, competența nu mai poate fi privită ca un simplu rezultat al acumulării și aplicării cunoștințelor, ci ca o **interacțiune complexă între gândire, emoție, acțiune și relaționare**. Un model contemporan al competenței va trebui, astfel, să înglobeze dimensiunile socio-emoționale, atitudinile valorice, capacitatea de autoreglare și reflexivitate, precum și sensibilitatea față de contextul în care individul acționează. Această abordare integrativă reflectă nu doar complexitatea lumii în care trăim, ci și **nevoia unei educații care pregătește oameni întregi, nu doar executanți competenți**. Mai mult, într-un context educațional în care complexitatea informațională și diversitatea culturală cresc constant, capacitatea elevului de a învăța în mod autodirijat, reflexiv și contextualizat devine un criteriu fundamental al formării sale integrale. Prin urmare, viziunea holistică nu trebuie să înlocuiască abordările centrate pe dezvoltarea competenței de autoinstruire, ci să le completeze în mod coerent, în vederea susținerii unei educații echilibrate, funcționale și centrate pe potențialul real al fiecărui elev. În contextul educațional actual, este esențial ca aceste contribuții să fie reflectate în practicile pedagogice, pentru a asigura o educație holistică și relevantă pentru toți elevii.

Bibliography:

1. BLOOM, B., *Învățarea-deplina*. [online]. 2003. [citat 07.04.2023]. Disponibil: <https://www.scribd.com/document/.../pdf>

2. BLOOM, B., (1965). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, Longmans, Green.
3. BULARGA, T., PÂNZARIU, M. *Developing kids' learning abilities through art training Aesthetic education and the formation of self-instructional competence young school age*, În: REVIEW OF ARTISTIC EDUCATION, Iași, nr. 27-28, 2024, pp. 298-305. ISSN = 2501 – 238X ISSN-L = 2069 – 7554 ISSN = 2069 – 7554
4. CIOLAN, L., CIOLAN, L. A., (2008). *Demersuri integrate în învățământul primar*, Program universitar în domeniul Pedagogiei pentru Învățământ Primar și Preșcolari adresat cadrelor didactice din mediul rural, Iași: 2008, ISBN 978-973-0-05393-7
5. GAGNE, R.M., (1962). *The acquisition of knowledge*. Psychological Review, 1962, nr. 69, pp. 355-365.
6. GAGNE, R.M., (1968). *Contributions of learning to human development*. Psychological Review, 1968, nr. 75, pp. 177-191.
7. GAGNE, R.M., (1988). *Mastery learning and instructional design*. Performance Improvement Quarterly 1(1), 1988, pp. 7-18
8. GOLU, P., ZLATE, M., VERZA, E., (1997). *Psihologia copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
9. ERICSSON, A., POOL, R., (2016), *Secretele performantei de top și noua știință a expertizei*, 2016. Editura: Publica, 400 p.
10. NGUYEN, M. T. T., & ANDRES, L. (2023). *Redefining Success and Inclusion through Holistic and Comprehensive Approaches in Higher Education: Understanding the Students' Wellbeing and Agency*. Societies, 13(5), 113. <https://www.mdpi.com/2075-4698/13/5/113>
11. [\(PDF\) Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development](#)
12. [David Kolb, Teoria Invatarii Xxprientiale Si ESL | PDF](#)
13. [interven cog char TEXT 2014-03-30a tdk.pdf](#)
14. <https://www.mdpi.com/2075-4698/13/5/113>

METODOLOGIA FORMĂRII EXPERIENȚELOR ARTISTICE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE

METHODOLOGY OF FORMING ARTISTIC EXPERIENCES IN PRIMARY STUDENTS

**Maria Denisa DĂNCIULESCU, dcotorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat. *Un profesor de Educație Plastică trebuie să încerce întotdeauna să cultive elevilor respectul pentru lumea artelor, pentru meseria de artist, oferindu-le, în același timp, metode prin care să poată evalua la justa valoare o operă de artă. Așadar, de la încadrarea într-o mișcare artistică, de la cunoașterea diverselor tehnici de realizare plastică a unei opere de artă, până la notiuni de bază din domeniu, elevii sunt pregătiți să recunoască o lucrare de valoare. Mai mult, scopul orelor de Educație Plastică este și un prilej de manifestare a creativității proprii a elevilor, pornind de la tehnicile învățate și folosind un vocabular adecvat.*

Cuvinte-cheie: *operă de artă, mișcare artistică, act de creație.*

Abstract. *An Art Education teacher must always try to cultivate in students respect for the world of arts, for the profession of artist, while offering them, at the same time, methods by which they can evaluate a work of art at its fair value. Therefore, from being part of an artistic movement, from knowing the various techniques for creating a work of art, to the basic notions in the field, students are prepared to recognize a valuable work. Moreover, the purpose of Art Education classes is also an opportunity for students to express their own creativity, starting from the techniques learned and using an appropriate vocabulary.*

Key words: *work of art, artistic movement, act of creation.*

Așa cum Practica și teoria artelor plastice, presupun o permanentă educare a ochiului, schimbând felul în care viitorul artist trece de la a vedea la a observa, a înțelege și a transforma, la fel și înțelegerea artei presupune același drum. În lucrarea sa *Problematica psihologică a receptării artei* Valeriu Mircea Popa oferă câteva răspunsuri legate de receptare și de atitudinea contemplativă. Acesta își începe lucrarea prin preluarea viziunii lui R.Muller-Freienfels care opina că un cercetător în psihologia artei “seamănă cu biologul care știe să facă analiza complexă a materiei vii, să o descompună în părțile ei componente, dar nu știe să refacă din aceste părți întregul și nici să descopere legile funcționării acestui întreg”.

Azi metodologia a dobândit o nouă orientare ce pornește nu de la proces, nici de la contemplare sau receptare, ci de la produsul actului de creație adică de la opera de artă. Acest mod de a proceda a constituit în opinia lui Valeriu Mircea Popa introducerea unei viziuni noi, dinamice și mult mai obiective în relația: proces de creație, produs și contemplare (receptare). Demersul creativ poate fi considerat reușit, numai în măsura în care se constată la nivelul operei o capacitate de a comunica, de a declanșa fenomenul receptării. În lipsa receptării, opera de artă își pierde rațiunea finalistă, aceea de a comunica. Opera reprezintă așadar o activitate obiectivată într-o structură materială al cărei atribut inalienabil este valoarea artistică sau, așa cum constata Luigi Pareyson, ea “este tocmai procesul ajuns la încheiere”. Popa îl citează pe L.E. Marks care a subliniat faptul că, deoarece o anume proprietate reprezentativă a tabloului este expresia metaforică a unui sens ori a unei stări, procesul senzorial-perceptiv și procesul verbal întră într-un dialog al cărui rezultat este un set de categorii de experiențe umane. Astfel apare întrebarea crucială a autorului și anume care proprietăți ale unui tablou servesc unui anumit scop comunicativ, precum și în ce fel procesele senzoriale, perceptiv și cele verbale sunt legate între ele în înțelegerea unei metafore vizuale. Autorul consideră că psihoestetica modernă ce urmărește o interpretare multidimensională a rezultatelor va putea oferi un răspuns.

Jean-Jaques Wünenburger pune în evidență faptul că o creație absolut dezinteresată, cultul reprezentării pure, nevoia de a crea fără altă finalitate decât artă pentru artă sunt caracteristici ale unei epoci mai târzii în istoria artelor, așadar nu se poate evidenția o finalitate unică și constantă în fabricarea imaginilor artistice. Așa cum arată ulterior, estetizarea artei în civilizația modernă care se bazează pe o anumită desimbolizare și desocializare a operelor, duce până la punctul său culminant unul dintre motivele cele mai profunde ale imaginilor: plăcerea.

În concepția autorului, arta, întrucât oferă imagini perfecționate, epurate pe plan formal sau deschizând poarta posibilităților și visurilor, oferă acces la o fericire inedită, la o bucurie a simțurilor, la o plenitudine a existenței iar estetizarea vieții se produce atunci când ființa aspiră să trăiască într-o sferă decantată, purificată a existenței care se desfășoară cu intensitatea frumuseții unei opere de artă. Nu putem trece cu vederea afirmația potrivit căreia arta ne permite să înțelegem resursele existențiale și spirituale ale imaginilor artificial create de om, voite și realizate de către un creator. Acestea reușesc în opinia lui Wünenburger să ducă la înfrumusețarea existenței, la transformarea și chiar la uitarea ei: “Imaginea înlocuiește astfel realul brut, plat, trivial. Gustul pentru imaginile de artă traduce o nevoie de smulgere din lume și o aspirație către o altă lume, prefigurare a lumii spirituale.”

Voi prelua ideea Ancăi Oroveanu care îl citează pe Mitchell atunci când spune despre cultura vizuală că nu este diferită de cultură în general. Există în interiorul ei zone specifice de limbaj vizual ireductibile și inarticulabile prin limbajul natural. Acestea nu se pot substitui prin text, iar imaginea este un mod de a te raporta la lume și a spune ceva ce nu se poate spune prin limbaj. Preocuparea majoră a noilor istorici ai artei este în opinia sa definirea unei problematice prea exclusiv legate de istoria artei, mai ales azi când noile media joacă în problema artei un rol important.

Renașterea a reprezentat din punct de vedere al realizării operei de artă o sumă de mijloace reprezentationale. Perspectiva, clarobscur, culoare, compoziție, transmisibile prin ucenicie, ceva care se asimilează unui limbaj, fiecare reprezentare a unui artist, pune probleme contextului reprezentational. Practicile de atelier, ucenicia, manualele deveneau o sedimentare asimilabilă unei limbi. Au apărut astfel genuri constituite ce au o lungă durată. Natura moartă, peisajul, portretul, constituie repere în cadrul cărora se pot face transgresiuni în raport cu o formulă stabilizată. Au apărut astfel genuri stabilizate și subgenuri stabilizate: natura moartă cu flori, hrană, subvariante ale genului stabilizat printr-o sintaxă stabilizată, rezultate dintr-o tactică de alăturări și excluderi.

Pictura reprezintă stabilitate și repetitivitate coprezentă într-un sistem. În raport cu acestea există abateri, discontinuități în cadrul artei figurative tradiționale. Astăzi însă apar ca făcând parte din opere de artă obiecte din experiență comună ce permit alte tipuri de senzații perceptuale. Orice lucru este susceptibil de a fi artistic, iar arta devine instituție care să consfințească că acest obiect e artă. Un ready-made reprezintă angajamentul cât mai mic din punct de vedere personal. Obiectele curente din cotidian în sensul său banal au parte de operații de investire estetică, lărgind astfel cadrul acestuia. Funcția lor dispare, sunt expuse pentru a contraria sau doar pentru a sugera întrebări. Artă își apropiază orice, gesturile artiștilor au valoare conceptuală. Se tematizează problema autorului și a relației lui cu opera de artă. Întrebarea Ancăi Oroveanu este în acest context dacă e opera o emanație personală și dacă sunt operele “progenituri”.

Adrian Guță este de părere că în perioada actuală există o ciclicitate a fenomenelor artistice care aduce în prim plan uneori primordialitatea operei de artă și preeminența esteticului prin redescoperirea raportului tehnică – material și recuperarea manualității, alteori o dematerializare a artei prin neimplicarea directă a artistului în opera și producerea industrială a obiectelor.

În privința ideilor conducătoare ale istoriei artei din zilele noastre, valorilor spirituale pe care le reprezintă aceasta, relațiilor pe care le stabilește ea cu filozofia, istoria și literatura, Venturi consideră că ne dăm seama imediat de lipsa unei unități, de faptul că domnește o adevărată anarhie. Istoria artei are, de la națiune la națiune, un caracter divers, ca și cum ar trăi în niște compartimente etanșe. Întrebarea sa este :de unde provine această totală absență de unitate, sau cu alte cuvinte, acest haos metodologic care se constată în istoria artei, lăsând la o parte muzeografia propriu-zisă? Răspunsul sau e simplu: progresul la care s-a ajuns când e vorba de publicarea documentelor și de comentariu lor filologic, dispare atunci când e vorba de a formula o judecată asupra unei opere de artă sau a unui artist. Dar ceea ce e și mai rău, lipsește adesea până și conștiința că o asemenea judecată ar fi necesară .Deci adevărata cauză a lipsei unui atare progres e tocmai “viciul de conștiință” dacă nu ne înșelăm, cea dintâi condiție pentru a obține un progres e aceea de a-l dori. De aceea trebuie să se renunțe la un determinism în care arta pierde orice autonomie și orice libertate și să se revină la estetică , așa cum se întâmpla la începutul secolului XX-lea atunci când aceasta începe să fie pătrunsă de un nou sens al naturii artei, care a pus în adevărata lor lumină o serie infinită de prejudecăți și de erori.

În opinia lui Venturi sarcina esteticii este găsirea aceluia atribut comun datorită căruia operele poetice, pictura, sculptura, arhitectura, muzica, să poată fi considerate opere de artă, definirea, cu alte cuvinte, a ideii de artă. Gândirea și voința sunt cuprinse în opera de artă, dar nu ele sunt acelea care fac ca o operă să fie o operă de artă. Creația artistică are la bază o activitate umană diferită. Organul activității umane care produce artă este ceea ce în limbaj popular se numește “imaginație” sau fantazie. Deci nu este vorba de imaginație care se limitează să asocieze două lucruri îndepărtate, și nici de joc al fantaziei, care se numește fantastic.

Venturi crede că imaginația creatoare de opere de artă nu ocolește realitatea, ci o pătrunde, îi surprinde un anumit aspect, adică acela care o identifică cu modul de a simți al artistului, dezvăluind astfel acea parte a realității care scapă cunoașterii raționale. Prima experiență a lumii exterioare e furnizată omului de către simțuri, imaginația este aceea activitate spirituală care realizează sinteza experiențelor simțurilor. Funcția oricărui obiect constă în a-l inspira pe pictor. Orice dat poate să-l inspire pe pictor, nu numai fiecare obiect fizic, dar chiar și Dumnezeu sau acțiunile omenești, și până și ideile, dar cu condiția că acest dat să trezească senzațiile și sentimentul artistului. Cel mai important este ceea ce spune Venturi despre forma artistică și anume că această formă trebuie să fie creată .Adică nu copiată și nici inventată .O operă de artă este o nouă ființă omenească deoarece arta se deosebește de opera de imitație sau de invenție prin creativitatea sa.

Foarte interesantă este și opinia sa potrivit căreia orice operă de artă este în același timp concretă și abstractă. Este concretă deoarece conținutul său aparține lumii naturii și vieții, și este abstractă deoarece forma ei este rezultatul unei detașări mentale de lumea concretă. Venturi crede că fiecare formă e perfectă atunci când este creată. Când se spune despre o formă că este perfectă, înseamnă că imaginația creatoare a unui artist se află complet întipărită în ea. Perfecțiunea formei depinde de personalitatea artistului și de nimic altceva.

În același timp Lionello Venturi ne asigură că imaginația unui artist nu lucrează în gol, ci într-o lume istoricește concretă deoarece nimeni nu pornește de la tabula rasa, de la nimic, ci de la tradiția pe care i-o oferă mediul înconjurător. Chiar dacă artistul se răzvrătește împotriva tradiției mediului său prin simpla lui răzvrătire, artistul respectiv își aduce aportul la această tradiție. Un pictor nu inventează linii, forme și culori, privind afară. El a învățat toate acestea de la profesorii și colegii lui, din picturile trecutului, și alege ceea ce-i convine. De aceea mediul în care trăiește îl condiționează, printre altele, cultura, idealurile, atitudinea morală și religioasă, preferințele sale, atât în ceea ce privește domeniul general uman, cât și în cel propriu-zis estetic, sau în cel tehnic, sunt când instinctive, când deliberate și voite. Foarte important este că Venturi face o distincție clară. Aceea că nici una din preferințele acestea nu se identifică cu creativitatea pentru că, spune el, acestea iau parte la constituirea operei de artă, sunt cuprinse în opera de artă, dar când opera de artă e perfectă, ele apar transformate de actul creației, și pot fi recunoscute numai atunci când sunt izolate din acest întreg, din acel caracter de sinteză care e specific creației. Este necesar, spune Venturi, să se facă, aici, o distincție între sinteza operei de artă (creativitate) și elementele constitutive ale acestei opere, care pot fi dissociate de operă, care pot să se găsească în mai multe opere și care nu se identifică cu ceea ce se numește artă.

Elementele constitutive au naturi variate, de la cea tehnică la cea ideatică, dar posedă un caracter comun atunci când este vorba de sinteză, de creația operei de artă. Acel caracter comun a fost denumit cu mulți ani în urmă "gust", ideee cu care și Venturi este de acord. Astfel gustul este cel care produce și determină în pictor un scop principal și care-l face să aleagă ceea ce-i convine sau să respingă ceea ce i se opune. Concluzia sa este că toate gusturile sunt relative, față de cel absolut care este creația artistică; important este doar ca această creație să existe cu adevărat.

Alte câteva concluzii sunt importante. Acelea legate de legile creației și personalitatea artistului pe care Venturi îl numește omul în ipostaza lui de creator. Le voi enumera. Valoarea unei opere de artă nu depinde de obiectul care a inspirat-o ci de modul în care imaginația a elaborat asemenea inspirație spune Venturi. Judecata artistică se poate reprezenta schematic ca un punct de coincidență dintre conceptul universal de artă și intuiția unei opere de artă individuale. Personalitatea artistului este cea care imprimă un caracter etern elementelor de gust, așa-numitelor "legi ale artei". Că personalitatea este cu adevărat artistică, aceasta nu ne-o poate spune decât intuiția operelor sale. E o intuiție complexă, după cum știm, în care se îmbină experiențe din toate domeniile spiritului. Dar dacă ne aflăm în fața unei intuiții artistice, judecata asupra operei de artă nu va fi contrazisă de nici o lege străină de personalitatea artistului. Așadar personalitatea artistică trebuie considerată drept propria ei lege.

O imagine poate fi ordonată pentru un spectator (care are un model) și nu pentru un altul (care nu îl are) deoarece "cititorul este cel care face lectura". Știm ca pictura modifică proporțiile amestecului natural adică stimulează percepția. Imaginea nu este dotată cu semnificație decât dacă este structurată după reguli stricte. A picta înseamnă în opinia Grupului μ a picta o formă, adică a atribui o formă a ceva ce prin definiție nu este o formă. Imaginea plastică este structurată după reguli stricte. Acestea însă se pot schimba cu fiecare nou curent.

Voi apela acum la câteva definiții ale educației extrase chiar din cel mai accesibil loc, internetul. Cuvântul educație derivă din substantivul „educatio” care înseamnă creștere, hrănire, cultivare. Educația are sarcina de a pregăti omul ca [element](#) activ al vieții sociale. Educația este un tip particular de acțiune umană, o intervenție sau direcționare, o categorie fundamentală a pedagogiei.

[Platon](#) definea educația ca fiind „arta de a forma bunele deprinderi sau de a dezvolta aptitudinile native pentru virtute ale acelor care dispun de ele.” [Aristotel](#), în lucrarea sa „Politica”, considera că „educația trebuie să fie un obiect al supravegherii publice, iar nu particulare”.

[Johann Amos Comenius](#), în lucrarea sa „Didactica magna”, considera că la naștere, natura înzestrează copilul numai cu „semințele științei, ale moralității și religiozității”, ele devin un bun al fiecărui om numai prin educație. Rezultă că în concepția sa, educația este o activitate de stimulare a acestor „semințe”, și implicit, de conducere a procesului de umanizare, omul ”nu poate deveni om decât dacă este educat”. Pentru pedagogul [englez](#) din [secolul al XVII-lea](#), [John Locke](#), educația se prezintă sub forma unei relații interpersonale de supraveghere și intervenție ce se stabilește între „preceptor” (educator) și copil (viitorul „gentleman”).

Filosoful german [Immanuel Kant](#), aprecia că educația contribuie la valorificarea naturii umane în folosul societății: „este plăcut să ne gândim că natura omenească va fi mai bine dezvoltată prin educație și că se poate ajunge a i se da o formă care să-i convie cu deosebire. Aceasta ne descoperă perspectiva fericirii viitoare a neamului omenesc”.

Pentru [Jean-Jacques Rousseau](#) educația este în același timp intervenție și neintervenție : „Educația negativă presupune înlăturarea oricărui obstacol din calea dezvoltării firești, totul trebuind lăsat să se producă de la sine fără nici o intervenție”.

În opinia pedagogului german [Johann Frederich Herbart](#) educația este împărțită în trei subdiviziuni: guvernarea, învățământul (realizarea unor obiective specifice) și educația morală.

Sociologul francez [Émile Durkheim](#) considera că educația este o acțiune „exercitată de generațiile adulte asupra celor ce nu sunt coapte pentru viața socială.”; are ca obiect să provoace și să dezvolte în copil un număr oarecare de stări fizice, intelectuale și morale. Durkheim afirma că „educația constă într-o socializare metodică a tinerei educații”.

Pedagogul român [Constantin Narly](#), consideră că educația este „un fapt social și individual în același timp”. [Florin Georgescu](#) considera că „educația este prima activitate creatoare neproducătoare de bunuri de consum, cunoscută de istorie” (Florin Georgescu 1970).

Societatea zilelor noastre solicită, mai mult ca oricând, inteligența și capacitatea creatoare a omului. „Întregul climat al viitorului, afirmă [Bogdan Suchodolski](#), va situa capacitățile intelectuale în condițiile deplinei afirmări și va da un larg avans dorinței de cunoaștere.

În concluzie, prin educație se dorește dezvoltarea conștientă a potențialului biopsihic al omului și formarea unui tip de personalitate solicitat de condițiile prezente și de perspectiva societății. Educația are următoarele caracteristici: pune accent pe oameni, urmărește dezvoltarea unor calități umane și explorarea orizonturilor, este orientată predominant spre pregătirea pentru viață, are în vedere, cu precădere, întrebări asupra existenței, vizează cu precădere dezvoltarea unei stări sau a unei structuri atinse, finalitatea în educație îmbină viziunea pe termen scurt cu cea pe termen lung. Activitatea educațională este dinamică și flexibilă în același timp, iar educația stimulează idealul ființei umane exprimat prin „a fi și a deveni”. La fel ca educația în genere, Educația Plastică reprezintă pentru toți elevii șansa de a-și construi o cultură vizuală, fără de care, într-o societate bazată în principal pe simțul văzului ca mijloc de evaluare a realității inconjurtătoare, nu ar putea filtra informațiile într-un mod cât mai obiectiv.

Arta are multe roluri în formarea unei persoane; poate crește capacitățile creative, abilitatea lucrului în echipă, dezvoltă inteligența emoțională, este și o activitate recreativă prin care ne putem detașa de stresul și grijile zilnice, așa cum există și terapia prin artă. Pentru a deveni oamenii și societatea care ne dorim să fim trebuie să ne amintim mereu spuselor lui [Elbert Hubbard](#): „Arta nu este un lucru; este o cale”.

Bibliografie:

1. JABINSCHI I., (2020), *Compoziția - baza procesului de dezvoltare a percepției vizuale creative la studenți*, Revista Studiul Artelor și Cultorologie: istorie, teorie, practică, nr. 1(36), Chișinău, pp. 159-163.
2. MARCOMINI, M.C., (2022/2023), *Abitare il multiverso creativo*, Corso di laurea magistrale in scienze della formazione primaria, Università degli studi di Padova, Anno accademico: Padova, pp.135.
3. POPESCU, A.-C., (2010), *Formarea competențelor de percepție și interpretare a unui peisaj geografic*, Romanian Journal of Education, Volum 1 number 3-4. Cluj-Napoca, pp. 9-20.

REPERE METODOLOGICE DE SELECTARE A REPERTORIULUI MUZICAL PENTRU CORUL CLASELOR MICI AL ȘCOLILOR DE MUZICĂ/ARTE

METHODOLOGICAL GUIDELINES FOR SELECTING THE MUSICAL REPERTOIRE FOR LOWER-GRADE CHOIRS IN MUSIC/ART SCHOOLS

**Margarita BÎRGĂU, profesor de discipline muzical-teoretice și cor,
grad didactic I, IP Școala de Arte „Ciprian Porumbescu” mun.Bălți, Republica Moldova**

Rezumat: *Articolul „Reper metodologice de selectare a repertoriului muzical pentru corul claselor mici al școlilor de muzică/arte” abordează importanța alegerii unui repertoriu adecvat pentru elevii de diferite vârste și nevoile lor specifice de dezvoltare.*

Articolul dezvoltă importanța alegerii unui repertoriu adecvat pentru corurile de copii din școlile de muzică, evidențiind aspectele metodologice esențiale în acest proces. Se subliniază necesitatea selectării unui repertoriu adaptat vârstei și nivelului de dezvoltare vocală al copiilor, asigurându-se astfel o experiență educativă plăcută și eficientă. De asemenea se analizează aspectul fiziologic al copiilor, subliniind necesitatea de a alege lucrări muzicale care să nu depășească capacitățile vocale ale acestora. Vocilor copiilor trebuie să li se acorde o atenție specială pentru a evita solicitarea excesivă a cordoanelor vocale, astfel încât să se promoveze o dezvoltare sănătoasă a acestora.

Cuvinte-chee: *corul claselor mici, repertoriu vocal-coral, măiestrie dirijorală, performanță interpretativ-corală.*

Abstract. *The article “Methodological Guidelines for Selecting the Musical Repertoire for Lower-Grade Choirs in Music/Art Schools” addresses the importance of choosing an appropriate repertoire for students of different ages and their specific developmental needs. The paper emphasizes the significance of selecting suitable repertoire for children’s choirs in music schools, highlighting the essential methodological aspects of this process. It underlines the necessity of adapting the repertoire to the age and vocal development level of the children, thus ensuring an enjoyable and effective educational experience. The physiological aspects of children are also analyzed, stressing the importance of selecting musical works that do not exceed their vocal capacities. Special attention must be given to children’s voices to avoid overstraining the vocal cords, promoting healthy vocal development.*

Key words: *lower-grade choir, vocal-choral repertoire, conducting mastery, interpretive-choral performance.*

Cântul coral aparține uneia dintre cele mai răspândite forme de interpretare a artei muzicale. La baza lui stau legitățile caracteristice pentru orice artă muzicală interpretativă ca proces creativ și de prelucrare a creației muzicale prin mijloacele interpretative caracteristice vocilor corale. Spre deosebire de alte arte: pictură, sculptură, muzica, îndeosebi cea corală, ca artă temporală, ce reflectează realitatea în chipurile artistice sonore, are nevoie de mijlocirea deosebită a interpreților. Rezultatul interpretării depinde de un șir de factori obiectivi și subiectivi, printre care cei mai importanți trebuie considerați: profesionalismul conducătorului cu aptitudinea și capacitatea lui de a folosi metode eficace de lucru cu colectivul coral, pregătirea tehnicistă a participanților corului, aptitudinea lor de a transmite emoțional chipul artistic, dispoziția creației muzicale.

Interpretarea corală, ca și oricare gen de artă are particularitățile sale. Cea mai bună cale de a începe caracterizarea cântului coral ar fi aceea de a evidenția semnele caracteristice artei muzicale în genere, deoarece cântul coral este o varietate deosebită a artei muzicale. Cu alte cuvinte, cântul coral, ca și orice muzică, este în stare să transmită cele mai diverse stări emoțional- psihologice ale omului, trăirile lui, dispoziția, sentimentele și chiar simțirile intimului. Nici un alt gen de artă nu poate reflecta dinamica trăirilor cu atâta plinătate cum este în stare s-o facă arta corală. Dinamica simțirilor, camuflată în creația muzicală și transmisă printr-un complex de mijloace muzical-expresive, devine pentru interpret un obiect de analiză minuțioasă. Descoperirea imaginii muzicale a creației corale este un obiectiv creativ foarte important în activitatea interpretului. Acest obiectiv poate fi realizat doar cu condiția atitudinii emoționale rafinate și gândirii interpreților față de creația muzicală interpretată. De aici, este necesar de a dezvolta la interpreți percepția emoțională a muzicii, gândirea critică, capacitatea interpretării expresive prin dezvoltarea metodologică a deprinderilor vocal-corale la elevii.

Printre particularitățile de rigoare a cântului coral trebuie să rămână a fi baza lui colectivistă, care esențial influențează rezolvarea problemelor ce se referă în primul rând la tehnica interpretării. Aici succesul depinde de la fiecare aparte și până la colectivul întreg. Anume în corelația interpretului cu colectivul de interpreți constă o parte

caracteristică a interpretării corale. A învăța pe fiecare în parte să cânte și a cânta în ansamblu este un deziderat de dublă misiune a instruirii și educării corale, pentru realizarea căruia este necesară posedarea unei tehnici deosebite a interpretării corale, însușirea mijloacelor de expresivitate specifice care sunt legate cu posibilitățile particulare ale aparatului vocal.

În acest context, *repertoriul* vocal-coral constituie un element indispensabil al desăvârșirii personalității artistului în devenire și al viitorului consumator avizat de artă, deoarece studierea la lecții a celor mai reușite creații din patrimoniul național, din muzica universală și a creațiilor compozitorilor contemporani, îi apropie pe copii de izvoarele culturii naționale ale poporului, le lărgeste diapazonul culturii generale, le formează gustul estetic.

Repertoriul reprezintă totalitatea compozițiilor muzicale incluse în programul unui colectiv coral, iar selectarea corectă a creațiilor muzicale este esențială, deoarece repertoriul are un rol definitoriu în pregătirea de specialitate a elevilor. Parcurgerea acestuia constituie un obiectiv important în realizarea progresului elevilor în învățare, progres demonstrat în cadrul activităților cultural-artistice.

Dirijorul E. Moraru susține că: „Repertoriul coral este cartea de vizită a oricărei formații”. Un dirijor competent știe cum să selecteze repertoriul, încât corul să aibă de câștigat în orice împrejurare: să nu depășească nivelul posibilităților tehnico-interpretative ale coriștilor, dar să urmărească, în același timp, progresul care poate fi obținut de coriști, de la o repetiție la alta, prin interpretarea lucrărilor abordate. De asemenea, un aspect important îl constituie stabilirea pieselor într-un program de evoluare, în conformitate cu criteriile recomandate: alternanța caracterelor și a tempo-urilor, valoarea artistică a lor, tematica evenimentului, impactul auditiv asupra publicului etc. [7].

Pentru fiecare tip de formație corală, dirijorul va selecta piese accesibile atât particularităților de vârstă, cât și nivelului de pregătire al coriștilor. Creațiile muzicale cu diferit grad de dificultate, mic, mediu sau sporit, se impun a fi studiate pe toată durata anului școlar, în vederea cizelării interpretării, care presupune formarea emisiei corale, crearea omogenității și ansamblului coral, preocuparea pentru coloritul timbral, conștientizarea relației dintre text și melodie și multe altele.

Dezvoltarea aptitudinilor muzicale la copiii de vârstă mică reprezintă o provocare complexă ce necesită o abordare metodică și echilibrată. Selectarea repertoriului muzical pentru corul școlilor de muzică/arte este un proces esențial, care trebuie să țină cont de particularitățile fiziologice și psihologice ale copiilor, precum și de necesitatea stimulării unei creșteri continue a competențelor vocal corale. Literatura de specialitate sugerează că dezvoltarea vocală la vârsta fragedă nu trebuie limitată la simpla corectitudine tehnică, ci trebuie să includă elemente ce favorizează creativitatea și exprimarea liberă a copiilor. De asemenea, repertoriul trebuie să fie accesibil și variat, incluzând melodii care să rezoneze cu experiențele și cultura copiilor, astfel încât aceștia să participe activ și cu plăcere la activitățile corale.

Astfel, abordările didactice moderne pun accent pe necesitatea unei educații muzicale comprehensive, care să îmbine tehnica vocală cu expresivitatea și diversitatea repertorială. Pe lângă aspectele tehnice, educația vocal corală ar trebui să stimuleze și dezvoltarea capacităților cognitive și sociale ale copiilor, promovând în același timp valori culturale diverse.

Îmbogățirea aptitudinilor interpretative la copii claselor mici la disciplina *cor* reprezintă o premisă esențială în dezvoltarea unui repertoriu muzical variat, care să includă atât lucrări mai puțin cunoscute, cât și piese consacrate din literatura muzicală națională și universală. Este de dorit ca cei mici să fie expuși unei palete generoase de genuri muzicale - de la creația națională și universală, folclorul românesc și internațional, muzică cultă și religioasă până la cea de divertisment. Fiind atent selecționate lucrările muzicale vor îndeplini funcții educaționale, estetice și morale, iar diversitatea repertoriului va contribui la îmbogățirea cunoștințelor muzicale și la dezvoltarea sensibilității lor artistice, în general.

Astfel, repertoriul vocal-coral va răspunde următoarelor cerințe:

- prezența factorului educativ și a valorii artistice;
- corespunderea vârstei și gradului de înțelegere a copiilor;
- diversitate genuistică și conținut cu un grad corespunzător de dificultate.

Copiii de vârstă mică au nevoie de piese care sunt simple și ușor de reținut, în timp ce preadolescenții și adolescenții pot aborda melodii mai complexe. Este esențial ca repertoriul să fie adaptat capacităților vocale și cognitive ale fiecărei grupe de vârstă. De aceea, *muzica folclorică*, trebuie să ocupe un loc esențial în clasa corală.

Potrivit muzicologului și etnomuzicologului român G. Breazu, repertoriul ar trebui să se bazeze pe cântecele tradiționale deoarece bogăția structurilor sonore, melodiile variate și ritmica diversă oferă un potențial semnificativ pentru dezvoltarea abilităților muzicale [3, p. 135], iar profesorul, etnomuzicolog și compozitorul maghiar Z. Kodaly menționează că repertoriul de cântecele populare și de joc sunt ideale pentru copiii mai mici, deoarece au linii melodice simple și sunt însoțite de mișcări care ajută la învățare [5, p. 28].

Prin intermediul cântecelor folclorice, copiii își dezvoltă auzul muzical într-un mod natural, deprinzând subtilitățile de intonație și învățând să simtă pulsul muzical într-o manieră intuitivă. De asemenea, repertoriul folcloric le permite să exploreze și să aprecieze rădăcinile culturale proprii, oferindu-le o legătură autentică cu tradițiile și valorile comunității din care fac parte. Mai mult decât atât, aceste melodii transmit deseori valori fundamentale precum respectul pentru natură, legătura cu familia și comunitatea, munca și generozitatea. Astfel, muzica folclorică nu doar că sprijină dezvoltarea abilităților muzicale, ci și pe cea a unor trăsături morale și etice, care contribuie la formarea caracterului copiilor.

Astfel, integrarea muzicii folclorice în repertoriul educațional al corurilor de copii oferă beneficii multiple. Pe lângă faptul că susține învățarea muzicală printr-o abordare accesibilă și agreabilă, aceasta contribuie la dezvoltarea identității culturale și la educarea unor valori esențiale. Într-o lume tot mai globalizată, cultivarea respectului pentru propria tradiție, dar și pentru diversitatea culturală, este esențială în formarea unor indivizi echilibrați, empatici și intercultural competenți.

Cântecele religioase dedicate copiilor reprezintă un alt mijloc esențial de educație axiologică, având puterea de a cultiva în cei mici atât plăcerea pentru muzică, cât și pentru valorile profunde, morale și spiritual, în general. Ca urmare, includerea acestor cântece în repertoriul coral al corului de copii creează oportunitatea unei întâlniri cu „frumusețea supremă”, o conexiune spirituală cu Dumnezeu. Prin aceste cântece, copilul este introdus în universul valorilor creștine, contribuind la formarea sa morală și sufletească, modelându-i caracterul și înfrumusețându-i conduita. Astfel, cântecul religios nu este o simplă anexă a educației, ci un element esențial al acesteia.

O cercetare semnificativă în acest domeniu se atribuie profesorului T.-I. Ploscaru, realizată în 2016, la Sibiu și fiind intitulată „Muzica religioasă în preocupările lui George Breazu”, în care autorul analizează contribuția lui G. Breazu la educația muzicală a copiilor, evidențiind importanța cântecelor religioase și rolul lor educativ din lucrările acestuia [8, p. 73].

Totodată, compozitorul și folcloristul L. Paceac subliniază valoarea formativă a cântecelor religioase în educația timpurie a copiilor. El evidențiază faptul că repertoriul coral asociat sărbătorilor religioase și calendaristice are o încărcătură estetică și morală deosebită, fiind o bază solidă în formarea artei corale universale.

Cântecele religioase destinate copiilor au un rol esențial în educația lor, nu doar ca mijloc de exprimare artistică, ci și ca sursă de valori morale și spirituale. Ele contribuie la dezvoltarea unui caracter frumos și integru, ajutând copiii să exploreze și să înțeleagă lumea spirituală, integrându-se astfel într-un univers al valorilor fundamentale.

În procesul de selectare a repertoriului, dirijorul de cor va lua în considerare o serie de cerințe fundamentale, care includ adaptarea ambitusului și a registrului vocal la nivelul de dezvoltare psihologică, fizică și fiziologică al elevilor. Având în vedere că vocea copiilor se află într-o continuă schimbare și dezvoltare, dirijorul de cor trebuie să țină cont de aceste particularități pentru a evita suprasolicitarea. Copiii mici folosesc predominant vocea de cap, iar repertoriul trebuie să sprijine dezvoltarea acestui registru fără a forța trecerea la alte registre.

Dirijorul și pedagogul american J. S. Miceli recomandă ca repertoriul să se limiteze la registrul mediu, unde controlul vocal este mai ușor și mai natural, iar riscul de tensionare a corzilor vocale este minim [6, p. 27]. În același context, dirijorul și pedagogul rus G. Stulova subliniază că piesele care necesită volum mare ar trebui evitate, întrucât acestea creează tensiune vocală și pot cauza uzura prematură a corzilor vocale ale copiilor [9, p. 68].

Așadar, dirijorul american H. Verster recomandă utilizarea melodiilor populare din filme și desene animate, precum „Let It Go” din *Frozen* sau „Hakuna Matata” din *The Lion King etc.*, adaptate special pentru corurile de copii mici deoarece aceste cântece, familiare copiilor, se remarcă prin linii melodice clare și ușor de memorat. Această practică permite copiilor să cânte într-un registru potrivit, unde controlul vocii și calitatea sunetului sunt optimizate [10, p. 112].

Maiestru de cor și dirijorul Ș. Andronic sugerează transpunerea pieselor pentru a se potrivi confortabil registrului vocal al copiilor, adaptând partiturile corale care sunt în mod obișnuit concepute pentru voci adulte și partiture instrumentale [1, p. 8]. Astfel, dirijorul împreună cu G. Vieru și compozitoarea I. Țibulschi au transpus pentru corul de copii mai multe creații instrumentale ale compozitorilor clasici: *Imn soarelui* de G. Händel, *Sonata lunii* de L. Beethoven, *Adormi* de F. Chopin, *Mama* de R. Schumann, *Cântecul Domnului* de P. Ceaikovski, *Baladă* de C. Porumbescu, *Pe acest pământ* de G. Enescu etc. Repertoriul propus de maestru Ș. Andronic cuprinde peste 400 de lucrări de diverse genuri (poeme, cantate, oratorii etc.), multe fiind înregistrate în Fonoteca de Aur a Radioteleviziunii.

Prin urmare adaptarea lucrărilor muzicale pentru corul de copii oferă oportunitatea elevilor de a-și manifesta o atitudine deschisă și respectul față de valorile muzicii naționale și universale, tot odată dezvoltând

tehnicile de intonație și ritm într-un mod plăcut și motivant, contribuind astfel la o experiență muzicală educativă și atrăgătoare.

Un alt moment important în selectarea repertoriului îl constituie și *aspectul psiho-emoțional și socio-cultural*. Participarea la un cor dezvoltă nu doar abilități muzicale, ci și aspecte cognitive, sociale și emoționale, cum ar fi stima de sine, colaborarea și disciplina. Cântatul într-un grup îi ajută pe copii să își dezvolte capacitatea de a asculta activ și de a se coordona cu ceilalți astfel se realizează echilibrul dintre aspectele cognitive, sociale și psihologice ale cântului coral.

Conform dirijorului și pedagogului american H. Verster (2015) [10, p. 47] și J. A. Bartle (2003) [2, p. 18], repertoriul destinat corului de copii nu trebuie să fie doar accesibil din punct de vedere tehnic, ci și atractiv și semnificativ din perspectivă psiho-emoțională. Prin urmare, folosirea pieselor cu mesaje despre prietenie, solidaritate și cooperare contribuie la crearea unui mediu pozitiv și facilitează dezvoltarea socială a copiilor.

În acest context, colaborarea poetesei V. Covalschii cu compozitorul E. Doga este binevenită, oferind tinerilor interpreți o colecție inedită de cântece din seria *Plaiule cu vise albastre*. De asemenea, dirijorul H. Verster recomandă piese precum *Lean on Me*, care promovează sprijinul reciproc, contribuind astfel la dezvoltarea empatiei și a abilităților sociale.

Literatura de specialitate (Ashworth Bartle, 2003) susține, de asemenea, integrarea unui repertoriu divers cultural, pentru a stimula aprecierea altor culturi și tradiții, dezvoltând astfel competențele interculturale ale copiilor [2, p. 17].

Alegerea inadecvată a repertoriului poate genera demotivare, oboseală vocală și chiar afectarea sănătății vocale a copiilor. Pentru a preveni aceste efecte, este esențial ca dirijorii să evite piesele nepotrivite pentru vocile tinere, acordând atenție unor principii cheie în selecția repertoriului, precum:

- ✓ Evitarea pieselor prea complexe

Observația G. Stulova subliniază că selecția pieselor cu armonii sofisticate și linii melodice dificile poate induce frustrare și poate diminua entuziasmul copiilor. Repertoriul trebuie să fie accesibil și să corespundă nivelului de dezvoltare al corului, promovând o învățare treptată și o experiență pozitivă de interpretare [9, p. 17].

- ✓ Adecvarea conținutului textual

Dirijorul american H. Verster avertizează asupra faptului că anumite piese pot conține teme inadecvate sau mesaje neadecvate vârstei copiilor. Este crucial ca textele alese să fie educative și să reflecte valorile morale și culturale adecvate contextului copiilor, asigurând astfel o dezvoltare emoțională și etică pozitivă prin intermediul muzicii [10, p. 112].

- ✓ Evitarea tonalităților prea joase

Tonalități precum *d moll* sau *fis moll* sunt adesea nepotrivite pentru vocile copiilor, în special pentru cei mai mici care cântă preponderent în registrul de cap. Utilizarea acestor tonalități poate forța vocile copiilor să coboare în registre inconfortabile, ceea ce poate cauza oboseală vocală și o pierdere a clarității sunetului. Este recomandabil ca dirijorii să opteze pentru tonalități mai luminoase, precum *Es dur* sau *G dur*, care sunt mai confortabile și naturale pentru vocile tinere, susținând astfel o tehnică vocală sănătoasă.

În acest sens la alegerea repertoriului se va ține seama de mai multe criterii, printre care:

- ✓ prezența lucrărilor corale reprezentative, aparținând compozitorilor români și străini din diverse perioade istorice și spații cultural-geografice;
- ✓ includerea creațiilor de diferite forme, genuri și stiluri, care să asigure o familiarizare cât mai largă cu tehnici specifice de cânt coral.

Astfel, varietatea tematică și tehnică a repertoriului va oferi profesorului posibilitatea de a crea o legătură interdisciplinară – cu disciplinele de profil, cum ar fi teoria muzicii și solfegiul, istoria muzicii, instrument muzical, dar și cu disciplinele generale, precum limba și literatura română, istoria, limbile străine, ș. a. Abordarea atentă și informată în selecția repertoriului vocal-coral va contribui la dezvoltarea sănătoasă a vocilor copiilor, dar și la crearea unui mediu de învățare plăcut, sigur și armonizat valorilor artei muzicale.

Bibliografie:

1. ANDRONIC, Ș., (2022). *Organizarea corului de copii*. Chișinău, Ed. Litera.
2. BARTLE, J.A., (2003). *Sound Advice: Becoming a Better Children's Choir Conductor*. Oxford University Press.
3. BREAZU, G., (1931). *Carte de cântece pentru clasa I secundară*, Craiova, Editura Scrisul Românesc.
4. BROEKER, A., (2002). *Selection of Repertoire for Children's Choirs*. Music Educators Journal.
5. KODÁLY, Z., (1974). *The selected writings of Zoltán Kodály* (L. Halápy, Ed. & F. Macnicol, Trans.).
6. MICELI, J.S., (2015). *Skill Building Sequence for Choral Ensembles*. University Press of America.

7. MORARU, E. (2015). *Valențele estetice ale muzicii corale din perspectiva formării viitorului dirijor de cor*. In: *Etic și estetic; Modelare personală prin artă*. Volum colectiv II, coord. Marinela Rusu. Iași: Ars Longa, p.263-281.
8. PLOSCARU, T.-I. *Muzica religioasă în preocupările lui George Breazu* / Doctorand: / Coordonator științific: Pr. Prof. Univ. Dr. Vasile GRĂJDIAN.
9. STULOVA, G.P., (2016). *Хоровое пение. Методика работы с детским хором*. Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ».
10. VERSTER, H., (2008). *Choral Techniques for Children's Choirs: A Qualitative Approach*. University of the Free State.

3. TEACHER'S FORMATION/FORMAREA PROFESORILOR

CÂNTĂRILE LITURGICE ORTODOXE DIN PERSPECTIVA DEZVOLTĂRII CULTURII VOCALE LA CÂNTĂREȚII CORULUI BISERICESC DE AMATORI

ORTHODOX LITURGICAL SONGS FROM THE PERSPECTIVE OF THE DEVELOPMENT OF VOCAL CULTURE AT THE AMATEUR CHURCH CHOIR'S SINGERS

Emilia MORARU, doctor, conferențiar universitar,
Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău, Republica Moldova
Angela USATÎL, profesoară de educație muzicală, dirijor de cor,
Liceul Teoretic I. L. Caragiale, Orhei, Republica Moldova

Rezumat. Problema dezvoltării culturii vocale la cântăreții corului bisericesc de amatori, fără pregătire muzicală, presupune o muncă anevoioasă, care solicită multă răbdare, credință, studiu și tenacitate. Cântările bisericești facilitează nu doar comunicarea în cadrul unui grup social, adunând oamenii în jurul unor idei comune de preamărire a lui Dumnezeu, dar contribuie semnificativ și la dezvoltarea abilităților vocale ale coristului, a auzului muzical, simțului ritmic și gustului estetic. În paginile acestui articol sunt analizate dificultățile de interpretare pe care le ridică principalele cântări liturgice ortodoxe, aflate în repertoriul corului bisericesc al Catedralei „Sfântul Ierarh Nicolae” din orașul Orhei. Se amintesc și se explică evenimentele din cadrul Liturghiei, semnificația acestora, cântările corale destinate fiecărui moment liturgic, însoțite de recomandări practice privind interpretarea acestora.

Cuvinte-cheie: liturghie, cântări liturgice ortodoxe, interpretare corală, dificultăți tehnice, cultură vocală.

Abstract. The problem of vocal culture development at the amateurish church choir's singers, without musical training, involves hard work that requires a lot of patience, faith, study and tenacity. Church songs facilitate not only communication within a social group, gathering people around common ideas of glorifying God, but also contribute significantly to the development of the chorister's vocal skills, musical hearing, rhythmic sense and aesthetic taste. In this article are analyzed the interpretation difficulties raised by the main Orthodox liturgical songs, found in the repertoire of the church choir of the Orhei "Saint Hierarch Nicholas" Cathedral. The events of the Liturgy are remembered and explained, their significance, the choral songs intended for each liturgical moment, accompanied by practical recommendations regarding their interpretation.

Key words: liturgy, Orthodox liturgical songs, choral interpretation, technical difficulties, vocal culture.

Cântarea corală bisericească este o modalitate specifică a dialogului social-comunitar cu valențe culturale, estetice, dar și religioase. În plan personal, posibilitatea individului de a comunica printr-un limbaj muzical în cadrul grupurilor sociale, îi creează acestuia o atitudine pozitivă, confort psihic și-i oferă acces la un orizont cultural bogat. Un asemenea grup social îl constituie corul bisericesc, care

reunește oameni de diferite generații și profesii, „pentru ca împreună să rezoneze într-o solidaritate expresivă”, interpretând creații muzicale religioase din cadrul *Sfintei Liturghii* [1].

Cântările liturgice, cu caracter religios-evlavios, ridică, însă, suficiente probleme de interpretare în fața cântăreților de amatori, care nu stăpânesc temeinic tehnica vocală. Drumul este lung și anevoios, și cere iscusință, multă răbdare și perseverență. În paginile acestui articol, ne propunem să analizăm dificultățile de interpretare a celor mai principale cântări liturgice ortodoxe, aflate în repertoriul corului bisericesc de amatori al Catedralei „*Sfântul Ierarh Nicolae*” din orașul Orhei, care și-au format o cultură vocală exemplară pe parcursul activității în acest cor.

Prima lucrare, care se interpretează la începutul fiecărei *Liturghii*, este *Ectenia Mare*. Această *ectenie* este o rugăciune, ce se rostește de către preot sau diacon, alcătuită din mai multe cereri pentru diferite trebuințe materiale și sufletești ale credincioșilor. La fiecare cerere, corul răspunde cu pioșenie *Doamne miluiește!* [2, p. 251]. Deoarece *Sfânta și Dumnezeiasca Liturghie* începe dimineața devreme (când vocea încă este „amorțită”), interpretarea *Ecteniei Mari* (de la începutul slujbei), constituie o provocare serioasă pentru cântăreți, pentru că nu are loc încălzirea prealabilă a vocilor. Chiar dacă *Ectenia Mare nr.1* de Gavriil Musicescu este scrisă în tonalitatea *sol major* și *tesitura* nu este prea înaltă, interpretarea ei solicită un efort vocal susținut, mai ales, în corul bisericesc de amatori. *Ectenia Mare nr.3* din repertoriul corului, scrisă în tonalitatea *re major*, este interpretată de coriști mult mai ușor. Această tonalitate este comodă pentru începerea *Sfintei Liturghii*, respectiv intonația și acordajul coral se mențin mult mai bine.

În *Antifoanele*¹¹ *I și II* se cântă psalmii profetici, în care se proroceste venirea Mântuitorului Iisus Hristos [2, p. 251]. Acestea se interpretează cu o terță mai jos, decât tonalitatea originală, și sunt percepute de coriști ca o ușoară încălzire a vocilor nu doar din punct de vedere intonațional, dar și din punct de vedere tehnic (pentru că se cântă rapid, în nuanța de *piano*, atenție deosebită acordând dicției și cuvântului rostit).

În ceea ce privește *antifoanele praznicale*, interpretate la sărbătorile împărătești, menționăm că acestea solicită cântăreților stăpânirea unor competențe tehnice deosebite. Scrise în tonalitatea *do major*, în poziție largă, cu o *tesitură* înaltă, mai ales, pentru tenori (și fără o încălzire vocală prealabilă), *antifoanele* în discuție ridică probleme de intonație pentru coriști.

După primele două antifoane urmează *Antifonul III* sau *Fericirile*, care amintesc de începutul propovăduirii lui Iisus Hristos, de predica Sa de pe munte, așa după cum relatează Sfântul Evanghelist Matei în *Sfânta Scriptură*¹²: „Fericii cei săraci cu duhul, că a lor este împărăția cerurilor...” [3, p. 1100]. Acest *antifon* se cântă de cor în tonalitatea *mi bemol major* (cu un ton mai jos față de tonalitatea originală). Treptat, vocile coriștilor se încălzesc, încât ajungând la *Heruvic*¹³ și *Mila Păcii*, în tonalitățile originale, reușesc să le interpreteze expresiv, cu o cultură vocală bună și cu multă dăruire sufletească.

O altă cântare liturgică foarte importantă din cadrul *Sfintei Liturghii* este *Imnul Heruvic*. În momentul interpretării *Heruvicului*, noi oamenii, „îi închipuim tainic pe *Heruvimi*, pentru a-L vedea cu ochii spirituali pe *Fiul lui Dumnezeu*, care S-a jertfit pentru mântuirea noastră”, precizează părintele Nicolae Belean. De aceea, sufletul trebuie să fie desprins de tot ce este trecător, de tot ce ne ține legați de cele pământești: „toată grija cea lumească să o lepădăm” [4, p. 51]. Acest imn se interpretează într-un tempo foarte rar (*Largo*), în nuanța de *piano*, creându-se, astfel, starea sufletească corespunzătoare secvenței liturgice, al îndemnării lepădării sufletului de grijile lumești și unirea cu cele duhovnicești, pentru a fi pregătit de momentul culminant al prefacerii *Sfintelor Daruri* în *Trupul și Sângele Domnului*. Astfel, principala problemă de interpretare a *Heruvicului* constă în respirația continuă, care solicită dirijorului (și coriștilor) efort susținut în vederea dezvoltării sistematice a procesului respirator în cor.

Tempo-urile largi (lente) ale creațiilor religioase sunt un bun prilej de a exersa nu doar respirația, ci și intonația, care depinde, în măsură directă, de felul cum coriștii susțin fraza muzicală pe respirație. Așadar, frumusețea *Heruvicului*, profunzimea lui, poate fi percepută de credincioșii prezenți la *Liturghie*

¹¹ Un *antifon* este alcătuit dintr-unul sau mai multe versuri / versete din *psalmi* (sau propoziții din *Sfânta Scriptură*), care alternează cu versuri ce conțin ideea principală a aceluia psalm.

¹² **Scriptură**, *scripturi*. Scriere bisericească cuprinzând Vechiul și Noul Testament; Biblie.

¹³ **Heruvic**, *heruvic*, s. n. Numele unui imn bisericesc ortodox.

doar dacă se cântă într-un tempo larg, cu intonație impecabilă și pe o respirație bine susținută. *Heruvicul* (melodie greacă) de Grigore Lvovschi, spre exemplu, este un adevărat exercițiu de respirație și de menținere a poziției din punct de vedere intonațional.

O altă lucrare de acest gen, interpretată de corul catedralei „*Sfântul Ierarh Nicolae*”, este *Heruvicul Nr.3* de Dmitri Bortneanski, în aranjament de Mihail Berezovschi. În această piesă, cântăreții întâmpină dificultăți de interpretare a scriiturii polifonice: echilibrul între partide lipsește cu desăvârșire, pentru că vocile corale nu știu să cedeze una alteia, în funcție de profilul liniei melodice principale. În aceste condiții, dispare ansamblul între partide și mesajul textului religios nu poate fi transmis cu claritate credincioșilor [5, p. 42]. Un alt Heruvic este *Heruvicul Nr.7* de același autor (în aranjament tot de Mihail Berezovschi), în care o atenție deosebită trebuie acordată respirației, intonației și menținerii poziției vocale înalte.

Ca pre Împăratul tuturor primind este partea a doua a *Heruvicului* și semnifică *Intrarea triumfală a Mântuitorului Iisus Hristos în Ierusalim*. De aceea, această lucrare, „o cântare de preamărire a lui Mesia”, trebuie interpretată, în accepțiunea părintelui Nicolae Belean [4, p. 51], „într-un ritm alert și cu o intensitate mai mare decât prima parte, pentru a reda bucuria venirii Sale în lume pentru mântuirea noastră”. Partea a doua a *Heruvicului Nr.7*, *Ca pre Împăratul* (de D. Bortneanski), trebuie să fie redată într-o manieră solemnă, cu multă bucurie și înălțare spirituală. Această interpretare, însă, poate fi „umbrită” din cauza tempoului, care ridică în fața coriștilor probleme de dicție și articulație. Din această cauză se poate pierde sensul rugăciunii de laudă și caracterul triumfal al piesei.

Următoarea lucrare de acest gen din repertoriul corului este *Ca pre Împăratul* din *Heruvicul Nr.3* de Dmitri Bortneanski, o lucrare polifonică, în care toate vocile sunt importante în aceeași măsură. Dirijorul trebuie să explice coriștilor ce înseamnă scriitura polifonică a unei creații corale, să determine ordinea importanței vocilor în discursul muzical, să evidențieze momentele culminante ale partiturii și cum trebuie de dobândit echilibrul sonor al corului într-o creație de acest tip de scriitură. Astfel, coriștii vor conștientiza și vor exersa cum să cedeze vocii principale pentru ca aceasta să conducă linia melodică cu o emisie vocală naturală, lejeră și expresivă. Va atrage atenția la modul de atac al sunetelor (realizat activ, ferm), pe o expirație bine susținută.

Partea centrală a *Sfintei Liturghii*, spre care tinde întreaga *Liturghie*, este *Epicleza*, adică prefacerea *Darurilor în Trupul și Sângele Domnului*. Până la acest moment, însă preotul, prin cuvintele, „*Să stăm bine, să stăm cu frică, să luăm aminte...*” [6, p. 159], ne îndeamnă cu toată ființa să pătrundem esența celui mai sfânt și sublim eveniment din cadrul *Sfintei Liturghii*. Corul răspunde cu gingășie, cu puritatea sufletului, pregătit pentru întâlnirea cu Mântuitorul Hristos, „*Mila păcii, jertfa laudei*”, aducând în dar cele trei virtuți: mila, pacea și jertfa laudei, adică, cântarea.

Dialogul dintre preot și cor unește și concentrează pe toți într-un gând către Dumnezeu. În momentul când se interpretează „*Sfânt, Sfânt, Sfânt... Osana întru cei de sus, Bindecuvântat este Cel ce vine întru numele Domnului*” [6, p. 159], în același gând se unesc și sfinții îngeri din ceruri, cântând împreună acest imn, care a fost auzit de profetul Isaia încă în Vechiul Testament: „*Sfânt, Sfânt, Sfânt este Domnul Savaot, plin este cerul și pământul de slava Lui!*” [3, p. 681]. Imnul ne amintește și de Intrarea Triumfală a Mântuitorului în Ierusalim, despre care ne vorbește Sfântul Evanghelist Marcu, când mulțimile de oameni îl întâmpinau, cântând această laudă. În acest moment sublim, ne unim împreună cu îngerii ca să-L preamărim pe Dumnezeu. De aceea, și cântarea este solemnă și, din punct de vedere muzical, trebuie să fie interpretată cu o intensitate ce redă bucuria și măreția acestui moment.

Această frumoasă cântare, fiind „o săltare” a sufletului, se întonează într-o succesiune de nuanțe, atunci când se cântă „*Sfânt*” de trei ori. Astfel, primul „*Sfânt*” se va cânta la *piano*, la al doilea – se va crește puțin intensitatea, ca la al treilea „*Sfânt*”, să se ajungă la nuanța *forte*. Iar când se cântă „*Bine este cuvântat...*”, trebuie să se scoată în evidență sensul cuvintelor cu un *forte* solemn religios. Cuvântul „*Osana*”¹⁴ redă bucuria, triumful; toată piesa, în întregimea ei, exprimă bucuria unirii cerului cu pământul, bucuria venirii lui Iisus Hristos pe pământ. Nu trebuie să uităm faptul că, anume în acest

¹⁴ **Osaná**, *osanale*. Cuvinte de laudă, de preamărire (exagerată), aclamații, ovații.

moment al *Sfintei Liturghii*, se creează o atmosferă deosebită de rugăciune, deoarece se apropie momentul culminant de *prefacere a Darurilor*.

Fiecare cântare, fiecare rugăciune, ajută la formarea acestui măreț eveniment – trăirea *Sfintei Liturghii*. Apoi, rostind cuvintele lui Iisus Hristos: „*Luați, mâncați, acesta este Trupul Meu...*” și „*Beți dintru acesta toți, acesta este Sângele Meu...*”, preotul istorisește despre întemeierea *Sfintei Euharistii* de către Mântuitorul la *Cina cea de Taină*, tratează *Învățătura de credință creștin-ortodoxă* [2, p. 256].

După aceasta, așa cum am menționat mai sus, urmează clipa cea mai sfântă din cadrul *Sfintei Liturghii* – *Epicleza*, căci coboară *Duhul Sfânt*, care sfințește pâinea și vinul, prefăcându-le în *Sfântul Trup și Sânge*: „*Și fă, adică, pâinea aceasta, Cinstit Trupul Hristosului Tău. Iar ceea ce este în potirul acesta, Cinstit Sângele Hristosului Tău. Prefăcându-le cu Duhul Tău cel Sfânt. Amin. Amin. Amin.*” Această rugăciune este rostită de preot la fiecare Sfântă Liturghie [6, p.164].

În timpul *Sfințirii și Prefacerii* (în paralel cu evenimentele care se desfășoară în Altar), corul cântă *Pre Tine Te lăudăm*. La interpretarea acestei piese, trebuie „să lăsăm sufletul să cânte, astfel Îl însoțim pe Mântuitorul spre Golgota¹⁵; așadar, cântarea trebuie să fie caldă, sensibilă, gingașă, înălțătoare, în ton cu momentul care se desfășoară în timpul interpretării ei [4, p.63].

Cântarea *Pre Tine Te lăudăm* din cadrul evenimentului liturgic al *Sfințirii și Prefacerii* solicită corului să interpreteze pe o respirație bine susținută, continuă (datorită tempoului foarte lent în care se desfășoară), intonație cât mai precisă și o dicție clară, încât credincioșii să înțeleagă cât mai bine sensul liturgic al lucrării. În același timp, preotul aduce mulțumire lui Dumnezeu pentru binefacerile Sale, înalță darurile de pâine și vin, și cheamă pe *Duhul Sfânt* să le sfințească. Astfel, prin pogorârea *Sfântului Duh*, pâinea și vinul se prefac în *Trupul și Sângele Domnului nostru Iisus Hristos*. Părintele Florin Botezan susține că „la Sfânta Liturghie nu pot fi spectatori pasivi”. Credincioșii trebuie să slujească alături de preoți și cor, însă pentru ca să ajungă la această lucrare comună a întregii Biserici, marea evlavie trebuie să fie trezită de intonarea imnelor de către cor cu deosebită pietate, cu multă pasiune față de cântarea liturgică și, nu în ultimul rând, cu dragoste [7].

O altă piesă din repertoriul corului catedralei „*Sfântul Ierarh Nicolae*” este Axionul¹⁶ Duminical *Cuvine-se cu adevărat...*, după melodie greacă (armonizat de Alexei Lvov și aranjat pentru cor de Mihail Berezovschi), ce se cântă imediat după *Pre Tine Te lăudăm*. Acest imn de preamărire a Prea Sfintei Născătoare de Dumnezeu se interpretează în semn de deosebită cinste față de Maica Domnului, dar și în semn de mulțumire. După ce am mulțumit Domnului pentru toate câte a făcut pentru mântuirea noastră, prin acest minunat imn, aducem mulțumire și Maicii Domnului pentru binefacerile revărsate asupra noastră. Pentru cântăreții acestui cor, Axionul *Cuvine-se cu adevărat...* nu prezintă dificultăți de interpretare. Este scris în tonalitatea *sol major* (tonalitate comodă) și interpretarea acestuia în cadrul *Liturghiei* este percepută de către coriști ca o desfătare a sufletului.

În timpul Postului Mare, în loc de Axionul Duminical se cântă *De Tine se bucură* de Piotr Turceaninov, o lucrare amplă din punct de vedere muzical, cu o intensitate sonoră bogată. Din punct de vedere duhovnicesc, este de o rară profunzime, dar în același timp, solemnă și expresivă. Un impediment în interpretarea acestui axion îl constituie tempoul lent, care solicită cântăreților o respirație continuă, bine susținută, dar și unele fraze (expuse în poziție largă atât la vocile superioare, cât și inferioare), care solicită un efort în plus pentru a cânta expresiv în acest tempo.

Slujbele care se săvârșesc în bisericile ortodoxe în perioada *Postului Sfințelor Paști* sunt presărate cu imnuri liturgice deosebite atât prin melodia cântării, cât și prin bogăția de semnificații a textului. Una din aceste frumoase lucrări este *Ușile Pocăinței*, ce se cântă în perioada Postului Mare și în cele trei duminici premergătoare Postului. Ea reprezintă un îndemn la transformarea vieții omului robit de păcate și patimi „pentru care încă mai este vreme de pocăință, din rațiunea de a nu ne prinde cina Mirelui fără hainele de nuntă ale virtuților, ale faptelor bune”, subliniază părintele Ionuț Gabriel Nastasă [8].

¹⁵ **Golgota** (căpățână) era un loc în afara zidurilor Ierusalimului din secolul I în care Iisus Hristos a fost răstignit.

¹⁶ **Axión**, *axioane* s. n. Imn religios în cinstea Maicii Domnului (*Cuvine-se cu adevărat...*), care se cântă la Liturghie în duminicile și sărbătorile obișnuite, precum și la praznicele împărătești. – Din gr. *axion* (ești).

Din repertoriul corului „*Sfântul Ierarh Nicolae*” face parte și frumoasa creație a compozitorului Artemii Vedel, în aranjamentul lui Mihail Berezovschi, *Ușile Pocăinței* [10]. Această piesă a fost concepută de compozitor ca un concert coral, deși reprezintă, de fapt, o *stihiră*, ce se interpretează după Evanghelia de la *Utrenie* în *Perioada Triodului*. Astfel, una din multitudinea de dificultăți, ce se întâlnesc în această cântare, sunt cromatismele destul de accentuate la linia sopranelor în fraza: „*purtând locaș al trupului cu totul spurcat*”. O altă dificultate prezintă salturile destul de mari la partida de soprano, derulate pe textul „*mi-am spurcat sufletul*” [9, p. 124-125], dar și la intonarea cuvântului vocalizat, „*izbăvește-mă*”. În partea a treia a acestei lucrări, o atenție deosebită trebuie acordată bașilor, pentru că în partida lor, după cum menționează Hristina Barbanoi, apar „momente de melodizare” [10, p. 30].

De asemenea, în această *Perioadă a Triodului*, doar trei sâmbete în cadrul *Utreiei* se interpretează piesa *La râul Vavilonului* de V. Krupitki, aranjament de Mihail Berezovschi. Această lucrare este în formă strofică, frazele muzicale care se repetă o face să devină mai simplă, doar schimbându-se textul: „*Când ne-am adus noi aminte de Sion/ Am spânzurat organele noastre/ Cântați nouă din cântările Sionului, Uitată să fie dreapta mea*”. Nelipsite sunt și în această creație cromatismele din frazele: „*...ticăloasă, fericit este cel ce va răsplăti ție răsplătirea ta*”, care solicită deosebită atenție partidei sopranelor. Același lucru se solicită și altistelor care au multe cuvinte de intonat pe același sunet și există pericolul de a „scădea” intonația. De aceea, este nevoie de o susținere bună a sunetului.

Deși se cântă pe același text ca și la *Liturghia Sfântului Ioan Gură de Aur, Mila păcii* „*La Liturghia Sfântului Vasile cel Mare*” de Mihail Berezovschi, în aranjament de Anghelina Usatii diferă ca și timp de desfășurare, deoarece, în acest moment, preotul în Altar săvârșește rugăciuni care sunt destul de lungi. Dat fiind faptul că atât frazele muzicale, cât și cuvintele se repetă, este nevoie de susținerea respirației continue pentru a nu întrerupe firul rugăciunii.

În perioada Postului Mare, miercurea și vinerea se săvârșește *Liturghia Darurilor mai înainte sfințite*, în care se cântă *Heruvicul special Acum Puterile Cerești*, în aranjament de Anghelina Usatii. Această cântare lentă și măreață este o lucrare în care cuvintele cu melodia se contopesc armonios. Deși, la prima vedere nu pare complicată, această piesă necesită din partea cântăreților respirație continuă, conducerea sunetului către culminație și o pronunție foarte bună a textului pentru a descoperi profunzimea și sobrietatea ei.

O altă lucrare din cadrul acestei Liturghii este *Să se îndrepteze rugăciunea mea...* de Mihail Berezovschi, interpretată cu solemnitate de un *trio* feminin în fața Sfântului Altar. Fiecare stih din această lucrare are o culminație spre care trebuie să tindă, unde nu doar melodia o cere, dar și mesajul literar și duhovnicesc. În Săptămâna Patimilor din Postul Mare în loc de *Heruvic* se cântă *Heruvicul din Joia Mare Cinei Tale celei de Taină...*, după melodie bulgară și *Heruvicul din Sâmbăta Mare Să tacă tot trupul...*, melodie rusească, în aranjament de Anghelina Usatii.

Pentru corul bisericesc de amatori, interpretarea frazelor specifice cântării bisericești este mult mai ușor de realizat pentru că melodia, fiind plasată în vocea superioară, se dublează la interval de terță sau de sextă la celelalte partide. Toate creațiile ce fac parte din cadrul *Sfintelor și Dumnezeieștilor Liturghii* contribuie enorm la dezvoltarea deprinderilor vocal-corale ale cântăreților, precum și la educarea lor spirituală. Repertoriul corului, destul de vast, alcătuit din piese cu divers caracter și cu încărcătură emoțională puternică contribuie, de asemenea, la dezvoltarea interesului cântăreților pentru muzica bisericească și pentru muzică, în general.

Interpretarea în cadrul *Liturghiei* solicită o pregătire temeinică din partea corului, cât și din partea slujitorilor, care trebuie să posede cultură vocală și muzicală, întrucât corul trebuie să fie în permanent dialog cu slujitorii. Dragoș Alexandrescu afirma că „problemele de intonație și de acordaj trebuie să fie rezolvate, pe de o parte, cu mare discreție, iar pe de altă parte, cu maximă promptitudine, în așa fel încât muzica să-și poată îndeplini, nestingherită, rolul ei de înfrumusețare a dramei liturgice” [11, p. 6].

Concluzionând asupra celor relatate mai sus, menționăm că datorită gradului de dificultate a creațiilor interpretate, cântăreții corului catedralei „*Sfântul Ierarh Nicolae*” din Orhei au atins nu doar un nivel bun de dezvoltare a culturii vocale, ci au „crescut” și duhovnicește de la o *Liturghie* la alta.

Bibliografie:

1. OARCEA, I., (2017), *Dirijatul coral – educație, creație interpretativă, management și relații umane*. Teză de abilitare, Rezumat, Universitatea Transilvania din Brașov, Brașov.
2. *Învățătura de Credință Creștină Ortodoxă. Catehism*, (1993), Editura Institutului Biblic, Cluj, 448p.
3. *Biblia sau sfânta scriptură*, (1990), Editura Institutului Biblic și de misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1424 p.
4. BELEAN, N., (2009), *Cântări bisericești tradiționale*, Ediția a III-a, Editura Marineasca, Timișoara. 513p.
5. BEREZOVSKI, M., (1992), *Imnele Sfintei Liturghii: pentru cor mixt, bărbătesc și pentru 3 voci egale*. Ediția I. Eparhia Chișinăului și Hotinului, Chișinău, 194p.
6. *Liturghier*, (2007), Editura Bisericii Ortodoxe din Moldova, Chișinău, 215p.
7. BOTEZAN, Fl., *Explicarea Sfintei Liturghii*, Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/226393836/Florin-Botezan-Explicarea-Sfintei-Liturghii> (citată la 02.11.2024), 140p.
8. NASTASĂ, I. G., *Imnurile Postului Mare „ne înmoaie inimile și le umplu de bucurie duhovnicească”*: interviu, Disponibil: <https://doxologia.ro/immnurile-postului-mare-ne-inmoaie-inimile-le-umplu-de-bucurie-duhovniceasca> (citată la 03.11.2024).
9. BEREZOVSKI, M., (1927), *Imnele Vecerniei și Utreniei, din Triod, Sfintele Paști, Te Deum și Sfințirea Bisericii: pentru cor mixt, bărbătesc și pentru 3 voci egale*, Ediția Arhiepiscopiei Chișinăului, Chișinău, 270p.
10. BARBANOI, H., (2015), Rugăciunile *La râul Vavilonului și Ușile pocăinței* din ciclul *Imnele Vecerniei și Utreniei* de Mihail Berezovski – exemple de abordare a creațiilor altor compozitori, în *Studiul artelor și culturologie: istorie, teorie, practică*, nr.3 (26), p. 26–31, Grafema Libris, Chișinău, ISSN 2345-1408, Categoria C, Disponibil: <https://cutt.ly/ueK4wmI1>
11. ALEXANDRESCU, D., (1998), *Ghidul dirijorului de cor bisericesc*, Editura Sfântul Gheorghe-Vechi București, 86 p.

PREDAREA ELEMENTELOR DE TEORIE-SOLFEGIU ȘI DICTAT CU AJUTORUL METODEI DALCROZE

TEACHING THE ELEMENTS OF THEORY-SOLFEGGIO AND DICTATION USING THE DALCROZE METHOD

Mădălina Gabriela IONESCU, doctor, lector universitar, Târgoviște, România

Rezumat. Diversificarea metodelor de predare a Teoriei - Solfegiului și a Dictatului muzical, specifice începutului de secol XXI, reprezintă un subiect extrem de important adus în fața profesorului, cel care are sarcina de a instrui elevul nativ digital, crescut într-un mediu în care tehnologia și internetul sunt parte integrantă a vieții lui, caracteristici care influențează modul în care acesta învață, comunică și interacționează cu lumea înconjurătoare. Pedagogia Dalcroze vine în întâmpinarea acestor nevoi, subliniind importanța experienței înaintea teoriei, dând posibilitatea elevilor de a fi creatori prin intermediul improvizației, de a experimenta practic elementele teoretice înaintea teoriei propriu-zise.

Cuvinte-cheie: pedagogia tradițională, pedagogia Dalcroze, elev nativ digital.

Abstract. The diversification of the teaching methods of the Theory - Solfeggio and Musical Dictation, specific to the beginning of the 21st century, represents an extremely important subject brought in front of the teacher, who has the task of training the digitally native student, raised in an environment where technology and the internet are an integrant part of his life, features that influence the way he learns, communicates and interacts with the world around him. Dalcroze pedagogy meets these needs, emphasizing the importance of experience before theory, giving students the opportunity to be content creators through improvisation, to practically experience the theoretical elements before the actual theory.

Key words: traditional pedagogy, Dalcroze pedagogy, digital native student.

1. Elevul nativ digital

Sintagma „nativi digitali” a fost definită pentru prima dată de autorul american Marc Prensky, în cele două părți ale articolului „Digital Natives, Digital Immigrants”, apărut în anul 2001, în revista

„On the Orizon”. Elevii nativ digitali reprezintă generația care s-a născut în era digitală, obișnuită să caute răspunsuri și să găsească soluții imediate în lumea virtuală, autodidactă în tot ceea ce o preocupă. În același articol, autorul utilizează și sintagma „imigranți digitali”, făcând referire la persoanele nevoite să se adapteze la tehnologie și la spațiul virtual, implicit la cadrele didactice.

Nativii digitali evită memorarea informațiilor, considerând că educația trebuie să aibă legătură cu practica, cu ceea ce îi pregătește concret pentru viitor. Aceștia preferă accesarea informațiilor teoretice pe internet, din dorința de a ajunge mai repede la forma concretă de implementare a acestora. În ceea ce privește instruirea nativilor digitali, Prensky consideră că aceasta e posibilă numai printr-un parteneriat între profesor și elev, abordând metode noi de predare specifice școlii active. Formarea profesorilor pentru a răspunde nevoilor “elevului nativ digital” și adaptarea metodelor și mijloacelor de învățământ pentru eficientizarea actului didactic sunt esențiale în asigurarea unei educații relevante și eficiente. Școala activă muzicală pune accent pe individualizarea procesului de învățare, luând în considerare nevoile, ritmul și stilurile diferite de învățare ale fiecărui elev.

2. Pedagogia tradițională

Predarea elementelor de limbaj muzical în context tradițional presupune utilizarea principalelor mijloace de realizare care dezvoltă abilitățile muzicale precum, exercițiile de scriere și de citire a elementelor componente limbajului muzical; dictatul ritmic, melodic, ritmico-melodic, armonic sau polifonic; solfegiul ritmic, melodic sau ritmico-melodic; exercițiile și problemele teoretice muzicale.

Exercițiile de scriere și de citire a elementelor componente limbajului muzical (semiografia muzicală, construcția intervalelor muzicale, arpegii și a diferitelor scări sonore) dezvoltă memoria vizuală și lectura rapidă a partiturilor muzicale, ceea ce reprezintă o prioritate în formarea deprinderilor de a opera practic cu aceste elemente. Învățarea notației muzicale se exersează la nivel de scris (prin exerciții de caligrafie muzicală și de transcriere a unor mici partituri) și vizual/oral, de identificat/citit melodic, ritmic sau melodico-ritmic.

Dictarea ritmică, melodică, ritmico-melodică, armonică sau polifonică și audiția muzicală dezvoltă memoria, care, la nivel sonor, o regăsim în 3 stări: vizuală, auditivă (exterioară) și abstractă (interioară). Memoria vizuală contribuie la dezvoltarea capacității elevilor de a recunoaște și de a imagina interior (formarea auzului interior): semnele de notație muzicală, intervale muzicale, scările oligocordice, modurile și diferitele tonalități, ritmuri și formule ritmice, forma (monopartită, bipartită etc.) și structura lucrării componistice (motive, fraze, perioade muzicale), sintaxa lucrării componistice – monodie, omofonie, polifonie, stilul lucrării componistice, elementele de dinamică și agogică muzicală. Memoria auditivă dezvoltă capacitatea elevilor de a recunoaște auditiv sunete din diferite registre, intervale muzicale, acorduri, scări oligocordice, moduri, tonalități, cadențe, contribuie la identificarea și organizarea timbrului vocal și a celui instrumental, la recunoșterea unor melodii, ritmuri, formule ritmice etc. Memoria abstractă contribuie la formarea deprinderilor de a înțelege rapid textul muzical și de a opera cu elementele limbajului muzical, la formarea priceperii de a analiza semiografia muzicală, de a identifica elementele componistice sau pe cele referitoare la stilul muzical. Solfegiul ritmic, melodic, ritmico-melodic contribuie la formarea deprinderilor de citire/interpretarea vocală, pe note, a unui text muzical. Exercițiile și problemele teoretice muzicale fixează, antrenează și dezvoltă gândirea muzicală. Principala metodă de predare în învățământul tradițional o constituie expunerea profesorului, completată cu studiul individual al elevului. Această metodă a fost contestată de-a lungul timpului, a doua jumătate a secolului al XIX-lea fiind marcată de o serie de critici aduse sistemelor de învățământ tradițional, care erau considerate rigide și neadaptate nevoilor moderne de învățare, generând astfel dorința creionării unor soluții noi pedagogice.

3. Metoda Dalcroze

Pedagogia Dalcroze a fost creată de către Émile Jacques-Dalcroze, pianist, compozitor și pedagog elvetian (1865-1950), profesor de Armonie, Solfegiu și Compoziție la Conservatorul din Geneva, din dorința de a îmbunătăți și dezvolta muzicalitatea studenților, care întâmpinau probleme în formarea deprinderilor practice, mai ales cele de natură ritmică. Acesta a fost momentul în care a gândit și realizat metoda “Eurhythmics”, pedagogie structurată în trei materii de bază: ritm, solfegiu, improvizație, ale

cărei premise porneau de la ideea că trupul uman reprezintă întâiul instrument pe care trebuie să-l exploreze educabilii pentru a simți și descoperi tainele muzicii: înălțimea, durata, intensitatea, timbrul, spațialitatea, elementele de agogică sau de formă/structură.

Metoda Jaques-Dalcroze propune o serie de teorii și exerciții dedicate elevilor și ghidaje pedagogice adresate profesorilor, toate concentrate pe multitudinea mijloacelor fizice de exprimare care sunt dezvoltate separat, unite și combinate mai târziu pentru exprimarea gândirii artistice.

Scopul pedagogiei Dalcroze este acela de a conștientiza, dezvolta și valorifica mijloacele corporale, o resursă educațională extrem de importantă, foarte puțin utilizată de pedagogiile tradiționale. Principalul mijloc de realizare utilizat în formarea deprinderilor de a executa ritmic sau vocal, intuitiv, recunoaște vizual sau auditiv un element muzical este *exercițiul*.

Exercițiile care stau la baza pedagogiei Dalcroze reprezintă o adevărată gimnastică a membrilor și a corpului (brațe, picioare, trup, cap), dar și a întregului aparat respirator. În funcție de scopul și de obiectivele propuse, sau, mai bine spus, în funcție de elementul muzical studiat, exercițiile pot fi organizate astfel:

1. Exerciții generale de respirație, echilibrul mișcărilor, forță și flexibilitate;
2. Exerciții de mers ritmic însoțit de mișcarea brațelor, corpului, capului, picioarelor pentru descoperirea valorilor sau a elementelor de dinamică și agogică muzicală;
3. Exerciții de dezvoltare a voinței spontane și reglarea mișcărilor aleatorii și fără scop;
4. Exerciții cunoscute sub denumirea de STOP, învățând împărțirea mintală a timpului muzical în părți egale;
5. Exerciții pentru formarea deprinderilor de identificare și executare a măsurilor alternative;
6. Exerciții de audiere, cu observarea elementelor formă și de limbaj muzical;
7. Exerciții de mers ritmic pe un acompaniament instrumental, urmat de o serie de studii și analize;
8. Exerciții de solfegiere - mișcări corporale desfășurate în spațiu în relație cu muzica pentru dezvoltarea auzului interior și a senzației de spațiu sonor;
9. Exerciții de improvizație vocală și instrumentală pentru descoperirea scărilor sonore sau a ritmurilor muzicale etc.

Prin explorarea mișcărilor corporale centrate pe diverse obiective: ritmice, melodice, dinamice sau agogice etc; a exercițiului care poate viza problematici diverse și a jocului muzical, se dezvoltă în mod natural orice element structural al limbajului muzical, într-o manieră plăcută ce ancorează elevul/studentul în spațiul real, practic, al deprinderilor. Înainte de a înțelege și de a aplica conceptele științifice, li se oferă elevilor oportunitatea de a experimenta și de a trăi fenomenele și procesele în mod direct. Prin intermediul experiențelor practice, elevii pot observa și experimenta fenomenele din lumea înconjurătoare și pot dobândi o înțelegere profundă și personală a acestora.

Cu ajutorul mișcării și a expresiei corporale, elevii nativi digital își pot dezvolta abilități kinestezice și pot înțelege concepte abstracte, care reprezintă o bază solidă pentru înțelegerea ulterioară a conceptelor științifice specifice teoriei-solfegiului și dictatului muzical.

Bibliografie:

1. CAMPBELL, L., (1994), *Sketches for Further Harmony and Impovisation*, Devon
2. CAMPBELL, L., (2013), *Sketches for Improvisation*, London
3. CAMPBELL, L., (2010), *Sketching at the Keyboard*, London
4. DALCROZE, J., (1906), MÉTHODE JAQUES-DALCROZE, 1re Partie (2 Volumes), Gimnastique Rythmique, Volume 1, Sandoz, Jobin & Cie, Editeurs.
5. WEBER, M., (2019), *Rhythmics, Solfege... A Path towards Music*, Institut Jaques-Dalcroze, Geneve
6. WEDIN, E. N., (2015), *Playing Music with the whole body*, Stockholm
7. IONESCU, M.G, MATEI, M.L, MELINTE A.M, (2024), *The digital native student and active music school pedagogy*, Conference Proceedings CIVAE 2024, 6th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education, Edited by MusicoGuia
8. PRENSKY, M., (2021), *Digital Natives. Digital Imigrants.*, vol. 9, nr. 5, In On theHorizon, MCB University Press

9. PRENSKY, M., (2001), *Digital Natives. Digital Immigrants*, part 2: Do they really think differently?, vol. 9, nr. 6, In: *On the Horizon*, MCBUniversity Press
10. PRENSKY, M., (2007), *Changing Paradigms*, July-Aug. In: *Educational Technology*
11. PRENSKY, M. (2012), *From Digital Natives to Digital Wisdom*. In: *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Education*.

EDUCAȚIA ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTUL ARTISTIC EXTRAȘCOLAR DIN REPUBLICA MOLDOVA: CONCEPT, STRUCTURĂ, CONȚINUT

EDUCATION AND OUT-OF-SCHOOL ARTISTIC TEACHING IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA: CONCEPT, STRUCTURE, CONTENT

**Marina COSUMOV-ȚURCANU, doctor, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Rezumat. *Relația dintre educație și artă asigură umanizarea și culturalizarea continuă a personalității. Educația prin artă, realizată în cadrul nonformal/extrașcolar reprezintă acea dimensiune a formării care urmărește pregătirea persoanei pentru a recepta, interpreta, interioriza și crea valori, concretizate în diferite suporturi sau situații (artă, natură, conduită umană, comunitate etc.), în perspectiva sporirii împlinirii spirituale și a imprimării unui sens superior existenței umane.*

Cuvinte-cheie: *educație și învățământ extrașcolar, domenii artistice, competențe educaționale, taxonomia competențelor, dezvoltare cultural-artistică.*

Abstract. *The relationship between education and art ensures the continuous humanization and culturalization of the personality. Education through art, carried out in the non-formal/extracurricular setting, represents that dimension of training that aims to prepare the person to receive, interpret, internalize and create values, embodied in different supports or situations (art, nature, human conduct, community, etc.), in the prospect of increasing spiritual fulfillment and imprinting a higher meaning on human existence.*

Key words: *education and extracurricular education, artistic fields, educational skills, taxonomy of skills, cultural-artistic development.*

Educația extrașcolară este parte componentă a sistemului de învățământ din Republica Moldova și o formă a educației reglementată de: Codul educației al Republicii Moldova (2014), Recomandarea nr.1437 privind educația nonformală a Adunării Parlamentare a Consiliului Europei (2000), Recomandarea privind validarea învățării nonformale și informale (Bruxelles, COM, 2012), Memorandumul privind învățarea pe parcursul întregii vieți (2000), dar și alte documente de politici în domeniul învățământului și educației extrașcolare (nonformale). Educația formală, nonformală și informală sunt complementare, fenomen cunoscut în literatura pedagogică drept „abordare holistică a fenomenului educațional” [3]. Aceasta înseamnă că cele 3 forme menționate ale educației se completează, potențează și se susțin reciproc, împreună contribuind la formarea și dezvoltarea unei personalități integratoare a ființei umane. În acest context, educația nonformală se definește ca fiind orice program de educație personală sau socială, conceput pentru a îmbunătăți anumite **competențe** în afara curriculumului formal, ori pentru a desfășura anumite activități educaționale organizate în afara sistemului de învățământ obligatoriu, respectiv propuse de către diverse instituții educative. Abordarea sistemică/holistică, dar și corelațională a taxonomiei competențelor educaționale reprezintă principiul fundamental în monitorizarea sistemului educațional extrașcolar (nonformal) (Figura 1):

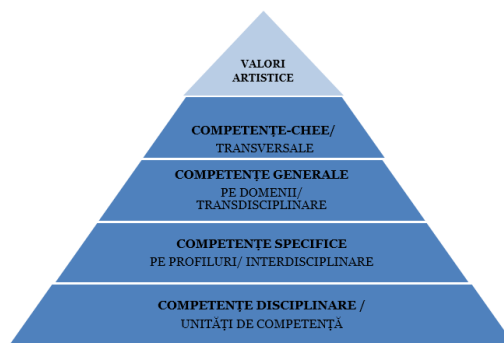


Figura 1. Taxonomia competențelor în context educațional extrașcolar (nonformal)

În general, *competența* este definită ca un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, dobândite, formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte și situații [4]. Această definiție este coerentă cu caracteristicile de bază ale competenței formulate de J.Henry și V.Cormier [6]:

- este *complexă* – integrează cunoștințele, strategiile, abilitățile, atitudinile într-un proces complex de manifestări; mobilizează ciclic și repetat, în contexte din ce în ce mai complexe, un proces care solicită simultan toate componentele sale, deci competența se dezvoltă gradual;
- este *relativă* – deși este o finalitate a educației, competența nu obține niciodată o formulă finală, ea dezvoltându-se continuu pe parcursul vieții;
- este *potențială* – spre deosebire de o performanță, care poate fi măsurată sau constatată și se referă la trecut sau la prezent, competența poate fi proiectată și evaluată, posibilitatea mobilizării sale generând diferite performanțe în viitor, în diferite contexte de învățare independentă;
- este *exercitată într-o anumită situație* – se dezvoltă gradual prin modificarea situațiilor educaționale;
- este *transferabilă* – se aplică în situații noi (schimbând mijloacele sau îmbunătățind procedurile);
- este *conștientizată și asociată necesităților și intențiilor* – include ideea de finalitate și poate fi gestionată de cel care o deține, avansându-se astfel în metacogniție (cunoașterea-de-sine-însuși, socratică).

Totodată, competența, în diferite forme ale sale de manifestare și de complexitate, reprezintă ca finalitate:

- 1) un rezultat măsurabil obținut în cadrul procesului educațional;
- 2) un obiectiv proiectat (ceea ce profesorul intenționează să realizeze în procesul educațional);
- 3) un obiectiv terminal (ceea ce trebuie să atingă elevul în procesul educațional);
- 4) un obiectiv de învățare/ educație (ceea ce real a achiziționat elevul).

În funcție de finalitate/ rezultat, competența se prezintă în cel puțin două forme:

- a) de *proces* – realizarea unor acțiuni, activități;
- b) de *produs* al actului de învățare: proiecte, modele, scheme, poezii, machete etc.

În sens psihologic, competența reprezintă o achiziție comportamentală complexă, nesecabilă, indivizibilă, neoperațională.

Perspectivile pentru țările europene, inclusiv pentru Republica Moldova, țin de valorificarea Conceptului educației pe parcursul întregii vieți și de transferul **Competențelor-cheie** (Bruxelles, 22 mai, 2018) într-un cadru al finalităților pentru educația și învățământul extrașcolar. Totodată, competențele-cheie/ transversale sunt stipulate în următoarele documente, care reflectă tendințele dezvoltării pe plan internațional: Noile recomandări ale Consiliului European privind competențele-cheie (22 mai 2018), Raportul Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, Recomandările UNESCO etc.

În toate țările educația extrașcolară, ca parte componentă a educației nonformale este gestionată de un cadru normativ și metodologic: concepții, programe, strategii etc. elaborate din perspectiva educației pe parcursul întregii vieți, dar și din perspectiva tradițiilor și specificului țărilor respective.

Totodată, se constată existența unor aspecte comune pentru toate țările europene, și anume: realizarea intereselor, aptitudinilor și a oportunităților formabililor, formarea gândirii critice și a creativității, formarea cadrului valoric etc.

Competențele-cheie sunt acele competențe de care au nevoie toți cetățenii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, ocuparea unui loc de muncă, incluziune socială, un stil de viață durabil, o viață de succes în cadrul unor societăți pașnice, o gestionare a vieții care ține seama de aspecte legate de sănătate și cetățenie activă. Acestea sunt dezvoltate în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții, începând din copilăria mică și pe tot parcursul vieții adulte, prin intermediul învățării formale, nonformale și informale, în toate contextele, inclusiv familie, școală, locul de muncă, vecinătate și alte comunități.

Competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții reunes:

- ✓ competențe de alfabetizare;
- ✓ competențe multilingvistice;
- ✓ competențe în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii;
- ✓ competențe digitale;
- ✓ competențe personale, sociale și de a învăța să înveți;
- ✓ competențe cetățenești;
- ✓ competențe antreprenoriale;
- ✓ competențe de sensibilizare și expresie culturală.

Competențele-cheie/ transversale constituie o categorie curriculară esențială. Definite la un nivel înalt de abstractizare și generalizare, acestea consemnează așteptările societății, vizând atât parcursul școlar al copiilor/ elevilor în ansamblul său, cât și performanțele cele mai generale care ar trebui atinse de ei la finele școlarizării (a unor trepte de școlarizare), inclusiv prin educația extrașcolară (nonformală). Competențele-cheie/ transversale constituie expresia opțiunilor politicilor educaționale, precum și a tipului de personalitate care se propune a fi format.

Toate competențele-cheie sunt considerate la fel de importante; fiecare dintre acestea contribuie la o viață de succes în societate. Competențele pot fi aplicate în diferite contexte și în diferite combinații. Ele se suprapun și se întrepătrund; aspectele esențiale dintr-un domeniu pot sprijini competențele dintr-un alt domeniu. Abilități cum ar fi gândirea critică, soluționarea problemelor, munca în echipă, abilități de comunicare și negociere, abilitățile analitice, de creativitate și abilitățile interculturale fac parte integrantă din competențele-cheie (Recomandările Consiliului Europei privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, Bruxelles, 22 mai 2018).

Fiecare competență-cheie generează un ansamblu de **competențe generale** subscrise fiecărui domeniu al sistemului de educație și învățământ extrașcolar (nonformal) (Figura 2):

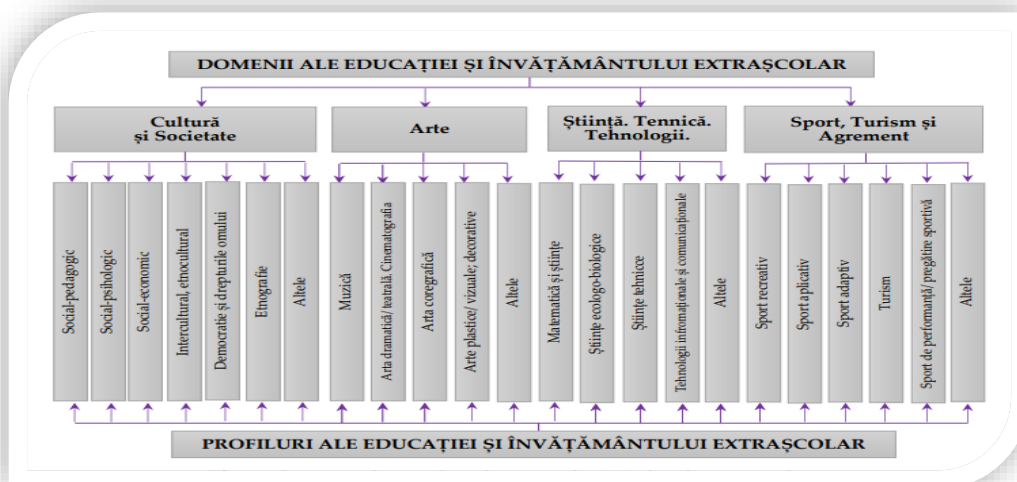


Figura 2. Domeniile sistemului de educație și învățământ extrașcolar (nonformal) din R.M.

Domeniul *Arte* corelează, dominant, cu următoarele competențe-cheie privind învățarea pe parcursul întregii vieți (Bruxelles, 2018):

- ✓ competențe de alfabetizare;
- ✓ competențe de sensibilizare și expresie culturală.

Aceste competențe-cheie, dar și specificul domeniului *Arte* generează un ansamblu de **competențe generale/transdisciplinare ale domeniului *Arte***, acestea incluzând:

- ✓ Practicarea /aplicarea capacităților și abilităților artistice sub diverse forme și activități, manifestând potențial uman creativ, sensibilitate, implicare și inițiativă;
- ✓ Transferarea achizițiilor/talentelor artistice dobândite în cadrul activităților extrașcolare, în realizarea vocațională individuală, consemnând traseul de dezvoltare a persoanelor prin învățare și muncă, în funcție de specificul cerințelor și așteptărilor socioeconomice ale domeniului artistic și ale mediului de viață;
- ✓ Explorarea tendințelor de autocunoaștere, autoinformare, autoformare, autopromovare și autodeterminare personală în domeniul artistic practicat, asigurând prin propriile posibilități și capacități un marketing vocațional de calitate;
- ✓ Aprecierea și gestionarea fondurilor/produselor din domeniul artistic, dând dovadă de abilități ale unui creator/consumator fidel și elevat, capabil să contribuie astfel la sporirea prestigiului profesiilor artistice/culturale, promovarea și valorificarea întregului patrimoniu artistic la nivel local, național și universal;
- ✓ Valorificarea domeniului artistic în spațiul social, cultural, artistic și informațional manifestând compatibilitate cu profilul ales și asigurând automodelarea conștientă a personalității.

Domeniul *Arte*, la rândul său, generează **competențe specifice** profilurilor de activitate ale acestuia (Curriculum de bază: competențe pentru educația și învățământul extrașcolar):

Competențe specifice profilului *Artă muzicală*:

- ✓ Perceperea/ receptarea diversității creațiilor muzicale din patrimoniul național și universal, folosind strategii de cunoaștere și înțelegere a formelor, stilurilor, genurilor și mijloacelor de expresie, dezvoltând pasiune pentru studiul individual, cercetarea și analiza teoretico-practică;
- ✓ Conștientizarea/ explorarea/ prelucrarea/ sistematizarea posibilităților și abilităților interpretative, asigurând respectarea particularităților individuale (vârsta, temperamentul, profilul motric), a metodelor și formelor de predare/ organizare a activităților în grup (ansambluri), individuale (solo) și a particularităților de selectare a repertoriului, manifestând interes pentru exteriorizarea trăirilor interioare și demontând valorile propriei personalități;
- ✓ Exteriorizarea/ reprezentarea deprinderilor și aptitudinilor interpretative, din perspectivele informațională (conștientă, operațională), operațională (gradul de utilizare/ prezentare) și creativă (demonstrarea practicii interpretative), exprimând interes pentru cunoașterea lumii și a sinelui;
- ✓ Promovarea artistică, culturală a creațiilor din repertoriul personal și din tezaurul muzical universal, manifestând măiestrie interpretativă și expresivă în contexte variate (în cadrul concertelor/ seratelor, expozițiilor, concursurilor, festivalurilor) și contribuind la promovarea domeniului artistic la nivel școlar, comunitar, național și dovedind totodată inițiativă, spirit creativ și preocupare pentru păstrarea, promovarea și valorificarea patrimoniului cultural-artistic;
- ✓ Aprecierea lucrărilor muzicale, manifestând o atitudine deschisă și respect față de valorile muzicii naționale și universale;
- ✓ Aplicarea abilităților interpretative în viața socială, culturală, manifestând valori estetice în domeniul artei muzicale.

Competențe specifice profilului *Arta dramatică/ teatrală, Cinematografia*:

- ✓ Receptarea elementelor de limbaj specific artei teatrale/ cinematografice în contexte variate, manifestând sensibilitate față de diversitatea expresiilor culturale;
- ✓ Exprimarea de sine în situații de învățare și în contexte variate, manifestând creativitate în domeniul artei teatrale/ cinematografice;
- ✓ Aprecierea diversității culturale, manifestând respect și deschidere pentru promovarea valorilor culturii naționale și universale;

✓ Aplicarea abilităților interpretative în viața socială, culturală, demonstrând experiențe și emoții prin intermediul diferitor forme artistice.

Competențe specifice profilului Arta coregrafică:

✓ Receptarea creației coregrafice în situații de învățare și în contexte variate, manifestând sensibilitate pentru promovarea culturii naționale și universale;

✓ Interpretarea creativă a dansului în contexte variate, manifestând atitudine deschisă față de diversitatea culturală, valorile culturii naționale și universale;

✓ Aprecierea diversității culturale, manifestând atitudine pozitivă față de tradiții, obiceiuri, experiențe valorice naționale și universale;

✓ Aplicarea abilităților interpretative în viața socială, culturală, manifestând valori estetice autentice în domeniul artei coregrafice.

Competențe specifice profilului Arte plastice/vizuale, decorative:

✓ Receptarea culturii plastice, a esteticii stilurilor plastice, a trăsăturilor distinctive ale genurilor și speciilor, a structurii operei și a mijloacelor plastice, manifestând atitudine pozitivă, atenție și concentrare în aprecierea critică și obiectivă a operelor de artă și determinând formarea propriului stil artistico-plastic;

✓ Interpretarea fenomenelor plastice, a operelor de artă în termenii adecvați limbajului plastic, conturând obiectiv și subiectiv relația dintre artă și societate, artă și realitatea vizuală, artă și natură, artă și religie, artă-univers, artă și etică, din perspectiva inter-/ transdisciplinară;

✓ Aplicarea adecvată a limbajului de specialitate, a operelor și stilurilor de referință din cultura plastică, demonstrând abilități și vocație în diferite contexte artistico-plastice;

✓ Manifestarea culturii comunicării prin capacități de cunoaștere a noțiunilor fundamentale ale artelor plastice naționale și universale, a legităților și principiilor, metodelor și procedeele de efectuare a unei opere și de descifrare a mesajului ei plastic;

✓ Gestionarea/ interpretarea adecvată a fenomenelor și stilurilor plastice în contexte sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru domeniul vizat;

✓ Aprecierea critică a lucrărilor de artă plastică, decorativă, manifestând respect față de operele de artă de valoare;

✓ Aplicarea abilităților artistico-plastice în viața socială, culturală, manifestând creativitate și valori estetice în realizarea creațiilor de artă plastică, decorativă.

Competențele specifice formate prin disciplinele de studiu ale profilurilor ce reprezintă domeniul Arte, de regulă, sunt comune pentru toate treptele și profilurile în cadrul cărora se studiază materia respectivă. Ele derivă din competențele generale/transdisciplinare și competențele-cheie/transversale și se proiectează pe baza taxonomiilor. Competențele specifice reprezintă sisteme integrate de cunoștințe, abilități, valori și atitudini pe care fiecare disciplină de studiu le creează și și le dezvoltă, pe întreaga perioadă de școlarizare.

Discipline de studiu (componența-nucleu)	Domeniul Arte			
	Profil Artă muzicală	Profil Artă dramatică	Profil Artă coregrafică	Profil Arte plastice
	- Instrument muzical - Istoria muzicii - Teoria muzicii și Solfegiu	- Arta actorului - Arta vorbirii scenice - Mișcarea scenică - Istoria teatrului universal și național	- Dans clasic - Dans popular - Dans sportiv/contemporan - Lumea fermecătoare a dansului (File de istorie)	- Desen - Pictură - Compoziție - Istoria artelor plastice - Arta decorativă/aplicativă - Sculptură/Modelaj

Competențele specifice formate elevilor prin disciplina respectivă vor fi proiectate în baza competențelor transversale/transdisciplinare, a competențelor pe trepte de învățământ, a taxonomiei competențelor acceptate, dar și în conformitate cu structura logică și cu valențele formative ale disciplinei date. În conformitate cu particularitățile formării graduale și pe etape a competențelor la elevi, curricula aplică noțiunea de „unitate de competențe/pre-achiziție” în formarea competențelor, în funcție de finalități. Unitățile de competențe, în calitate de pre-achiziții, vor fi formulate în baza competențelor specifice disciplinei date și în baza taxonomiei competențelor, prevăzute în curriculele pe profilurile domeniului Arte.

Abordarea sistemică a taxonomiei competențelor ce vizează domeniul extrașcolar (nonformal) al educației, aplicată la nivelul proiectării și realizării finalităților educaționale, va permite individului să-și realizeze împlinirea și dezvoltarea profesională, incluziunea socială și inserția profesională în domeniul respectiv, inclusiv întru realizarea finalităților generale ale educației.

Bibliografie:

1. APOSTOL, P., (1970). *Trei meditații asupra culturii*. Cluj-Napoca: Dacia.
2. *Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova*, (2020)/ N. Bragarenco, A. Burduh, M. Cosumov [et al.]; coordonatori generali: Natalia Grîu, Valentin Crudu; coordonator științific: Vladimir GUȚU; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. – Chișinău: S.n.
3. COZMA, C., (1997). *Studii de filosofie a educației umanității*, Iași: Junimea.
4. CULDA, L., (1982). *Omul, valorile și axiologia*, București: Ed. Științifică și Enciclopedică.
5. DICU, A. (1999). *Conștiință și comportament*, Oradea: Facla.
6. HENRY, J., CORMIER V., (2006). *Qu'est-ce qu'une compétence?* În: Les archives de DISCAS.
7. PAVELCU, V., (1982). *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*, București: Ed. Didactică și Pedagogică.
8. POPESCU, P., (1982). *Arta ca trăire și interpretare*, Timișoara: Facla.
9. ROCO, M., (2001). *Creativitate și inteligență emoțională*, Ed. Humanitas București.
10. Văideanu, G., (1998). *Educația la frontiera dintre milenii*, București: Humanitas.
11. VIANU, T., (1979). *Introducere în teoria valorilor: însemnată pe observația conștiinței*, București: Minerva.

EDUCAREA TINEREI GENERAȚII PRIVIND PROCESUL ELECTORAL ÎN ETAPA CONTEMPORANĂ

EDUCATING THE YOUNG GENERATION REGARDING THE ELECTORAL PROCESS IN THE CONTEMPORARY STAGE

**Igor SOROCEANU, formator în domeniul electoral al Instituției Publice „Centrul de instruire continuă în domeniul electoral” (CICDE) al Comisiei Electorale Centrale (CEC),
doctorand, Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat. În procesul electoral, există numeroase aspecte fascinante care pot atrage atenția și interesul publicului. Acestea includ strategiile politice elaborate, schimburile intense de idei și argumente, precum și impactul pe care îl au evenimentele politice asupra societății și a indivizilor. În introducerea unei discuții despre aceste aspecte, este esențial să subliniem importanța procesului electoral în cadrul unei societăți democratice și să evidențiem modul în care acesta influențează guvernarea și direcția unei țări.

De asemenea, putem menționa și evoluțiile recente din domeniul electoral, precum tehnologiile noi utilizate pentru campanii, schimbările în legislația electorală sau tendințele demografice care pot afecta rezultatele alegerilor. Aceste subiecte pot deschide calea pentru discuții captivante și analize profunde despre procesul electoral și rolul său în societate.

Cuvinte-cheie: proces electoral, referendum, secție de votare, reguli de conduită, marja de eroare, stat independent, etc.

Abstract. In the electoral process, there are many fascinating aspects that can attract the public's attention and interest. These include political strategies developed, intense exchanges of ideas and arguments, and the impact that political events have on society and individuals. In introducing a discussion of these issues, it is essential to emphasize the importance of the electoral process within a democratic society and highlight how it influences the governance and direction of a country.

We can also mention recent developments in the electoral field, such as new technologies used for campaigns, changes in electoral legislation or demographic trends that may affect election results. These topics can open the way for engaging discussions and deep analysis about the electoral process and its role in society.

Key words: electoral process, referendum, polling station, rules of conduct, margin of error, independent state, etc.

Introducere.

Organizarea societății într-un stat democratic așa cum stabilește Constituția Republicii Moldova are loc prin mecanismul electoral, anume acest mecanism al scrutinelor electorale periodice oferă posibilitatea autorităților statului să posede caracterul reprezentativ.

Prin urmare procesul electoral este baza de la care pornește întreg mecanismul democratic al statului. După cum sunt reglementate, administrate și îndeplinite alegerile putem să judecăm gradul de consolidare a democrației reprezentative.

Un aspect important al gândirii filosofice în acest sens îl scoate în evidență Mihai Eminescu, care în publicistica sa arată că: *În zadar ar încerca cineva să dovedească că statul e un rezultat al convențiunii și al punerii la cale prin teorii; el este și rămâne un product al naturii, un organ al societății și, precum omul nu-i liber de a-și schimba inima sau creierul sau plămânii după plac, asemenea nici societatea, într-o stare anumită de lucruri economică și de cultură nu poate să schimbe după plac forma și funcțiunile statului, nu poate să se joace nepedepsită de-a parlamentul și de-a guvernul.* Eminescu este un adept al statului natural, viziune destul de răspândită în secolul XIX, pe care noi nu o împărtășim, dar scoate în evidență un aspect important al statului, societății și democrației, el arată că particularitățile specifice cum ar fi evoluția istorică, culturală, economică își lasă amprenta sa asupra societății și prin urmare atunci când vorbim de anumite modificări inclusiv legislative care privesc forma sau funcțiile statului trebuie să ținem cont de aceste particularități. Este bine de conștientizat acest aspect în contextul deselor modificări ale legislației electorale pe care Republica Moldova a suportat-o de la independență până în prezent.

Gradul de investigare a problemei la momentul actual, scopul cercetării. La momentul actual, importanța și scopul de elaborare a prezentului demers științific, apare din intenția autorului de a releva în prim-plan unele repere doctrinare și legislative în domeniul procesului electoral. Totodată este și necesitatea stringentă de efectuare a unei analize ample referitor la esența subiectului cercetării.

Materiale utilizate și metode aplicate. În procesul elaborării articolului științific ne-am ghidat de mai multe și diverse metode de cercetare științifică care au făcut posibilă investigarea corespunzătoare a subiectului titlului, dintre care putem enumera: metoda analizei, metoda sintezei, metoda deducției, metoda sistemică, metoda istorică, precum și metoda comparativă.

Baza teoretico-juridică a demersului științific cuprinde materialul definitoriu precum ar fi rapoartele de activitate ale instituțiilor cheie cu atribuții în domeniul electoral, precum și literatura de specialitate autohtonă – care direct sau indirect, abordează esența și conținutul subiectului supus cercetării.

Rezultatele obținute în baza analizelor științifice efectuate. Tendințe sau schimbări semnificative în comportamentul electoral. Actualitatea problematicei în cauză reiese din multitudinea opiniilor doctrinare referitoare la specificul principiilor care guvernează procesul electoral, inexistența unei unanimități în acest sens lasă deschisă dezbateră tematicii propuse, precum și modificările normative în materie electorală fac posibile cercetările științifice în acest sens, mai ales că acestea privesc evoluția Republicii Moldova de la o societate închisă, totalitară, unde procesul alegerilor era mai mult un proces de votare decât alegeri veritabile, spre o societate care a îmbrățișat standardele statului de drept și unde competiția electorală este una reală. Scopul prezentei investigații constă în efectuarea unui

studiu asupra principiilor care guvernează procesul electoral, particularitățile acestora și specificul implementării lor în scrutinele electorale din Republica Moldova. Atingerea scopului propus acoperă următoarele obiective: analiza conținutului legislației electorale și în special a Codului Electoral; identificarea principalelor principii specifice instituției date; elucidarea garanțiilor și beneficiilor procesului electoral sub aspect juridic.

Un stat democratic și de drept poate fi doar acel stat în care poporul se guvernează singur. Voința poporului constituie baza puterii de stat. Această voință se exprimă prin alegeri libere, care au loc periodic prin sufragiu universal, egal, direct, secret și liber exprimat. De la declararea independenței în 1991, în Republica Moldova se desfășoară toate tipurile posibile de alegeri și referendumuri. Alegerea în funcțiile electivă la nivel local, regional, național, precum și participarea la referendumuri, reprezintă dreptul fundamental al cetățenilor de a alege și de a fi aleși. Alegerile parlamentare se desfășoară în conformitate cu prevederile Titlului III al Codului electoral.

De la declararea independenței Republicii Moldova, în perioada 1991-2021, au avut loc 8 scrutine, dintre care 5 au fost anticipate — în 1994, 2001, iulie 2009, 2010 și 2021. Pentru toate scrutinele parlamentare a fost utilizat sistemul electoral proporțional, în afara de cel din 24 februarie 2019 unde a fost modificată legislația electorală și a fost utilizat sistemul electoral mixt. În ce privește alegerile prezidențiale de la declararea independenței au avut loc patru scrutine prezidențiale directe: în 1991, 1996, 2016 și 2020 în urma cărora cetățenii au ales șeful statului. În perioada 2000-2012 președintele a fost ales de către Parlament. În această perioadă au avut loc 7 tentative de alegere a președintelui, dintre care doar trei s-au soldat cu succes: în 2001, 2005 și 2012. Imposibilitatea alegerii șefului statului a provocat în trei cazuri de dizolvarea Parlamentului și organizarea alegerilor parlamentare anticipate, potrivit prevederilor Constituției. Curtea Constituțională a adoptat la 4 martie 2016 Hotărârea nr.13 prin care a dispus, după o perioadă de 16 ani, revenirea la alegerea directă a președintelui Republicii Moldova. Parlamentul a acționat în consecință, restabilind Titlul IV al Codului electoral, referitor la alegerea directă a șefului statului.

Privitor la alegerile locale menționăm faptul că teritoriul Republicii Moldova este organizat, sub aspect administrativ, în sate, comune, orașe, raioane și unitatea teritorială autonomă Găgăuzia. Autoritățile administrației publice, prin care se exercită autonomia locală, sunt consiliile locale alese și primarii aleși. Modul de alegere a consiliilor locale și a primarilor este stabilit de Titlul V al Codului electoral. De la declararea independenței, în Republica Moldova au avut loc 6 scrutine locale generale. Din diverse motive, atunci când funcțiile de primari devin vacante, Comisia Electorală Centrală organizează alegeri locale noi, de obicei de cel mult 2 ori pe an, primăvara și toamna, cu excepția ultimului an de mandat al autorităților locale. Subliniem faptul că până în 1997 cadrul legislativ pentru asigurarea dreptului cetățenilor la vot a cuprins Legea cu privire la referendum, adoptată în 1992, Legea cu privire la alegerile locale, adoptată în 1994, Legea privind alegerile pentru funcția de Președinte al Republicii Moldova adoptată în 1996.

La 21 noiembrie 1997 a fost adoptat pentru prima dată Codul electoral, care ulterior a fost supus modificării și ajustării. Astfel, în prezent, principalul act legislativ care reglementează procesul electoral în Republica Moldova este Codul electoral al Republicii Moldova nr.325 din 08.12.2022 // Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr.426-427 din 23.12.2022, în vigoare conform ultimelor modificări și ajustări din 25.01.2024 (Legea nr.1 din 18.01.2024). Codul Electoral promulgat în 1997 este un document relativ avansat pentru Europa de sud-est din care face parte Republica Moldova, incluzând un grad înalt de specificări normative referitoare la pregătirea și desfășurarea alegerilor. Examinarea prevederilor Codului electoral în contextul prevederilor constituționale, precum și a altor acte normative relevante pentru organizarea și desfășurarea alegerilor, descoperă un vast domeniu de ambiguități generatoare de eventuale instabilități.

Din motivul apariției regimului separatist în stânga Nistrului, Codul electoral al Republicii Moldova a păstrat sistemul electoral proporțional deplin (o țară – o circumscripție electorală), introdus în 1993 în debutul procesului de reformă electorală prin Legea privind alegerea Parlamentului. Acest act normativ a unificat și standardizat procedurile electorale dintr-un șir de acte normative cu privire la diferite tipuri de alegeri și referendum, cu care s-a operat până la aprobarea acestui cod. În conformitate

cu art.2 din Codul Electoral al Republicii Moldova (în vigoare până în 2017) intitulat principiile participării la alegeri, cetățeanul Republicii Moldova participă la alegeri prin vot universal, egal, direct, secret și liber exprimat. Participarea la alegeri este liberă (benevolă). Nimeni nu este în drept să exercite presiuni asupra alegătorului cu scopul de a-l sili să participe sau să nu participe la alegeri, precum și asupra exprimării de către acesta a liberei sale voințe. Cetățenii Republicii Moldova care domiciliază în afara țării beneficiază de drepturi electorale depline în condițiile Codului electoral. Misiunile diplomatice și oficiile consulare sunt obligate să creeze condiții pentru ca cetățenii să-și exercite liber drepturile lor electorale.

Totodată subliniem faptul că în literatura de specialitate chestiunea principiilor electorale este tratată diferit, astfel autorul Victor Popa recunoaște în calitate de principii ale dreptului electoral doar: principiul legalității, principiul transparenței, principiul universalității votului, principiul echitabilității procesului electoral și principiul autonomiei organelor electorale, celelalte, fiind în opinia autorului: forme instituționalizate sau proceduri instituite prin normele dreptului electoral. O opinie diferită la acest capitol o are academicianul Ion Guceac, care definește principiile dreptului electoral ca o serie de standarde general acceptate, fundamentale, care reflectă natura democratică a alegerilor în calitate de fundament constituțional al puterii publice, care determină condițiile primare de reglementare a drepturilor electorale.

Autorul aprofundează cercetarea principiilor electorale și le clasifică în trei categorii:

- 1) Principiile organizării și desfășurării alegerilor, din care fac parte: obligativitatea alegerilor, autenticitatea (nefalsificarea) alegerilor, periodicitatea alegerilor, libertatea alegerilor, alternativitatea alegerilor, admisibilitatea diferitor sisteme electorale și independența organelor electorale;
- 2) Principiile participării cetățenilor la alegeri din care fac parte: universalitatea dreptului electoral, egalitatea dreptului electoral, votarea directă, secretul votului și libertatea exprimării opțiunii electorale;
- 3) Principii complementare.

Academicianul Ion Guceac separă principiile dreptului electoral de cele ale procesului electoral, o viziune pe care o împărtășim și noi, el arată că prin principii ale procesului electoral trebuie înțelese: reguli generale care determină conținutul și comportamentul subiecților electorali. În opinia autorului din categoria principiilor procesului electoral fac parte: organizarea și desfășurarea alegerilor de organe special constituite, continuitatea și ascendența procesului electoral, legalitatea, publicitatea, egalitatea în drepturi a subiecților electorali și documentarea procesului electoral. O opinie asemănătoare o are și profesorul Teodor Cârnaț, care arată că principiile dreptului electoral formează un sistem coordonat de garanții și proceduri care asigură desfășurarea unor alegeri oneste, autorul include la categoria principii complementare ale dreptului electoral asemenea principii ca: publicitatea, transparența, caracterul teritorial al alegerilor și responsabilitatea pentru încălcarea dreptului drepturilor electorale ale cetățenilor.

Profesorii A. Arseni, V. Ivanov și L. Suholitco definesc principiile sistemului electoral, înțelegând prin acesta metode și procedee de stabilire a rezultatelor votării, numărarea voturilor depuse și declarate valabile, efectuarea bilanțului alegerilor. Ei enumeră la categoria principiile sistemului electoral: universalitatea, participarea liberă la alegeri, votul obligatoriu, egalitatea cetățenilor la alegeri, contradictorialitatea procesului electoral, posibilitățile reale ale претенdenților, publicitatea la pregătirea și desfășurarea alegerilor, votul secret.

Aceștia pun un accent deosebit pe principiul universalității, potrivit căruia la alegeri participă toți cetățenii care au capacitate juridică electivă și nu sunt limitați printr-o serie de censuri. Un fapt asemănător îl întâlnim la profesorul Ioan Muraru care pe lângă principiile egalității, votului direct, secretului votului, votului liber exprimat, subliniind că votul universal este o necesitate pentru că, într-un stat de drept și democratic, întreaga populație trebuie chemată la urne. Cercetătorii din Federația Rusă D. Katkov și E. Korcigo evidențiază următoarele principii atât ale procesului electoral, cât și ale dreptului electoral printre care: alternativitatea alegerilor, libertatea alegerilor, periodicitatea și obligativitatea desfășurării alegerilor, universalitatea dreptului electoral, egalitatea dreptului electoral, votarea directă, și secretul votului. Aceștia aprofundează problematica principiilor electorale și subliniază principiile după care funcționează nemijlocit organele electorale, în concepția autorilor ruși aceste principii sunt: independența organelor electorale, înțelegându-se independența față de organele puterii centrale și locale

ale statului; principiul colegialității, acesta se evidențiază în procesul activității organelor electorale și în momentul adoptării hotărârilor, acestea își desfășoară activitatea dacă sunt prezenți majoritatea membrilor care fac parte iar hotărârile de obicei se adoptă cu majoritatea membrilor numiți sau prezenți; principiul transparenței sau caracterul public al ședințelor organelor electorale la care pot participa reprezentanții organelor de presă, alegătorii, candidații sau reprezentanții acestora în condițiile legii.

Autorul român Cristian Ionescu arată că în doctrina constituțională s-au sintetizat și formulat patru principii directe sau cerințe fundamentale ale oricărui sistem de votare. Întrunirea sau neîntrunirea acestor principii de către un sistem electoral îi conferă acestuia un caracter democratic sau, dimpotrivă nedemocratic. Aceste principii sunt: fiecare candidat are o șansă egală cu a altuia de a fi ales, pentru asigurarea egalității de șanse se iau anumite măsuri printre care: împărțirea întregii suprafețe teritoriale a statului în circumscripții electorale care coincid, în general cu unitățile administrativ-teritoriale. La fel desfășurarea unei campanii electorale care permite în mod egal fiecărui candidat să-și prezinte programul electoral. Acest fapt se regăsește și în legislația electorală națională din Codul Electoral care garantează expres că Cetățenii Republicii Moldova, partidele și alte organizații social-politice, blocurile electorale, candidații și persoanele de încredere ale candidaților au dreptul de a supune discuțiilor libere și sub toate aspectele programele electorale ale concurenților electorali, calitățile politice, profesionale și personale ale candidaților, precum și de a face agitație electorală în cadrul adunărilor, mitingurilor, întâlnirilor cu alegătorii, prin intermediul mijloacelor de informare în masă, prin expunerea de afișe electorale sau prin intermediul altor forme de comunicare.

Concluzii și recomandări . În concluzie, se poate spune că procesul electoral este un aspect vital al democrației și implică o serie de părți interesante care pot influența rezultatele și natura guvernării. Din păcate, această discontinuitate a rezultat într-o stare de stagnare sau chiar de regres politic și face extrem de importantă o administrare deschisă, echitabilă și onestă pentru stabilitatea țării, capacitatea ei crescândă de a se democratiza și integra cu succes în procesele regionale europene. Astfel în ce privește legislația electorală de la independentă până în prezent Republica Moldova a cunoscut o evoluție care s-a încununat cu adoptarea unui Cod electoral ce a statuat mecanismele democratice privind procesul de alegeri, Deși la prima vedere avem o legislație electorală apropiată de standardele europene, totuși în momentul implementării acesteia apar o serie de lacune pe care credem că odată cu trecerea timpului va fi imperios necesar de intervenit cu reglementări clare, ce ar exclude orice umbră de îndoială asupra procesului electoral național, prin urmare printre recomandările noastre pentru îmbunătățirea procesului electoral se regăsesc următoarele: clarificarea prin efectuarea unui recensământ general capabil să stabilească numărul cetățenilor cu drept de vot dar și a celor plecați din Republica Moldova în așa fel încât discrepanța de cifre dintre Registrul de stat al alegătorilor și datele Biroului de Statistică să nu conțină asemenea diferențe mari; modificarea Codului Electoral prin eliminarea dreptului partidelor parlamentare la procesul de înaintare a candidaților în Comisia Electorală Centrală și acordarea acestui drept Consiliului Superior al Magistraturii cu scopul evitării politizării excesive a principalului organ electoral; împuternicirea prin reglementări legislative a Consiliului Coordonator al Audiovizualului să verifice echidistanța organelor de media în raport cu potențialii candidați electorali și accesul acestora la presă cu un an calendaristic înainte de data votării prin prezentarea unor rapoarte trimestriale în Parlamentul Republicii Moldova, sunt doar o parte din recomandări care ar face procesul electoral național unul mai competitiv, ar garanta egalitatea de șanse concurenților electorali și ar oferi posibilitatea alegătorilor să voteze în cunoștință de cauză, în spiritul principiilor electorale, care nu urmează a fi privite ca niște idei abstracte dar ca teze clar formulate pentru construcția mecanismului democratic de alegeri libere, oneste și legitime, în urma cărora populația ar obține un consens social, necesar pentru obținerea progresului. În ce privește sistematizarea principiilor electorale, chestiunea rămâne deschisă, aceasta va evolua odată cu societatea, cu tendințele de globalizare, cu dezvoltarea tehnologică, care implicit va modifica și modul de desfășurare a procesului electoral, spre exemplu apariția votului electronic deja impune anumite modificări procesuale în ce privește organizarea alegerilor.

Bibliografie:

1. Ghidul observatorului la alegerile parlamentare anticipate din 11 iulie 2021, Poate fi accesat la următorul link: [https://a.cec.md/storage/ckfinder/files/GHID%20OBSERVATOR_11_07_21_RO_machet\(1\).pdf](https://a.cec.md/storage/ckfinder/files/GHID%20OBSERVATOR_11_07_21_RO_machet(1).pdf), vizualizat la 05.06.2024;
2. BOUNEGRU, E., (2019), *Procese electorale în Moldova: mai simple, mai rapide și mai aproape de alegători*, din 21 mai 2019. Poate fi accesat la următorul link: <https://www.undp.org/ro/moldova/blog/procese-electorale-moldova-mai-simple-mai-rapide-si-mai-aproape-de-alegatori>, vizualizat la 14.06.2024;
3. SMOCHINĂ, A., CEBANU I., (2021), *Principiile care guvernează procesul electoral în Republica Moldova*. În: Studii Juridice Universitare, nr.2/2021, Chișinău, Editura: ULIM, p.59-70, numărul total de pagini: 258, ISSN 1857-4122;
4. *Codul electoral al Republicii Moldova nr.325 din 08.12.2022* // Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr.426-427 din 23.12.2022, în vigoare conform ultimelor modificări și ajustări din 25.01.2024 (Legea nr.1 din 18.01.2024).

INTERACȚIUNEA DINTRE ȘCOALĂ ȘI FAMILIE ÎN CONDIȚIILE DIVERSITĂȚII CULTURALE: IMPACT ASUPRA PERFORMANȚEI ELEVILOR

INTERACTION BETWEEN SCHOOL AND FAMILY IN CONDITIONS OF CULTURAL DIVERSITY: IMPACT ON STUDENTS' PERFORMANCE

**Mihaela ROMAN, profesoară pentru învățământul primar,
Școala Gimnazială Nr. 3 Vicovu de Sus, România**

Rezumat. Preocupările oamenilor de știință și ale specialiștilor cu privire la interacțiunea dintre școală și familie în condiții de diversitate culturală s-au multiplicat odată cu trecerea anilor.

Acest articol evidențiază faptul că o bună colaborare între școală și familie este cel mai important element pentru buna funcționare a sistemului educațional. Aceasta duce la succesul școlar al elevului cu probleme de adaptare. Școala pentru diversitate permite copiilor să experimenteze diferențele dintre oameni ca pe ceva natural. Profesorul are competența de a acționa eficient pentru incluziunea copiilor cu probleme de adaptare școlară.

Cuvinte-cheie: școală, familie, diversitate culturală, incluziune, succes școlar

Abstract. The concerns of scientists and specialists about the interaction between school and family in conditions of cultural diversity have multiplied with the passing of years.

This article highlights the fact that a good collaboration between school and family is the most important element for the proper functioning of the educational system. This leads to the school success of the student with adaptation problems. The school for diversity allows children to experience differences between people as something natural. The teacher has the competence to act effectively for the inclusion of children with problems of school adaptation.

Key words: school, family, cultural diversity, inclusion, school success.

Parteneriatul dintre școală și familie constituie elementul de bază pentru buna funcționare a sistemului educațional, garantând, de cele mai multe ori, succesul școlar al copiilor. Preocupările oamenilor de știință și ale specialiștilor cu privire la interacțiunea dintre școală și familie în condițiile diversității culturale, s-au multiplicat odată cu trecerea anilor. Specialiștii în problemele educației au accentuat ideea de școală pentru diversitate ca o nouă formă de organizare a școlii. În corelație cu această viziune asupra școlii, scopul educațional este acela de susține un spațiu cultural la care să aibă acces toate persoanele, indiferent de gen, rasă sau cultură, deficiență sau orice altă situație specială.

De aceea se impune o analiză profundă asupra modului în care este receptată în școală cultura diversității, depășirea neînțelegerilor existente în gândirea cadrelor didactice cu privire la programul de integrare în școala de masă a elevilor cu cerințe educative speciale. Diversitatea culturală pune în centrul atenției sale persoana umană ca ființă originală unică și irepetabilă, accentuând ideea că în fiecare societate există oameni diferiți, grupuri diferite, motivații, rațiuni și puncte de vedere diferite. Școala pentru diversitate presupune în mod deosebit cunoașterea modului de învățare a strategiilor necesare rezolvării problemelor de viață cotidiană, într-o manieră cooperantă și solidară, unde procesul de predare-învățare este simultan și unde fiecare școlar învață „cum se învață” unii de la alții, fără competiții și ierarhii arbitrare, în spiritul respectului și toleranței față de cei din jur. Această viziune va permite copiilor să trăiască diferențele dintre persoane ca pe ceva natural, mediind dezvoltarea atitudinilor de solidaritate și de apărare a drepturilor umane în cadrul aceluiasi grup social - clasă, școală, comunitate.

Cadrul didactic are competența de a acționa într-un mod eficient, încercând prin diverse exerciții și jocuri de rol să ajute copiii să descopere că persoana are propria ei identitate, cu însușiri particulare, cu anumite caracteristici ale portului popular, etc. și cum în școli nu există discriminare, toți copiii au drepturi egale. Astfel, este necesar ca instituția de învățământ să aibă ca o principală preocupare, dorința de implicare a părinților în viața școlii. [1]. Cu cât părinții înțeleg mai repede beneficiile participării în viața școlii asupra propriului copil, cu atât rezultatele pozitive ale copilului nu vor întârzia să apară.

Actualmente, interacțiunea dintre școală și familie a dobândit noi valențe. În acest context, Dragomir M. [3] accentuează ideea că, părintele parcurge șapte pași:

a) părintele „învață” – acumulează informații cu privire la modul de conducere și organizare a procesului instructiv-educativ; b) părintele ajută – susține școala în realizarea unor activități; c) părintele devine un suport al imaginii clare și pozitive despre școală – are o atitudine pozitivă față de învățare; d) părintele devine o sursă de informație suplimentară – furnizează învățătorului informații despre atitudinea și comportamentul copilului în familie, despre problemele afective și de sănătate ale acestuia; e) părintele devine o sursă educațională – contribuie la educația propriului copil, îl sprijină în activitatea zilnică de acumulare de noi cunoștințe; f) părintele ca profesor – oferă cadre de referință pentru raportarea valorică a copiilor săi; g) părintele – inițiator al schimbărilor – are dreptul și chiar îndatorirea să solicite adaptarea școlii la cerințele societății actuale – poate să solicite unele schimbări, care să contribuie la dezvoltarea elevului.

În contextul în care institutul contemporan al familiei, traversează o perioadă de criză, iar cel al familiei copilului cu dizabilități, se confruntă și cu probleme de sustragere a unuia dintre părinți, de regulă a tatălui, de la responsabilitățile față de propriul copil, iar de aici – situația materială precară a familiilor devenite astfel monoparentale, sporește rolul psihologului, obligat să cerceteze situația din familia respectivă pentru a putea da verdictul dacă va beneficia sau nu copilul de asistență și suportul necesar la domiciliu, în caz că se va decide în favoarea incluziunii sale. În același timp, psihologului îi revine responsabilitatea de a clarifica situația dintre părinți, mulți dintre aceștia, după nașterea copilului cu dizabilități, învinuindu-se reciproc pentru cele întâmplate, devin ostili și se înstrăinează tot mai mult [5].

În corelație cu acest context, se întâlnesc câteva tipuri de erori parentale, la care sunt supuși copiii din asemenea familii: neacceptarea, criticile duse la extrem, protecția exagerată, educația ezitantă prin inducerea unei încordări permanente în relațiile părinte-copil, neimplicarea (neglijarea, indiferența) [9]. O altă problemă actuală a societății noastre o reprezintă școlarizarea copiilor de etnie romă, cu atât mai mult, cu cât, în aceste familii există acces limitat la educație și o situație materială precară, fapt ce va conduce spre o prezență neregulată la cursuri, discriminare, abandon școlar. Unii dintre acești copii sunt trimiși pe nedrept în centre cu educație specială.

Asistarea pedagogică a familiilor cu astfel de probleme presupune parcurgerea mai multor pași [6]:

- instruirea cadrelor didactice din școala incluzivă pentru a interacționa eficient cu părinții;
- diagnosticarea psihopedagogică a dezvoltării psihofizice a elevilor cu dizabilități cu acordul părinților și cu informarea acestora privind rezultatele;

- studierea condițiilor sociale ale familiei și caracterul relației părinți-copii;
- familiarizarea părinților cu conținuturile asistenței psihopedagogice;
- consilierea părinților privind acordarea suportului de recuperare psihopedagogică în condiții de domiciliu;
- implicarea părinților în procesul de educație, de realizare al programului recuperativ, instructiv, educativ și de dezvoltare a copilului;
- includerea părinților în echipa multidisciplinară pe post de parteneri în procesul de școlarizare al copilului și de luare a unor decizii cu privire la educația lui.
- participarea părinților la diverse activități școlare și extracurriculare.

În general, copiii, dar și familiile sunt diferite, iar necesitățile lor de a fi sprijinite sau posibilitățile de a oferi sprijin sunt extrem de diverse. Fiecare familie are potențialul și nevoile sale unice, care trebuie valorizate corespunzător de către școală. Chiar din prima zi de incluziune școlară, este necesar ca familia copilului cu cerințe educaționale speciale (CES), să facă cunoștință cu pedagogii din serviciul de asistență, acordându-i sprijin în soluționarea dificultăților care vor apărea. Psihologul și ceilalți specialiști din echipa multidisciplinară vor fi solicitați ori de câte ori va fi nevoie.

Comunicarea și colaborarea eficientă dintre profesori și părinți se bazează pe câteva principii [7]:

- încredere - fiecare membru care participă la integrarea copiilor trebuie să aibă încredere în ceilalți parteneri prezenți în procesul educativ al copilului. Comunicarea eficientă va genera o bună colaborare, care se dorește a conduce spre succesul școlar.

- respectul - acesta poate fi însușit și modelat adesea de către cadrele didactice. Este important să se plece de la premisa că părinții sunt cei mai importanți „profesori” din viața copilului, iar astfel, respectul și tactul oferit de cadrul didactic față de complexitatea unor probleme poate induce respectul reciproc;

- atitudinea imparțială, care atrage gândirea pozitivă și deschisă despre familii, evitarea judecăților dezaprobatore. Aceasta presupune încurajarea familiilor, de către profesori, să-și evalueze propriile decizii, fără a influența cu propria lor părere;

- empatia față de părinte, deschiderea la dialog și comunicare sinceră.

Interacțiunea dintre familie și școala incluzivă cuprinde diverse forme, acestea referindu-se la:

- procesul de oferire a informațiilor – în cadrul acestui proces de activități, familiile primesc informațiile din partea persoanelor autorizate. Ca și exemple, avem: telefoanele, avizierele, bilete, carnețele de corespondență, ședințe, publicații, programe de întâlnire cu părinții;

- activitățile de împărtășire a informațiilor – activitățile cele mai des întâlnite de acest tip sunt ședințele cu părinții. Informațiile pot fi oferite de asemenea prin intermediul unor carnete în care se va scrie progresul copilului, performanțele acestuia, dar și problemele întâmpinate;

- sprijinul colaborativ pentru curriculum – în acest context părinții pot juca rolul de profesori acasă și pot supraveghea studiul suplimentar al copilului în scopul sprijinirii;

- pregătirea părinților – presupune ca părinții, dar și specialiștii să-și aloce timp pentru pregătirea și programele educaționale ce vor fi aplicate.

Deseori se întâlnesc situații în care, familia și școala nu ajung la un numitor comun, iar colaborarea dintre ele este dificilă. În principal ele sunt cauzate de percepții diferite ale părinților și cadrelor didactice cu referire la valoarea școlii, a copiilor etc. [8]. Pentru o bună eficiență a consultărilor individuale, acestea vor parcurge câteva etape obligatorii.

În prima etapă – are loc stabilirea unor relații de încredere reciprocă pedagog-părinte prin convorbiri sincere, în care să fie evitate afirmațiile categorice, etichetările, condiționarea etc.

A doua etapă are loc după ce copilul a susținut examenul complet. Discuțiile se axează pe rezultatele examenului, pe analiza argumentată a stării psihofizice a copilului, pe acțiunile de terapie recuperativă dacă este cazul, pe premisa dezvoltării, precum și pe suportul care trebuie oferit copilului de către părinți, sau de către alți membri ai familiei;

A treia etapă constă în abilitatea psihopedagogică a părinților, implicarea lor în acțiunile educațional-terapeutice și de recuperare. Pentru o mai bună eficiență a acestei etape, are loc elaborarea unui plan de acțiuni în familie [6]. În același timp, în relația dintre școală și familie pot apărea o serie de dificultăți.

Deseori, părinții elevilor cu probleme de adaptare școlară, în mare parte a celor de etnie romă, nu sunt deschiși spre implicare în procesul educațional din școală.

Participarea ocazională, la ședințele cu părinții, organizate de către învățători, diriginți sau directorul instituției, este considerată de aceștia ca suficientă pentru a fi la curent cu ceea ce face copilul la școală.

Unii părinți colaborează cu profesorii doar în situațiile critice pentru copiii lor, alții consideră școala ca fiind unica instituție responsabilă de educarea copiilor. Situația se agravează atunci când părintele este plecat peste horate și, practic, întrerupe orice legătură cu școala;

Se întâlnesc situații în care, părinții copiilor de etnie nu sunt de acord cu școlarizarea copilului, sau nu găsesc timp pentru a veni periodic cu copilul la școală, pentru socializare.

O parte dintre părinți au o atitudine rezervată sau negativă față de incluziunea copiilor de etnie, fiind împotriva ca aceștia să învețe într-o clasă/școală cu copiii lor;

O altă dificultate întâlnită o reprezintă limitarea în promovarea strategiilor în domeniul parteneriatului cu familia. Această dimensiune nu se regăsește în măsura convenită în proiectul de dezvoltare a școlii și, respectiv, nu este îndeajuns de bine implementată. Astfel, în acest caz, incluziunea educațională este percepută ca o povară pe umerii școlii, și nu ca o provocare pentru acceptarea diversității [4];

De menționat faptul că în anumite localități școala este percepută ca o instituție închisă pentru comunitate: administrația publică locală și alți actori comunitari manifestă indiferență față de instituția de învățământ sau colaborează cu aceasta de la caz la caz. O altă oportunitate de parteneriat al părinților îl pot constitui grupurile de sprijin, formate de părinții copiilor cu CES. Părinții acestor copii au nevoie de a socializa cu alți părinți care au copii cu CES, mai ales, dacă este vorba de probleme asemănătoare. Aceste grupuri le oferă șansa de a-și comunica informații, de a oferi și de a primi un suport emoțional, de a lucra cu o echipă cu interese comune în favoarea copiilor. Activitățile propuse pot fi diverse, în funcție de problematica și potențialul copiilor, a școlii, a societății [2].

În concluzie, creșterea implicării familiei în viața școlii rămâne o problemă complexă atât pentru politica educațională, precum și pentru echipa instituției.

Aportul părinților în școala incluzivă urmează să fie mai mult de ordin moral și intelectual, și nu de ordin financiar și material.

Pentru a putea asigura incluziunea și educarea copiilor în cele mai bune condiții și, implicit, succesul lor școlar, e nevoie ca toți factorii implicați în procesul educațional să formeze o echipă, în care fiecare știe ce are de făcut și îi acordă partenerului respectul și încrederea cuvenită.

Bibliografie:

1. CARA, A., (2014), *Implementarea educației incluzive în Republica Moldova. Studiu de politici publice*. Chișinău, Lexon –Prim.
2. CHEIANU-ANDREI, D., (2011), *Cunoștințe, atitudini și practici în domeniul incluziunii educaționale a copiilor cu cerințe educaționale speciale la nivel de familie, școală și comunitate. Studiu comparativ*. Centrul de Investigații și Consultanță „Sociopolis”, Chișinău.
3. DRAGOMIR, M., (2000), *Manual de management educațional pentru directorii unităților de învățământ*. Turda, Editura Hiperborea.
4. POPOVICI, D.V., (2011), *Integrarea și incluziunea educațional-școlară a copiilor cu deficiențe*. În: *Tratat de psihopedagogie specială*. București, Ed.Universității.
5. RACU, A., VERZA, F., RACU, S., (2012), *Pedagogia specială*. Chișinău, Tipografia Centrală.
6. RACU, A., RACU, S., POPOVICI, D.V., DANII, A., (2014), *Psihopedagogia integrării*. Chișinău, Ed. Tipografia Centrală.
7. Radu, I.D., (2005), *Ghid pentru cadrele didactice de sprijin/itinerante pentru cei care se ocupă de integrarea copiilor cu CES în școala de masă*. Brașov.
8. UNGUREANU, D., (2000), *Educația integrată și școlară incluzivă*. Timișoara, Ed.Vest.

STIMULAREA CREATIVITĂȚII ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR PRIN INTERMEDIUL JOCULUI

STIMULATING THE CREATIVITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH PLAY

Maria NEACȘA , profesor în învățământul primar,
Școala Gimnazială Nr. 49, București, România,
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
Republica Moldova

Rezumat. *Provocările pe care le întâmpină prin intermediul acestor jocuri stimulează abilitățile de rezolvare a problemelor și oferă oportunități pentru ca interacțiunea socială să fie consolidată.*

Comportamentul flexibil și gândirea creativă sunt esențiale pentru a se dezvolta în procesul de învățare și contribuie la formarea acestor abilități fundamentale, necesare pentru rezolvarea cu succes a problemelor nu numai în viața școlară, ci și în viața personală. Prin integrarea jocurilor în educație, încurajăm elevii să gândească liber, să se exprime original și, în același timp, să experimenteze noi situații de învățare.

Cuvinte-cheie: *creativitate, jocuri educaționale, învățare flexibilă, joc liber, stimularea imaginației.*

Abstract. *The challenges they encounter through these games stimulate problem-solving skills and provide opportunities so that social interaction is strengthened.*

Flexible behavior and creative thinking are essential to develop in the learning process and contribute to the formation of these fundamental skills, necessary for successful problem solving not only in school life, but also in personal life. By integrating games into education, we encourage students to think freely, to express themselves originally and at the same time to experience new learning situations.

Key words: *creativity, educational games, flexible learning, free tinkering, stimulating imagination.*

De-a lungul timpului, jocul a fost înțeles ca o activitate logică, liber aleasă, având reguli clar stabilite, care pe lângă constanta recreativă și educativă, are valențe artistice, fiind o formă de a exprima sentimentul și emoțiile artistice. Dincolo de mediul social, unde întâlnim jocurile de societate, sau mediul formal, de învățare școlară ghidată sau în forma liberă, jocul are capacitatea de a depăși limitele impuse și a explora creativitatea și a provoca imaginația. Astfel, el devine amprenta care transmite valori, emoții, expresii artistice generoase și idei originale și valoroase. Când ne concentrăm pe sfera învățării formale, ne îndreptăm de la jocurile copilăriei, la jocurile cunoașterii, jocurile de rol, jocuri de interacțiune și explorare a lumii înconjurătoare.

Jocul implică o formă de comunicare în disciplinele artistice, în care apar spontaneitatea, creativitatea, interacțiunea dintre concret și imaginar, apărând și situații neașteptate, neprevăzute, care creează situații autentice de învățare. Momentele artistice de mare intensitate creează impresii și emoții care vor genera idei noi și vor aduce valoare autentică. Mesajul jocului este adesea acompaniat de gesturi și expresii corporale, acestea generând intensitate maximă.

Jocul implică, de asemenea, posibilități de explorare, accentuând ritmul, spațiul și dinamica. Putem să vorbim despre un joc de idei în care utilizăm mișcări și construim mesaje emoționale, folosind improvizația, dar, în același timp, acest aspect permite participanților la joc să-și exprime atât gândurile cât și trăirile. De asemenea poate apărea interpretarea liberă în jocuri, dacă ne referim la jocurile din educația sau activitatea muzicală. Vorbim despre momente unice care creează comunicare și interacțiune cu publicul și în același timp, interpretul, prin creativitatea pe care o elaborează și o transmite, stabilește un joc între artist și public, astfel încât participanții pot pleca cu idei sau sentimente pe care le înțeleg într-o manieră personală.

Dacă ne referim la artele vizuale, nu doar la pictură și sculptură, ci inclusiv la fotografie, jocul devine o metodă prin care putem să experimentăm culori, forme, texturi, perspective, astfel încât aceste lucrări să nu fie doar o reflectare a realității, ci și o percepție a propriei creativități. Artiștii utilizează jocul dincolo de norme, astfel încât să poată fi creată o viziune nouă asupra lumii. De exemplu, dacă ne referim la jocurile abstracte sau figurative pe care mari artiști le-au generat sau jocurile de forme, ele au transmis și încă transmit și astăzi multe mesaje privitorilor.

Jocul nu doar explorează creativitatea și spontaneitate, ci creează anumite conexiuni între ideile pe care autorul sau participantul la joc le are și realitatea. Uneori pot apărea contradicții între aceste idei și realități, însă este o formă de exprimare autentică, și, dacă ne referim la relația dintre jucători, atunci putem să spunem că acesta creează legături puternice între jucători atât în mediul școlar, cât și în cadrul relațiilor dintre ei înșiși.

Prin intermediul jocului, jucătorul sau participantul la joc capătă noi dimensiuni și o libertate de a crea și interpreta propria lui personalitate, descoperindu-se pe sine și exprimându-se într-un mod estetic și frumos. Când vorbim despre rolul jocurilor didactice ne referim la rolul esențial în procesul instructiv-educativ pe care acestea le au, contribuind nu doar la dezvoltarea abilităților cognitive, ci și la dezvoltarea activităților sociale ale elevilor, precum și la stimularea proceselor gândirii și creativității.

Într-o lume în continuă schimbare, creativitatea nu rămâne doar o posibilitate de abordare sau de valorificare a ideilor, ci devine o componentă esențială pentru a rezolva problemele importante pe care le întâlnim. Astfel, jocurile didactice, dincolo de natura lor ludică au și o natură interactivă și sunt instrumente valoroase în cultivarea creativității. Pe lângă faptul că fac învățarea mai accesibilă și într-o formă mai plăcută, ele oferă un mediu prin care elevii își dezvoltă gândirea critică și imaginația, de asemenea jocul ajută și la rezolvarea de probleme. Creativitatea nu este neapărat un dar sau un talent cu care ne-am născut, ci ea este o abilitate pe care noi o putem cultiva prin stimularea gândirii originale prin joc, dar, de asemeni o putem duce către excelență prin experiențele noastre. Jocurile didactice sunt un cadru ideal prin care dezvoltăm acest proces al creativității pentru că oferă o mulțime de provocări, încurajând inovația sau gândirea inovativă.

Dacă ne referim la jocurile de la clasa pregătitoare și luăm în discuție jocurile de construcție cu piese de tip lego putem observa că acestea permit elevilor posibilitatea să creeze alte forme, nu doar să realizeze structura sau forma de bază pentru care ele au fost construite, oferindu-le posibilități nelimitate de explorate a jocului. Aici intervine rezolvarea de probleme, iar copiii trebuie să depășească anumite obstacole și să construiască, găsind soluții noi și variate, pentru a ajunge la același obiectiv.

Puzzle-urile sunt excelente materiale prin care se stimulează creativitatea și logica. De asemenea, elevii sunt provocați ca să gândească din perspective diferite, intervenind pe de o parte experiența elevilor și pe de altă parte valoarea inteligențelor emoționale pe care ei le angrenează în joc. Rezolvarea unui puzzle se face prin aplicarea unui set de reguli fixe, adaptate într-un context diferit. Acest tip de activitate permite elevilor să abordeze anumite probleme și să înțeleagă atât importanța încercării, cât și importanța greșelilor în acest proces de învățare, dar și lărgirea orizonturilor creativității și motivației.

Un alt tip de joc este jocul de rol. Acesta poate fi adaptat și exersat la diferite discipline, elevii fiind încurajați ca să își ia în serios rolul anumitor personaje, sau a anumitor situații, să creeze povești, să rezolve conflicte dintr-o perspectivă diferită. Dacă implicăm în acest joc și dezbaterea, elevii se pot situa fie de o parte, fie de alta a contextului, aducând argumente și comunicând nu doar înțelegerea contextului, ci implicând empatia lor și punându-se în pielea unor personaje. Poate fi nu doar o lecție de literatură, elevii pot juca diferite roluri în timpul orelor de comunicare în limba română, pot interpreta anumite acțiuni ale personajelor și pot schimba cursul finalului poveștii în funcție de propria creativitate sau propria alegere. Această abordare pe de o parte stimulează gândirea critică, ajutându-i să înțeleagă mult mai bine textul și să aprecieze nu doar interpretarea autorului ci și interpretarea celorlalți participanți la joc.

Jocurile didactice încurajează interacțiunea, atât prin colaborare între elevii cât și prin cooperare, dezvoltând astfel creativitatea și putând fi concepute în grupuri, ceea ce înseamnă că participanții sunt implicați în a-și împărtăși ideile și a lua decizii împreună. O astfel de activitate poate dezvolta de asemenea posibilități de negociere, de comunicare și de acceptare a diverselor perspective în rezolvarea unei probleme. Elevii sunt încurajați ca să-și exprime într-un mod creativ ideile și să învețe din experiențele celorlalți.

Consider că jocurile didactice sunt un instrument esențial, nu doar puternic în educație, având un rol deosebit de important în dezvoltarea creativității și în dezvoltarea copiilor ca adulți de mai târziu. Provocările pe care le întâmpină prin aceste jocuri stimulează abilitățile de rezolvare a problemelor și oferă oportunități, astfel încât interacțiunea socială să fie întărită. Comportamentul flexibil și gândirea

creativă sunt esențial de dezvoltat în procesul de învățare și contribuie la formarea acestor abilități fundamentale, necesare pentru succesul rezolvării problemelor nu doar în viața școlară, ci și în viața personală. Integrând jocurile în educație îi încurajăm pe elevi să gândească liber, să se exprime original și totodată să experimenteze situații noi de învățare.

Bibliografie:

1. COJOCARU, C., (1975), *Creativity and innovation*, Scientific and Encyclopedic Publishing House, Bucharest
2. CONSTANTINESCU, STOLERU, P., (1974) – *Creativity – Knowledge and stimulation of creative potential (practical, psychological, psychoeducational implications)*, University Press, Bucharest.
3. THARP, T., (2008), *The creative habit*, SIMO, New York

STILURI DE PREDARE ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE

TEACHING STYLES IN THE LEARNING PROCESS

**Daniela SIMOIU, profesor în învățământul primar,
Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu”, Drăgășani, România**

Rezumat. *Procesul de învățământ este o activitate instructiv-educativă, organizată și desfășurată în mod sistematic de către profesor într-un cadru instituțional organizat înzestrând elevii cu un volum de cunoștințe, deprinderi, capacități și competențe în vederea formării acestora în conformitate cu cerințele idealului educațional. Prin predare se înțelege activitatea profesorului cu elevii, organizată de obicei în școală, prin care se transmite un anumit conținut acestora.*

Stilul de predare reflectă modul de organizare și de conducere a procesului de învățământ, reprezintă modalitatea de lucru cu elevii. Un profesor eficient își elaborează propriul stil de predare, influențând modul în care elevii se raportează la învățare.

Cuvinte- cheie: *proces de învățământ, stiluri, predare, învățare, educație.*

Abstract. *The educational process is an instructive-educational activity, systematically organized and carried out by the teacher in an organized institutional framework, providing students with a volume of knowledge, skills, capacities and competences in order to train them in accordance with the requirements of the educational ideal.*

By teaching is meant the activity of the teacher with the students, usually organized in the school, through which a certain content is transmitted to them.

The teaching style reflects the way of organizing and leading the educational process, it represents the way of organizing and leading the educational process, it represents the way of working with students. An effective teacher develops his own teaching style, influencing how students relate to learning.

Key words: *educational process, styles, teaching, learning, education.*

Procesul de învățământ este un subsistem al sistemului de învățământ în care activitatea de instruire este proiectată curricular conform obiectivelor generale și specifice, organizată curricular formal și nonformal, dezvoltată curricular prin conținuturi de bază, metodologie și acțiuni de predare – învățare – evaluare [2, pp.20-22]. Procesul de învățământ este o activitate instructiv-educativă, organizată și desfășurată în mod sistematic de către profesor într-un cadru instituțional organizat înzestrând elevii cu un volum de cunoștințe, deprinderi, capacități și competențe în vederea formării acestora în conformitate cu cerințele idealului educațional.

Prin predare se înțelege activitatea profesorului cu elevii, organizată de obicei în școală, prin care se transmite un anumit conținut acestora. Predarea este un proces dinamic, care variază în funcție de context, materie și nevoile educaționale ale elevilor. Predarea, privită din sens pedagogic se referă la activitatea cadrului didactic de transmitere a cunoștințelor, de organizare, coordonare și stimulare a activității elevilor, contribuind și la formarea personalității umane.

Din punctul de vedere al profesorului, predarea constă în transformarea mesajelor oferite de memoria socială în mesaje didactice. Un mesaj, indiferent de conținutul său devine mesaj didactic din momentul în care profesorul facilitează și stimulează procesul învățării și situația concretă în care se derulează învățarea. La nivel general, predarea reprezintă o acțiune evidențiată prin capacitatea de „a da”, „a oferi”, „a transmite”, „a transfera cunoștințe, a prezenta o materie nouă”, care conduce spre învățare, „un proces de receptare, de acumulare de cunoștințe, care necesită repetiții susținute, exersare, imitație – achiziții care dau măsura însăși a predării”.[1, p.270].

Predarea implică adecvarea mesajului didactic la condițiile psihologice de învățare. Deci, predarea este *știință* întrucât solicită un volum larg de deprinderi, cunoștințe, tehnici și procedee ce pot fi descrise și studiate în mod sistematic și *artă*, fiindcă ea presupune inspirație, creativitate, intuiție, calitatea personalității dascălului, aptitudinile și talentul său, este mai degrabă un har. [3, p.403]. Deci, predarea este o activitate de organizare și dirijare a situațiilor de învățare care se realizează prin precizarea obiectivelor-cadru, obiectivelor de referință, conținuturilor, strategiilor și a metodelor de învățare.

Fiecare cadru didactic adoptă un mod de predare, care îl caracterizează. Astfel, se pot identifica mai multe stiluri de predare în procesul de învățare. Capacitatea de instruire este componenta esențială a aptitudinii pedagogice. Actul didactic are dublă trăsătură de tehnică și creație:

- a) este *tehnică*, deoarece se desfășoară conform unor principii cărora li se atribuie tehnici proprii de lucru;
- b) este *creație*, deoarece proiectarea și organizarea lui depinde de creativitatea și personalitatea cadrului didactic.

Deci, predarea este un proces dinamic, care variază în funcție de context, materie și nevoile educaționale ale elevilor. Tactul pedagogic este o componentă esențială specifică aptitudinii pedagogice, o abilitate de a înțelege elevii, de a aprecia și nota corect, de a sprijini și îndruma elevul. Stilul de predare reflectă modul de organizare și de conducere a procesului de învățământ, reprezintă modalitatea de lucru cu elevii. Un profesor eficient își elaborează propriul stil de predare, influențând modul în care elevii se raportează la învățare.

Există mai multe stiluri de predare:

- Stilul tradițional – profesorul este figura centrală, predarea este directă, profesorul explică materialul, iar elevii își iau notițele, elevii sunt mai pasivi, iar accentul este pus pe ascultare și memorare.
- Stilul ghidat – profesorul menține controlul asupra clasei și oferă elevilor un rol activ în procesul de învățare. Se promovează discuțiile, întrebările, accentul punându-se pe înțelegerea conceptelor, fiind considerat unul dintre cele mai eficiente stiluri în ceea ce privește învățarea.
- Stilul interactiv încurajează participarea activă a elevilor prin discuții, dezbateri și activități de grup.
- Stilul vizual folosește materiale vizuale, cum ar fi diagrame, prezentări pentru a ajuta la înțelegerea conceptelor.
- Stilul kinestezic se axează pe învățarea prin acțiune, unde elevii participă la activități practice și experimente.
- Stilul permisiv – profesorul oferă mai multă libertate elevilor, se folosesc activități autodirijate, unde elevii își aleg temele sau proiectele pe care să le dezvolte.
- Stilul adaptativ – profesorul ajustează stilul de predare în funcție de nevoile și nivelul de învățare al elevului.
- Stilul centrat pe elev – profesorul pune accent pe nevoile, interesele și ritmul de învățare al fiecărui elev, învățarea este individualizată, elevii sunt încurajați să fie activi, acest stil încurajează învățarea personalizată și dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor.
- Stilul tehnologic (învățare mixtă) – profesorul folosește tehnologia pentru a

completa sau chiar pentru a înlocui predarea tradițională, include utilizarea platformelor online, lecții video, simulări interactive și evaluări digitale, iar învățarea este un mixt între prezența fizică la clasă și activitățile online, promovând învățarea individualizată.

- Stilul explorativ – învățarea este orientată pe proiecte pe termen lung, elevii sunt implicați în rezolvarea unor probleme complexe, elevii învață prin experimentare și colaborare. Acest stil dezvoltă gândirea critică, autonomia și abilitățile de colaborare.

Fiecare stil de predare are atât avantaje cât și dezavantaje, iar alegerea unui anumit stil depinde de mai mulți factori, precum nivelul de învățare al elevilor, obiectivele educaționale și contextul specific al clasei. Ele trebuie combinate pentru a crea o experiență de învățare echilibrată. Profesorul trebuie să îmbine stilurile și tehnicile pentru a crea un mediu de învățare dinamic și eficient.

Flexibilitatea și adaptarea stilului la context sunt chei esențiale pentru succesul educațional.

Bibliografie:

1. CERGHIT, I., (2008). *Sisteme de instruire alternative și complementare - structuri, stiluri și strategii*, Editura Polirom, București,
2. CRISTEA, S., (2017). *Instruirea/Procesul de învățământ – volumul VI*, Editura Didactica Publishing House, București,
3. CUCOȘ, C., (2002). *Pedagogie- ediția a II-a*, Editura Polirom, București, ISBN 973-681-063-1,
4. NICOLA, I., (2003). *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, Târgu Mureș, ISBN 973-8473-64-0.
5. TOMȘA, G., (2005). *Psihopedagogie preșcolară și școlară*, Editura Coresi, București, ISBN 973-0-03895-3.

ȚINUTA VESTIMENTARĂ A ADOLESCENȚILOR INSTITUȚIONALIZAȚI

CLOTHING CULTURE OF INSTITUTIONALIZED ADOLESCENTS

Victoria BURLĂDEANU, doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Abstract: *The article presents the way of presenting the external appearance of Iasi high school students during the class hours, which results in the need of addressing the issue with a greater degree of conscientiousness on the part of adults, since the teenagers' clothing presents a dual need. The lack of educational benchmarks in the formation of the adolescent's personality in non-verbal communication is emphasized and, in general, it presents an inappropriate external appearance that generates states of discomfort. Recommendations are presented as easily applicable educational tools for the purpose of training the clothing culture of teenagers.*

Key words: *teenagers, school uniform, clothing, education, culture, appearance*

Rezumat. *În articol se analizează modul de prezentare a aspectului exterior al liceenilor ieșeni pentru orele de curs din care rezultă necesitatea abordării problematicei cu un grad sporit de conștiinciozitate din partea adulților întrucât ținută vestimentară a adolescenților prezintă necesitate cu dublu caracter. Se subliniază lipsa reperelor educaționale în formarea personalității adolescentului în comunicarea non-verbală și prezintă, în general, aspect exterior nepotrivit care generează stări de disconfort. Sunt prezentate recomandări ca și instrumente educaționale ușor aplicabile în scopul formării culturii ținutei vestimentare a adolescenților.*

Cuvinte-cheie: *adolescenți, uniformă școlară, vestimentație, educație, cultură, ținută*

Introducere.

Din punct de vedere organizațional unitățile de învățământ au reglementată ținuta vestimentară prin obligativitatea purtării uniforme școlare pe toată perioada de instituționalizare. În realitate, însă, aplicabilitatea are alt aspect: uniformă școlară este purtată de către consumatorii ciclului primar și gimnazial, în timp ce consumatorii adolescenți refuză sau ignoră structura ținutei vestimentare impuse invocând cu preponderență motivul îngrădirii dezvoltării personalității. Pe de o parte liceenii, îmbracă

produse vestimentare comercializate întrucât se realizează necesitatea fiziologică de acoperire a corpului, dar fără să prezinte abilități formate de alegere a unei ținute vestimentare potrivite destinației și mediului. Pe de altă parte reprezentanții administrativi ai unităților de învățământ sunt nevoiți să admită tacit această atitudine referitor la ținută vestimentară necorespunzătoare în instituție. Se deduce nevoia promovării valorilor utilitar-estetice a produsului de îmbrăcăminte la nivel de purtător (consumator) instituționalizat, astfel încât ținuta vestimentară a adolescenților în liceu să corespundă normelor uniforme școlare.

În literatura de specialitate *ținuta vestimentară* este definită ca un ansamblu de produse de îmbrăcăminte și accesorii care prezintă aspectul exterior al purtătorului, iar alegerea corectă conformă locului, mediului de prezență a purtătorului, trebuie să devină norme de respectat în scopul asigurării funcțiilor de confort fizic și psihic de către vestimentație.

Ținuta vestimentară a elevilor este direct asociată cu uniforma școlară. Conceptul de uniformă școlară a apărut în 1897 cu scop de a diminua diferențele dintre clasele sociale și integrarea mai ușoară a copiilor în comunitate și a fost aplicat pentru orfani și familii sărace.

Unele referințe despre importanța, **rolul uniforme școlare în instituția de învățământ**:

- uniforma este echipamentul de protecție al elevului în școală, contribuind la siguranța lui întrucât persoanele străine sunt ușor identificate;
- sunt promovate tradițiile unei instituții cu renume, iar discipolii acestea percep uniforma ca un simbol de mândrie, de apartenență a comunității respective;
- purtarea uniforme creează condiții de mobilizare a elevilor în cadrul activităților;
- impune respectarea anumitei discipline comportamentale în cadrul instituției de învățământ;
- promovează valoarea egalității între colegii de clasă.

Fenomenul de negare și abrogare a uniforme școlare a fost declanșat de schimbarea regimului politic comunist în Europa, inclusiv în România ca instrument de obstrucționare a dezvoltării personalității; mijloc de îndoctrinare a maselor; a fost direct asociat cu noțiuni de uniformizare, comunism, îngrădirea libertății etc.

Latura socială vulnerabilă a ținutei vestimentare în rândul adolescenților a dezvoltat fenomenul *bullying*, la nivel de comunitate, instituție. Îmbrăcămintea este studiată de către psihologi ca mijloc complex de exteriorizare a purtătorului, însă instrumentele pedagogice aplicabile în procesul de formare a personalității purtătorului sunt rar întâlnite. Este realitatea cu care se confruntă societatea modernă: nu există repere valorice estetice pentru categoria cea mai vulnerabilă de consumatori, adolescenții.

Trebuie menționat caracterul multinațional al problemei. Franța este prima țară europeană, care testează efectele introducerii obligativității purtării uniforme școlare în unitățile de învățământ, Ministerul Educației argumentând impunerea ca instrument de bună organizare a procesului educativ. [10]

În Rusia mai mulți cercetători (T. Dubovitskaya ș.a.) au testat procesul de dezvoltare cognitivă și creativă a "EU-lui" personal al adolescenților prin parcurgerea unui curs de "Cultură vestimentară" și au formulat concluzii cu efect vizibil ascendent de creștere a stimei de sine a elevilor și îmbunătățirea aspectului exterior. [11]

Obiectul de cercetare reprezintă cultura vestimentară a adolescenților - element al culturii organizaționale în școli, iar **obiectivele** urmărite sunt: creșterea confortului psihologic vizual în comunitate, colectivitate, clasă; reducerea fenomenului de *bullying* vestimentar în licee și sporirea gradului de disciplinare a adolescenților în unitățile de învățământ;

Documentarea asupra realității

Din confruntarea directă cu modul de exprimare a identității vizuale a elevilor de liceu în topografia urbană ieșeană se deduce în societatea românească o abordare greșită a ținutei vestimentare, cu aplicabilitate haotică a elementelor de uniformă școlară în lipsa unor reglementări politice clare pe acest aspect. S-a procedat la observarea directă a multor comunități mici (a grupurilor de 4-5 persoane) și a subiecților individuali în imediată arie de prezență la trei licee diferite (locație de desfășurare, clasament în funcție de mediile de admitere la liceu în baza rezultatelor de evaluare națională clasa VIII, profilul

liceului) din municipiul Iași. Observarea s-a realizat sistematic, pe parcursul a trei ani de încadrare școlară a subiecților cu vârstă cuprinsă între 16 și 18 ani, cu preponderență pe subiecți de sex feminin. Liceele vizate sunt: Colegiul național „Mihai Eminescu” Iași, localizat în zona istorică a municipiului, profil uman, medie de admitere 9.20, loc 4 în clasamentul ofertelor educaționale realizat de Inspectoratul Școlar Județean Iași, prima școală de fete din urbe. În regulamentul de ordine interioară a instituției nu este prezentată uniformă școlară obligatorie, iar ținuta vestimentară a elevilor se reglementează prin reguli generale de prezentare: ținută decentă, lipsa coloristică stridentă, interzicerea produselor vestimentare cu elemente de sexualitate ș.a.; Colegiul Național Iași, localizat în zona centrală a municipiului, profil real, media de admitere 9.65, locul 2 în clasament, prima școală fondată în urbe. Ținuta vestimentară a elevilor prezintă uniformă obligatorie unică pentru ciclul gimnazial și liceu și constă în costum: bluză, fustă, vestă, jachetă pentru fete respectiv cămașă, pantaloni, vestă, sacou pentru băieți, din țesătură în carouri cu fond verde, cu insigna instituției brodată pe produsul de îmbrăcăminte exterior; Colegiul Tehnic „Ioan C. Ștefănescu” din Iași, localizat în zona industrială a municipiului, profil tehnic, media de admitere 6,5, locul 20 în clasament, instituție construită în perioada comunistă. Ținuta vestimentară a elevilor prezintă uniformă obligatorie - vestă bluemarkin cu guler rever în carouri, ecuson cu insigna liceului.

Observațiile au fost făcute în calitate de inginer proiectant produse textile, specialist în elaborarea uniformelor școlare specifice instituțiilor colaboratoare. Scopul observației a fost de a aprecia identitatea vizuală a adolescentului și de a identifica apartenența acestuia la comunitatea, instituția școlară din care face parte, iar din analiza generalizată a situației se deduc următoarele concluzii:

- ținuta vestimentară a adolescenților prezintă stil urban, casual și sport, bazată pe asigurarea confortului și funcția utilitară;
- adolescenții fără identitate vizuală de licean se prezintă în instituția unde nu sunt stabilite criterii de uniformă școlară. Nu se observă identificarea personalității prin vestimentație.
- adolescenții care prezintă ținută vestimentară cu aspect exterior estetic integrat, conturând aspecte ale personalității purtătorului se prezintă în instituția de învățământ unde este stabilită structura uniforme școlare, dar admite ținuta elevilor de liceu la nivel de structura decentă, cu amprentă personalizată.
- adolescenții care sunt obligați la orele de curs să poarte veste ca uniformă școlară peste îmbrăcămintea uzuală prezintă stări de disconfort fizic și psihic.
- aspectul exterior al purtătorului este direct proporțional cu nivelul de educație și situația materială în familie.

În continuare s-a aplicat chestionarea elevilor de liceu profil tehnic, specialitatea Tehnician designer vestimentar, pe o plajă de 100 subiecți care provin din medii sociale diferite; fără identificarea clară a parcursului profesional pe viitor; 60% din elevii din mediul rural nu au avut obligativitatea purtării uniforme școlare în ciclul primar sau gimnazial; 88% din elevii din mediul urban au menționat obligativitatea purtării uniforme școlare cel puțin în ciclul primar; la liceu adoptă stilul sport și casual care le conferă confort în purtare, la alegerea ținutei vestimentare nu țin cont de recomandări ale specialiștilor în domeniul designului vestimentar, dar compun ținută vestimentară din produse comercializate. 70% din respondenții chestionați sunt împotriva purtării obligatorii a uniforme școlare și au conturat cauzele disconfortului: vesta, ca element al uniforme instituției de învățământ, nu se potrivește cu stilul propriu al purtătorului; nu prezintă o culoare prietenoasă de asociere cu coloristica din ținuta vestimentară proprie cotidiană; restricționează libertatea de mișcare a purtătorului și este purtată la orele de curs din cauza impunerii prin observații de către profesor, diriginte, administrație.

În completare au fost generate discuții libere și dezbateri cu respondenții. Trebuie de menționat că această metodă a avut impact major în vederea completării de colectare a informațiilor ce țin de părerea individuală despre uniformă școlară. Conceptul de uniformă școlară nu este negat, ci este admis în stilul de viață a adolescenților. Adolescenții au exprimat nevoia să fie ascultați și a fost conturată cerința unanimă de modificare a formei și culorii vestei ca și tip de produs al uniforme școlare obligatorii; dacă vestă ar fi de altă culoare, tip casual, 45% din interlocutori ar purta-o cu plăcere, nu din obligativitate.

Concluzii și recomandări.

În 2022 în România a fost elaborat proiect nou de modificare a Legii educației și prezentat spre dezbateri publică impunerea uniformei școlare obligatorii și identificarea surselor financiare pentru stimularea achiziției în acest sens. Din cercetarea prezentată trebuie de subliniat caracterul reticent față de această măsură legislativă manifestat de către liceeni și de prezentat măsuri de reglementare legislativă constructive pentru acești consumatori. În această ordine de idei se propune înlocuirea termenului de “uniformă școlară” obligatorie la nivel primar și gimnaziu cu noțiunea de “ținută vestimentară” la treapta de liceu. Din analiza dată se deduce caracterul liberalist al noțiunii de ținută în raport cu noțiunea de uniformă. Această precizare se prezintă imperativ necesară întrucât adolescenții prezintă caracter tendentios de afirmare prin exteriorizare. Or, este cunoscut faptul că elementele de constrângere, obligativitate din punct de vedere psihologic riscă să fie renegate, ignorate, aspect confirmat prin studiul dat: *obligativitatea purtării uniformei școlare în ciclul de liceu este o măsură administrativă respinsă de către adolescenți*. Prin urmare, școala trebuie să prezinte flexibilitate în actualizarea ariei curriculare și în elaborarea normelor estetice de ținută vestimentară; să elaboreze instrumente psiho-pedagogice, culturale, de motivare a adolescenților în construirea imaginii proprii și dezvoltarea personalității: *elevii de liceu preferă dezvoltarea și adaptarea propriei ținute vestimentare admise în instituțiile de învățământ de care aparțin*. Se recomandă introducerea în lista tematicilor la orele de dirigenție la clasele de liceu, dezvoltarea subiectului „Rolul uniforme școlare”, „Concept de ținută vestimentară”, elaborarea unui ghid de instrucțiuni, îndrumări, recomandări ce țin de construirea imaginii de sine, deoarece: *îmbrăcămintea este indispensabilă din nevoia cotidiană a adolescentului și realizează atât funcție utilitară cât și funcție informațional-estetică*. Aplicații în scopul coeziunii sociale (de ex. concursuri, prezentări de modă -ținute vestimentare, festivaluri, dezbaterile tematice cu elevii la orele de dirigenție, consilieri) pot contribui semnificativ la reducerea fenomenului bullying vestimentar: *adolescenții exprimă nevoia de afirmare în primul rând prin limbaj non-verbal - prin ținută vestimentară*.

În societatea actuală aplicabilitatea uniforme școlare se menține în școli cu renume, dar conceptul trebuie actualizat astfel încât dacă uniformă școlară este *simbol al educației*, ținuta vestimentară a adolescentului să prezinte *identitatea vizuală* a statutului de licean.

Bibliografie:

1. NANU, A., (2001). *Arta pe om*, Editura „Compania” București.
2. COSMOVICI, A., (1996). *Psihologie generală*, Editura „Polirom” Iași.
3. CURTEZA, A., (1998). *Design vestimentar. Noțiuni fundamentale*, editura „Ancarom” Iași.
4. NEUMANN, E., (1993). *Sistemul esteticii*, Editura „Agora” Iași.
5. PĂTRAȘCU, D., (1997). *Managementul educațional preuniversitar*, Editura „Arc” Chișinău.
6. GOLU, M., (1993). *Dinamică personalității*, Editura „Geneze” București, 1993
7. MITU STAN S., (1981). *Elemente de fiziologie umană și confort vestimentar*, Tipar Rotarprint Iași.
8. <https://ziarulumina.ro/societate/timp-liber/povestea-uniformelor-97085.html>
9. https://adevarul.ro/tech/gadget/cel-mai-bun-lucru-scoala-romaneasca-tehnologizarea-1_56f55aef5ab6550cb8394158/index.html
10. <http://www.tribunainvatamantului.ro/uniforma-bate-reforma/>
11. <https://www.historia.ro/sectiune/general/articol/uniforma-haina-elevului-sarac-ravnita-de-cel-cu-dare-de-mana>
12. <https://moldova.europalibera.org/a/uniform%C4%83-%C8%99colar%C4%83-sau-un-cod-vestimentar-%C3%AEn-%C8%99coli-/29207883.html>
13. https://adevarul.ro/educatie/scoala/uniformascolare-reintoarcerea-decenta-comunism-1_59ecc2e25ab6550cb860dc04/index.html
14. <https://www.portalinvatamant.ro/articole/noutati-7/cand-este-obligatorie-uniforma-scolara-pentru-elevi-5707.html>
15. <https://www.parintiicerschimbare.ro/utile/legislatie-scolara/uniforma-scolara/>
16. <http://admiterea.eu/semne-distinctive-obligatorii-pentru-elevii-din-romania/>
17. <https://www.uniformeprestige.com/page-seo-optimized/quelle-est-limportance-de-luniforme-scolaire>

ARTELE ÎN ACTIVITĂȚI DE EDUCAȚIE INTEGRATĂ DIN PERSPECTIVA ÎNVĂȚĂRII EXPERIENȚIALE

THE ARTS IN INTEGRATED EDUCATION ACTIVITIES FROM THE PERSPECTIVE OF EXPERIENTIAL LEARNING

Amalia ENACHE, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Rezumat. *Lucrarea explorează rolul artelor în activitățile de educație integrată din perspectiva învățării experiențiale, subliniind modul în care acestea stimulează dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a copiilor. În educația integrată, artele - inclusiv muzica, dansul, teatrul și artele vizuale - creează context de învățare captivante, încurajând expresivitatea și creativitatea. Prin implicarea directă în activități artistice, copiii dobândesc abilități de colaborare și rezolvare de probleme, dezvoltându-și toată capacitatea de reflecție și explorare. Lucrarea analizează exemple de bune practici, reliefând impactul pozitiv al învățării prin artă asupra pregătirii pentru etapele ulterioare de educație. Aceasta abordează favorizând o învățare activă, adaptată nevoilor individuale și intereselor copiilor.*

Cuvinte-cheie: *Învățare experiențială, arte în educație, educație integrată, dezvoltare emoțională, creativitate, colaborare.*

Abstract. *The paper explores the role of the arts in integrated education activities from the perspective of experiential learning, emphasizing how they stimulate children's cognitive, emotional and social development. In integrated education, the arts - including music, dance, theater, and the visual arts - create engaging learning contexts that encourage expressiveness and creativity. Through direct involvement in artistic activities, children acquire collaboration and problem solving skills, developing all their capacity for reflection and exploration. The paper analyzes examples of good practice, highlighting the positive impact of learning through art on preparation for later stages of education. This approach favors active learning, adapted to the individual needs and interests of children.*

Keywords: *Experiential learning, arts in education, integrated education, emotional development, creativity, collaboration.*

Introducere. Artele sunt recunoscute ca un vector de dezvoltare integrală a copilului preșcolar, având un impact semnificativ asupra învățării experiențiale. Prin intermediul diverselor forme de artă – fie că este vorba de muzică, teatru sau activități plastice – copiii explorează lumea înconjurătoare, exersând abilități esențiale care contribuie la dezvoltarea lor cognitivă, emoțională și socială [3]. Importanța artelor în educația timpurie se evidențiază prin faptul că aceste activități artistice nu doar că stimulează creativitatea, dar facilitează și exprimarea emoțiilor. Artele permit copiilor să comunice și să interacționeze într-un mod care poate fi mai puțin accesibil în alt context educațional. De exemplu, jocurile de rol și teatrul oferă un cadru în care copiii pot explora diverse identități, situații sociale și emoționale, dezvoltând astfel abilități de empatie și comunicare [9].

În cadrul educației integrate, învățarea experiențială joacă un rol crucial, facilitând acumularea de cunoștințe și dezvoltarea abilităților prin implicare directă și practică. Acest principiu este susținut de teoreticieni precum John Dewey, care subliniază că educația ar trebui să fie centrată pe experiențe reale ale elevilor, și David Kolb, care definește învățarea experienței ca un proces continuu de transformare a experiențelor în cunoștințe [1; 4]. Acest lucru contribuie la dezvoltarea abilităților critice, precum gândirea analitică și rezolvarea problemelor, esențiale în formarea unei baze solide pentru viitorul academic și personal al copiilor.

1. Fundamente teoretice. Învățarea experiențială se bazează pe ideea că indivizii dobândesc cunoștințe și abilități prin implicarea directă în experiențe practice. Această abordare este profund influențată de lucrările unor teoreticieni precum John Dewey, Lev Vygotsky și David Kolb, ale căror concepte stau la baza dezvoltării acestor metode educaționale.

John Dewey a subliniat importanța reflecției asupra experiențelor pentru a transforma informațiile brute în cunoștințe valoroase [1]. În contextul artelor, activitățile artistice oferă oportunități pentru astfel de reflecție, permițând copiilor să înțeleagă mai profund experiențe trăite și să dezvolte abilități cognitive și emoționale esențiale.

Lev Vygotsky a adus contribuții semnificative la dezvoltarea rolului social al învățării, subliniind că dezvoltarea cognitivă a copiilor este strâns legată de interacțiunile sociale. Metodele de învățare experiențială, în special în cadrul activităților artistice, oferă contextul pentru aceste interacțiuni, facilitând dezvoltarea abilităților sociale și emoționale [9]. Prin colaborarea în activități de grup, copiii învață să comunice, să colaboreze și să-și dezvolte empatia, toate acestea contribuind la dezvoltarea lor holistică.

David Kolb a elaborat un model de învățare experiențială care include patru etape: experiența concretă, observația reflectivă, conceptualizarea abstractă și experimentarea activă [4]. Acest model poate fi aplicat în contextul activităților artistice, unde copiii trec prin aceste etape prin participarea la diverse proiecte și activități. De exemplu, în timpul unei activități de teatru, copiii pot experimenta concret prin jocul de rol, reflecta asupra experienței lor, conceptualizează învățăturile și aplica noi cunoștințe în alte contexte.

2. Artele în activități de educație timpurie integrată. Artele ocupă un loc central în educația integrată datorită capacităților lor de a stimula multiple domenii de dezvoltare. Prin mijlocirea artelor, copiii își dezvoltă nu numai creativitatea, dar și abilitățile cognitive, sociale și emoționale.

În cercetările de actualitate se atestă „participarea totală a individului în comunicarea cu arta”, avându-se în vedere implicarea tuturor sferelor personalității în actul artistic [6, p. 19]:

- receptivitatea emoțional-artistică la mesajul sonor-artistic - sfera emoțională;
- deprinderile de a audia lucrări muzicale, activitate similară cu citirea operelor literare și receptarea operelor de artă plastică - sfera comportamentală;
- capacitățile de a observa (percepe) și analiza anumite elemente de limbaj artistic - sfera senzitivă;
- abilitatea de a gândi și crea/ re-crea imaginea artistică - sfera cognitivă;
- familiarizarea și memorarea repertoriului muzical/ operelor de artă - sfera valorică.

Muzica este un exemplu excelent de artă integrată în educația preșcolară. Studiile au arătat că expunerea timpurie la muzică poate avea abilități de ascultare, memorie și coordonare motorie [8]. Activitățile muzicale, cum ar fi cântat în grup sau la instrumente, pot de asemenea să încurajeze colaborarea și să îmbunătățească abilitățile sociale.

Teatrul oferă copiilor oportunitatea de a explora diverse identități și emoții prin jocul de rol. Această formă de artă ajută la dezvoltarea empatiei și a abilităților de comunicare. În plus, teatrul implică adesea lucrul în echipă, ceea ce încurajează colaborarea și dezvoltarea abilităților sociale [3].

Artele vizuale, cum ar fi desenul, pictura, permit copiilor să crească și să exprime emoțiile și gândurile într-un mod creativ. Aceste activități nu doar că dezvoltă abilități motorii fine, dar și stimulează gândirea critică și rezolvarea lor. Prin proiectele artistice, copiii învață să planifice, să experimenteze și să reflecteze asupra muncii lor, contribuind astfel la dezvoltarea cognitivă și emoțională [2].

2. Metodologie și exemple de bune practici. În cadrul cercetării proprii, am studiat un program educațional de artă implementat la Grădinița P.P. Nr. 57 din Constanța, „Lumea prin artă”, în care 45 de preșcolari (cu vârste de 5-6 ani) au fost implicați în activități de pictură, teatru și muzică. Programul a fost structurat pe o durată de 6 luni și a inclus explorarea mediului înconjurător și experimentarea materialelor artistice [7]. În cadrul programului „Lumea prin artă”, cei 45 de preșcolari implicați au participat la activități de pictură, teatru, muzică, desfășurate într-un cadru de învățare experiențială. Activitățile de artă au avut scopul de a sprijini dezvoltarea holistică a copiilor, facilitând-le dobândirea de abilități cognitive și socio-emoționale prin experiențe practice și creative.

Activități de pictură - copiii au fost încurajați să experimenteze diferite tehnici de pictură și să exploreze culorile și formele. Pictura a devenit un mediu prin care preșcolarii și-au exprimat ideile și emoțiile, cultivând astfel capacități de auto-exprimare și de explorare creativă [3]. Pe măsură ce copiii au explorat culorile și au învățat să îmbine nuanțe, activitatea de pictură le-a stimulat abilitățile de rezolvare

a problemelor și a consolidat conceptul de a învăța prin descoperire [6]. Pictura în echipă le-a oferit, de asemenea, oportunitatea de a colabora, de a-și respecta colegii și de a dezvolta abilități de comunicare.

Activități de teatru - activitățile de teatru au fost organizate sub formă de jocuri de rol, în care copiii au explorat diferite situații inspirate fie din povești, fie din viața reală. Aceste activități le-au oferit oportunitatea de a intra în pielea diverselor personaje, încurajându-i să dezvolte empatie și cercetare față de ceilalți, aspect esențial pentru formarea unei bune relații sociale [8]. Prin improvizație și jocuri de rol, preșcolarii au învățat să gestioneze emoțiile și să reacționeze creativ în fața diferitelor provocări, aspecte ce contribuie direct la dezvoltarea competențelor socio-emoționale [5]. De asemenea, activitățile de teatru au avut un impact semnificativ asupra abilităților de comunicare verbală și nonverbală. Prin participarea activă, copiii și-au dezvoltat vocabularul, învățând să exprime gânduri și emoții într-o manieră mai structurată și clară, ceea ce îi ajută să comunice nevoile și ideile într-un mod eficient.

Activități de muzică - muzica a fost o componentă esențială a programului „Lumea prin artă”, folosită atât pentru a induce relaxarea, cât și pentru a stimula creativitatea și expresivitatea copiilor. Activitățile au inclus audiții muzicale din genuri variate, exerciții de ritm și improvizații vocale, permițând copiilor să exploreze diferite forme de exprimare artistică și să înțeleagă aspecte fundamentale precum ritmul și armonia. Structura activităților muzicale a fost gândită pentru a sprijini dezvoltarea sensibilității auditive și a ritmului de dezvoltare, elemente ce contribuie semnificativ la înțelegerea formelor și a structurilor muzicale [8]. Implicarea copiilor în activități muzicale contribuie în mod semnificativ la dezvoltarea cognitivă, dezvoltarea abilităților esențiale, atenția, memoria și capacitatea de concentrare. Cercetările realizate de Elizabeth Wood și Jane Attfield evidențiază faptul că muzica favorizează autocontrolul și capacitatea de autoreglare a atenției, elemente deosebit de importante pentru o adaptare eficientă la cerințele educației preșcolare [10].

În plus, prin activitățile de improvizație muzicală, copiii au posibilitatea de a experimenta liber, de a-și exprima emoțiile și gândurile într-o manieră creativă, fapt ce contribuie la consolidarea încrederii în abilitățile de comunicare. Implicarea în activități muzicale favorizează și dezvoltarea abilităților sociale și emoționale. Muzica are un impact profund asupra capacităților de colaborare și de exprimare emoțională a copiilor, deoarece aceștia învață să interacționeze și să se sincronizeze cu ceilalți într-un cadru structurat, dar permisiv [5]. Astfel, activitățile muzicale nu doar că stimulează latura artistică a copiilor, ci contribuie și la dezvoltarea competențelor esențiale pentru viitoarea integrare socială și educațională.

3. Evaluarea impactului programului. Impactul programului a fost evaluat prin observații directe, chestionare pentru educatori și părinți și evaluarea progresului cognitiv și emoțional al copiilor. S-a constatat o creștere a creativității și a încrederii în sine, un control mai bun al emoțiilor și o capacitate sporită de cooperare și colaborare, precum și o dezvoltare evidentă a abilităților de rezolvare a problemelor. Educatorii au subliniat că artele, integrate astfel, stimulează interesul copiilor și le asigură o participă activă și adaptată nevoilor acestora [2]. Astfel, programul „Lumea prin artă” evidențiază cum activitățile de artă, desfășurate într-un context educațional integrat, contribuie la dezvoltarea complexă și echilibrată a preșcolarilor.

Concluzii

Lucrarea evidențiază importanța artelor în educația integrată, subliniind beneficiile învățării experienței asupra dezvoltării copilului. Artele stimulează creativitatea, colaborarea și adaptabilitatea, fiind instrumente esențiale pentru o dezvoltare cognitivă și emoțională armonioasă. Implementarea acestor metode în curriculumul preșcolar poate oferi copiilor o bază solidă pentru învățarea continuă și pentru formarea abilităților sociale.

Bibliografie:

1. DEWEY, J., (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
2. FORMAN, G., COX, C., (2005). *The role of play in the early years curriculum*. Oxford: Oxford University Press.

3. HIRST, E., (2015). *The Early Years Curriculum: Exploring the Role of Exploration and Discovery*. Londra: Routledge.
4. KOLB, D., (1984). *Experiential learning: experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
5. MOON, J., (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. Routledge.
6. MORARI, M., URSU Z., (2022). *Strategii de reconfigurare a procesului de învățare: Aria curriculară Arte*. Ghid metodologic / Marina Morari, Zinaida Ursu; Institutul de Științe ale Educației. – Chișinău: Institutul de Științe ale Educației.
7. NAEYC., (2020). *Developmental practice in early childhood programs serving children from birth to age 8*. Asociația Națională pentru Educația Copiilor Mici.
8. PRUETT, K.D., (2004). *The child in the family: the importance of exploration and play*. New York: HarperCollins.
9. VYGOTSKY, L. S., (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
10. WOOD, E., & ATTFIELD, J., (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum*. Londra: SAGE Publications.

METODE FOLOSITE ÎN FORMAREA COMPETENȚEI DE ALFABETIZARE

METHODS USED IN THE FORMATION OF LITERACY COMPETENCE

**Elena-Bianca STELEA, profesor în învățământul primar,
Școala Gimnazială „Nicolae Bălcescu”, Drăgășani, România**

Rezumat. Fiecare început de an școlar vine la pachet cu o serie de “dorințe”, “dorințe” ce pot fi atinse doar prin implicare și muncă din partea elevilor, dascălilor și a părinților. Începând cu anul 2013, s-a pus accentul pe formarea competențelor la elevi, aceasta reprezentând un proces continuu, care poate avea loc atât în mediul formal, prin educație și formare profesională, cât și informal, prin experiențe de viață, auto-educație și interacțiuni sociale.

Formarea competențelor de alfabetizare reprezintă un proces prin care copiii dobândesc și dezvoltă abilități de a citi, a scrie și informații necesare pentru funcționarea eficientă a vieții de zi cu zi și în societate.

Metoda reprezintă modul în care este organizat procesul didactic. Cea mai des întâlnită metodă folosită în perioada de alfabetizare este jocul, fiind o metodă eficientă și datorită faptului că îi stimulează pe elevi și îi ajută să se relaxeze.

În concluzie, metodele folosite pentru formarea competențelor de alfabetizare trebuie să fie diverse, interactive și adaptate nevoilor copiilor pentru a stimula interesul și dorința de a învăța.

Cuvinte-cheie: educație, competență, metode, alfabetizare, învățare.

Abstract. Each beginning of the school year comes with a series of “wishes”, “desires” that can only be achieved through involvement and work on the part of students, teachers and parents.

Since 2013, the emphasis has been placed on the training of students skills, which represents a continuous process, which can take place both in the formal environment, through education and professional training, and informally, through life experiences, self-education and social interactions.

The formation of literacy skills is a process by which children acquire and develop skills in reading, writing and information necessary for the effective functioning of everyday life and in society.

The method represents the way in which the didactic process is organized. The most common method used during the literacy period is the game, being an effective method also due to the fact that it stimulates the students and helps them relax.

In conclusion, the methods used to train literacy skills must be diverse, interactive and adapted to children`s in order to stimulate interest and desire to learn.

Key words: education, competence, methods, literacy, learning.

Fiecare început de an școlar vine la pachet cu o serie de “dorințe”, atât din partea elevilor, cât și din partea părinților și a dascălilor. Bineînțeles că unele dintre aceste “dorințe” sunt comune, cum ar fi: elevul să învețe să citească, să scrie, să calculeze, să achiziționeze competențe digitale, să pregătească elevul pentru viață, etc. Așa că, pentru a fi atinse toate aceste “dorințe” este nevoie de implicare și muncă din partea celor trei părți, deoarece formarea și dirijarea, dar și autodirijarea, instruirea comportamentală și autoaprecierea reprezintă acțiunea de a învăța singur sau de la alții [3].

Conform Dicționarului de psihologie socială, educația reprezintă un proces de formare permanentă, specific oamenilor, care se realizează prin interacțiunea conștientă dintre semeni, având ca scop atingerea unor obiective, dobândirea unor competențe, dar și a unor comportamente necesare în societate.[1]

În concepția lui Kant, “*educația este activitatea de disciplinare, cultivare, civilizare și moralizare a omului, iar scopul educației este de a dezvolta în individ toată perfecțiunea de care este susceptibil.*”[Kant, I. (1992) apud Cuceș, C. (2017), p.17]

În România, începând cu anul 2013, s-a pus accentul pe formarea competențelor la elevi, astfel că programele școlare au fost elaborate în concordanță cu acest curriculum centrat pe competențe.

Așadar, competența reprezintă totalitatea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor pe care o persoană le dobândește și le aplică pentru a desfășura cu succes anumite activități sau pentru a rezolva într-un context specific. Cu alte cuvinte, competența presupune că nu doar deține informații, ci și capacitatea de a utiliza aceste informații într-un mod eficient.

Formarea competențelor reprezintă un proces continuu, care poate avea loc atât în mediul formal, prin educație și formare profesională, cât și informal, prin experiențe de viață, auto-educație și interacțiuni sociale. Formarea competențelor de alfabetizare, cunoscută și ca **alfabetizarea funcțională**, reprezintă un proces prin care copiii dobândesc și dezvoltă abilități de a citi, a scrie și informații necesare pentru funcționarea eficientă a vieții de zi cu zi și în societate. Alfabetizarea funcțională presupune mai mult decât simplă capacitate de a citi și scrie, ea include și înțelegerea și utilizarea informațiilor în contexte variate.

Primul pas în formarea competențelor este identificarea clară a competențelor necesare pentru activitate, urmând să fie alese metodele și tehnicile [4]. Metoda reprezintă modul în care este organizat procesul didactic, aceasta declanșând un act de gândire și învățare. Eficiența acesteia este dată de calitatea sa de a declanșa actul de învățare, formare de deprinderi și dobândirea de abilități.

Literatura de specialitate vine cu o diversitate de clasificare a metodelor. În continuare, voi prezenta câteva dintre cele mai utilizate metode de învățare în perioada de alfabetizare, focalizate pe elev și adaptate specificului didacticii limbii și literaturii române, dar și matematicii în ciclul primar.

Așadar, o metodă foarte des folosită la cele două discipline este jocul. Acesta reprezintă o metodă metodă de învățare interactivă ce se regăsește în majoritatea sarcinilor din clasele primare. Este o metodă pedagogică eficientă, deoarece creează un mediu relaxant și stimulat, în care copiii învață fără a simți presiunea formală a învățării. Aceasta facilitează învățarea pe termen lung și este un ajutor în formarea unui mod pozitiv de a privi procesul educativ. În plus, îi ajută pe copii să înțeleagă că învățarea poate fi o experiență plăcută și creativă, nu doar o obligație, pregătindu-i pentru viața de învățare continuă.

Introducerea jocului în diferite etape din procesul instructiv-educativ îi ajută pe elevi să își dezvolte spiritul de competiție, să își însușească cunoștințe noi, să lucreze în echipă, să își dezvolte spiritul de observație, creativitate, inițiativă, precum și să exerseze operații ale gândirii [5]. Datorită faptului că jocul reprezintă principala preocupare a copiilor la această vârstă, acesta are o valoare aparte, angajând în activitatea de cunoaștere procesele psihice cele mai importante, astfel având darul de a-i ghida pe elevi spre descoperire, spre aflare, spre exploatare, spre găsire a unor soluții problematice. De asemenea, scopul jocului este și de a crea o moment de relaxare, de odihnă, de destindere, dar care în fond au aceeași finalitate...de a învăța.

Câteva dintre jocurile folosite pentru formarea competenței de alfabetizare sunt: “Jocul silabelor”, “Completează cuvântul”, “Unde se găsește sunetul”, “De-a trenul”, “Vânătoare de cuvinte”, “Povestea în lanț”, etc.[6]. O importanță deosebită o are timpul acordat de către cadrul didactic pentru această metodă, dar și modalitatea de a îmbina această metodă cu altele în cadrul strategiei alese. Prin aceste metode

ludice, copiii dobândesc și consolidează competențele de alfabetizare într-un mod natural, iar jocul devine un instrument esențial în educația timpurie.

În concluzie, metodele folosite pentru formarea competențelor de alfabetizare trebuie să fie diverse, interactive și adaptate nevoilor copiilor pentru a stimula interesul și dorința de a învăța. Utilizarea jocurilor didactice, a activităților practice, a cântecelor, a poveștilor și a tehnologiei moderne le permite copiilor să exploreze alfabetizarea [5]. Astfel, o educație care îmbină metodele tradiționale cu cele ludice și digitale nu doar facilitează alfabetizarea, ci și reprezintă și o fundamentare solidă pentru dezvoltarea și adaptarea societății.

În concluzie, educația este esențială pentru transformările pozitive din societate, adaptarea și îmbunătățirea ei sunt elemente cheie pentru o lume mai bună, mai prosperă și, de asemenea, reprezintă un drept fundamental recunoscut la nivel internațional. Așa cum afirmă și Comenius, “*viața fiecărui om este o școală, de la leagăn până la mormânt*” [2].

Bibliografie:

1. BOGDAN-TUCINOV, A., CHELCEA, S., GOLU, M., GOLU, P., MAMALI, C., PÂNZARU, P. (1981). *Dicționar de psihologie socială*, editura Științifică și Enciclopedică, București, pp. 88-89,
2. COMENIUS, J. A (1970). *Didactica Magna*, editura Didactică și Pedagogică, București, p. 20,
3. CUCOȘ, C. (2017). *Educația: reîntemeieri, dinamici, prefigurări*, editura Polirom, Iași, pp. 16-17. ISBN 978-973-46-6760-4,
4. GRECU, M.-V. (2019); *Tendințe în didactica limbii și literaturii române în învățământul primar: suport de curs*, editura Aius, Craiova, pp. 42-43, ISBN 978-606-562-771-0,
5. NEAGU, M., MOCANU, M. (2007). *Metodica predării matematicii în ciclul primari*, editura Polirom, Iași, pp. 37-48. ISBN 978-973-46-0638-2,
6. ȘERDEAN, I. (2002). *Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar*, editura Corint, București, pp. 77-78. ISBN 973-653-208-9.

TRIBUTE TO THE COMPOSER AND CONDUCTOR TEODOR ZGUREANU (24.05.1939 – 05.07.2024)

A multifaceted personality—composer, conductor, and professor—Teodor Zgureanu is part of the *Golden Generation* of the most prominent musicians from the crossroads of the 20th and 21st centuries in the Republic of Moldova. Throughout his life, he inscribed memorable pages in the history of national musical art, leaving a valuable artistic legacy for posterity. This includes hundreds of concerts conducted, choral pieces recorded in the National Radio and Television Fund, and choral, vocal, instrumental, symphonic, and vocal-symphonic scores.

Through his dedication and talent, the Maestro elevated the work of the most prestigious artistic and higher education institutions in Moldova: the *Serghei Lunchevici* National Philharmonic (as conductor of the *Doina* Choral Chapel), the Public Broadcaster *Teleradio-Moldova* (as prime-conductor of the *Moldova* Choral Chapel), and the State Institute of Arts in Chișinău (as head of the *Choral Conducting* Department and founding conductor of the *Renaissance Women's Chamber Choir*).

Thus, between 1967 and 1976, Teodor Zgureanu served as conductor of the *Doina* Choral Chapel at the National Philharmonic. He collaborated closely with the prime conductor Veronica Garștea (*People's Artist*) for nine years, significantly contributing to diversifying and enriching the choir's repertoire. He also played a key role in enhancing the artistic performance of the choristers and the chapel as a whole, performing an impressive concert activity both domestically and internationally.

Within the *Doina* Choral Chapel, the composer premiered his earliest works, showcasing his versatility and creativity. These included choral arrangements, compositions for soloists, choir, and orchestra, *a cappella* choral pieces, choral works with accompaniment, creations for voice and piano, as well as choruses and songs for children, among others.

Exploring the *a cappella* choral genre, Teodor Zgureanu made his debut in 1970 with *Elegy* (set to lyrics by E. Loteanu) and went on to create other notable works such as *Herald of the Storm* (lyrics by P. Dudnic, 1971), *It's Snowing* (lyrics by P. Dudnic, 1971), *The Moabit Notebook*, *Your Song*, *Gealil* (lyrics by A. Roșca, 1972), *Winter Landscape* (lyrics by E. Loteanu, 1972), *Persistence* (lyrics by E. Loteanu, 1974), and *Murmur of Springs* (lyrics by S. Ghimpu). The pieces *Elegy*, *Winter Landscape*, and especially *It's Snowing* captured the attention of specialists due to the freshness of their musical ideas and their harmonic language, intricately “woven” into an enigmatic mystery, as yet unrevealed. According to the composer himself, these works were born under a lucky star. The sonic structures of these compositions “move” through the unknown, carrying us on waves that are at times “gentle”, at times “turbulent”, all unfolding within a mystical, unfathomable, and secretive space.

The following works date back to beginning of his composing career: *Five Pieces for Violin and Piano* (1973), *Ballad for Violin and Piano* (1974), as well as works for voice and piano, including *Grief* (a vocalise, 1972), *The Violins Were Singing* (lyrics by A. Blok, translated by A. Busuioc, 1976), *In My Thoughts* and *The Moon Shines in the Skies* (romances for mezzo-soprano, set to lyrics by V. Micle), and *The Call of the Stars* (romance for baritone, on the verses of E. Loteanu.).

Between 1976 and 1987, Teodor Zgureanu was appointed artistic director and prime conductor of the National Radio and Television Choir (now the *Moldova* Choral Chapel of the Public Broadcaster *Teleradio-Moldova*). With this ensemble, Teodor Zgureanu established a true creative laboratory, where both his own choral works and those of renowned composers from the republic (such as V. Zagorschi, S. Lungu, L. Gurov, E. Doga, Z. Tcaci, Gh. Mustea, and M. Kolsa) were recorded. Additionally, masterpieces from the universal musical heritage were brought to life, including *Gloria* by A. Vivaldi, *Requiem* by O. Kozlovski, *Requiem* by M. Haydn, and the opera *Dido and Aeneas* by H. Purcell.

His pursuits in the field of composition opened new horizons when, in 1987, Teodor Zgureanu accepted the position of Head of the *Choral Conducting* Department at the State Institute of Arts in Chișinău, now known as the Academy of Music, Theatre, and Fine Arts. From that point forward, his musical ideals would be closely linked to the *Renaissance* Women's Chamber Choir, comprised of students from the department. Founded by the Maestro in 1988 under a lucky star, the ensemble was led by him until the year of 2001.

The fall of the socialist empire and the dissolution of the Soviet Union facilitated a process of spiritual rebirth. The need for spirituality, deliberately „suppressed” by the communist regime, became increasingly present. The founding of the *Renaissance* symbolized, in essence, the „thawing” of our thinking, the revitalization of sacred choral music in Bessarabia, the rebirth of national consciousness, and a return to the „pearls” of choral music written during the golden age of renaissance vocal polyphony. These masterpieces were composed by figures such as Josquin des Prés, Orlando di Lasso, Antonio Lotti, Claudio Monteverdi, Luca Marenzio, and others.

Together with the *Renaissance* Women's Chamber Choir, Teodor Zgureanu achieved remarkable success on both national and international stages, earning prestigious awards at numerous choral music competitions. Among these were: the International Choral Music Competition *Tallinn '91* in Estonia

(First Prize), the *Gheorghe Dimitrov* International Choral Competition in Varna, Bulgaria (Second Prize in 1995 and First Prize in 1997), the International Choral Competition in Chişinău, Moldova (First Prize in 1995), the *Béla Bartók* International Choral Competition in Debrecen, Hungary (Third Prize in 1996), and the International Choral Competition in Mainhausen, Germany (Second Prize in 1998). These accomplishments brought him well-deserved international recognition. Most of his compositions from the last decade of the 20th century and the first two decades of the 21st century are closely connected with this ensemble.

In the context of the revival of religious choral music after the 1990s, Teodor Zgureanu was among the first composers from Bessarabia to show a keen interest in developing the genre. Both his *a cappella* choirs (*Alleluia*, *Crucifixion*, *Celestial Bells*, or *David's Psalm*) and his larger-scale works (*Oratorio of Psalms*, *Hymns of the Holy Liturgy of Saint John Chrysostom*, or the oratorio *The Night of Saint Andrew*) were composed for the *Renaissance* Choral Ensemble. These creations reflect the composer's preference for biblical themes, skilfully integrated into sacred music compositions.

Thus, one of his first large-scale works is *The Oratorio of Psalms*, which encompasses eight sections and is composed for a bass soloist, an equal-voiced choir, and a chamber orchestra. The spiritual core of the oratorio is built upon the foundation of two significant psalms: 28:1, 2, 7, 8, 9, and 119:8, which convey the following messages: “*Lord, I cry to You, my rock!*” and “*Open my eyes, that I may see the wonderful things of Your Law*”. In our view, the oratorio represents an undeniable treasure for the national musical culture. Teodor Zgureanu achieved a masterful interpretation of these psalms, “filtered” through the lens of mature compositional thinking and a deeply profound and sensitive soul.

The second religious work, *Hymns of the Holy Liturgy of Saint John Chrysostom*, consists of 21 well-structured sections, meticulously marking the events of the *Orthodox Liturgy*. This work „simmered” in the composer's soul for many years before taking shape as an original score of exceptional compositional value and profound expressiveness. Some sections of the Liturgy have been showcased at various international choral festivals and competitions.

Another work of this genre is the oratorio *The Night of Saint Andrew (The First-Called)*, based on the libretto by writer Ion Vicol, author of the novel of the same name. The oratorio consists of 19 distinct sections, at times highlighting strongly archaic sonorities, a hieratic color, and a deeply authentic spirit. Teodor Zgureanu emphasizes the key events in the life of our spiritual patron, also incorporating certain customs (rituals) related to the celebration of Saint Andrew's Night. Through his musical language and modern writing techniques, the composer succeeded in securing a well-deserved place for this oratorio in both the national and universal choral music landscape.

A special place in Teodor Zgureanu's work is held by the oratorio *Ştefan cel Mare şi Sfânt (Stephen the Great and Holy)* and the opera *Decebal*. In the first one, the composer highlights the figure of one of Moldova's most important rulers—Stephen the Great—who played a significant role in fostering the cultural development of the country. This remarkable Romanian leader, after reclaiming Chilia and Cetatea Albă, returned to Suceava to establish a monastery as a symbol of victory against the Tatars. Stephen the Great wished for his first foundation to become a true center of culture and affirmation of Romanian spirituality, henceforth known as Putna Monastery. Teodor Zgureanu skilfully wove a harmonic-polyphonic texture imbued with national colors, where archaic elements were ingeniously intertwined with a modern compositional vision.

Regarding the second creation—the opera *Decebal*—it must be noted that this sonic fresco stands as a crowning achievement in the composer's career. Together with librettist Victor Teleucă, Teodor Zgureanu succeeded in revitalizing the genre of national opera, nearly a decade after the launch of Gheorghe Mustea's historical opera *Alexandru Lăpuşneanu*. In this work, Teodor Zgureanu thoroughly utilized folkloric sources as an essential means to reconstruct a Dacian historical and temporal space. The Maestro premiered the opera in the spring of 1999, at the National Opera and Ballet Theatre in

Chişinău (in concert form), with the participation of soloists from the National Opera—Ioan Paulencu, Ion Cvasniuc, Valeriu Cojocaru, Natalia Curbatov, Anatol Arcea, Vasile Micușă, Irina Șcegolev, Tatiana David—and the choirs of the *Renaissance*, *Gaudeamus*, and *Gavriil Musicescu* University of Arts (conducted by T. Zgureanu, V. Galescu, and V. Ciolac). At the conductor's podium stood the composer himself. Romanian musicologist Bujor Dânsoreanu described this monumental accomplishment as follows: "The arc he cast over the Carpathians, from Bessarabia to Transylvania, through the staging of the great and legendary Dacian king, is an emblematic gesture that once again proves the unity of the national consciousness of Romanians everywhere, their belonging to the same spirituality, a community not only of language, but also of sentiment".

Among the Maestro's most recent creations, we note *Monologue for the Virgin Mary*, *Concerto for Soprano and Orchestra (To the Sweet Sun of Moldova)*, *Concerto for Pan Flute and Symphony Orchestra*, *Concerto for Saxophone and Orchestra*, *Eminescu Symphony*, *Eulogy to the Universe*, *Dacian Echoes*, *Contrasts*, *Confessions*, and *Summer Solstice*. These works have been performed in authorial concerts, recorded in the Golden Collection of the Public Broadcaster *Teleradio-Moldova*, and analyzed by outstanding musicologists. Their studies have been published in prestigious specialized journals both nationally and internationally.

Abroad, Teodor Zgureanu is also renowned for his choral works, performed by several Moldovan choral ensembles at prestigious international choral music competitions. These ensembles include the *Cantemus* Youth Choir (conductor: Denis Ceausov, Honored Artist), the *Renaissance* Women's Chamber Choir (conductor: Oxana Filip, Honored Artist), and the *Gavriil Musicescu* Men's Choir (conductor: Emilia Moraru, PhD in Arts Studies, Honored Artist), among others. His compositions, such as *It's Snowing*, *Crucifixion*, *Winter Landscape*, *Celestial Bells*, and *Mercy of Peace*, have received unique interpretations over time, earning high praise at European choral competitions. These include the *Gheorghe Dimitrov* International Choral Music Competition (Bulgaria), the *Hajnowka* International Festival of Orthodox Church Music (Poland), the *Béla Bartók* International Choral Competition (Debrecen, Hungary), the *Florilège Vocal de Tours* International Choral Competition (France), the *Gavriil Musicescu* International Choral Competition (Chişinău, Moldova), the *Tallinn '91* International Choral Music Competition (Estonia), the International *Habanera and Polyphony* Competition (Torrevieja, Spain), the International Youth Choir Festival in Neerpelt (Belgium), the International Youth Choral Festival-Competition in Celje (Slovenia), the International Choral Festival-Competition in Miedzyzdroje (Poland), the *Seghizzi* International Choral Competition (Gorizia, Italy), the Cantonigros International Choral Music Competition (Spain), the Montreux International Choral Competition (Switzerland), and the *Святая Богородица – Достоинство есть* International Festival of Orthodox Music in Pomorie, Bulgaria (2018, 2019), among many others.

Teodor Zgureanu received numerous honorary and academic titles throughout his distinguished career: *Emerited Artist* (1974), *People's Artist* (1983), *University Professor* (1992), and *Honorary Member of the Amadeus Academy in France* (1993). He was also honored with the *Gloria Muncii* Medal (1999), and the *Mihai Eminescu – 150* Medal from Romania (2000), and became a corresponding member of the *Romanian-American Academy* in Montreal, Canada (2001).

Maestro Teodor Zgureanu faithfully served *Art and Pedagogy*, dedicating his entire life to shaping generations of conductors and teachers—now renowned figures who bring glory to our country worldwide. He was an exceptional educator, an enlightened mentor, and a consummate artist who generously shared knowledge, passion, and inspiration with all who had the privilege of working alongside him.

His departure into eternity has left an immense void in the hearts of those who knew him, but also an invaluable legacy preserved in the voices, hearts, and hands of the conductors he guided. His gentle presence, wise gaze, and fatherly love for his disciples will remain vivid in the memories of all who had

the privilege of knowing him. His art will continue to resonate in every chord, every conductor's gesture, and every lesson passed on—a testament to his unwavering devotion. His spirit will live on through his music and teachings, enduring across generations.

Infinite gratitude and Gentle Light, Esteemed Maestro!

Emilia MORARU,
Associate Professor,
PhD in Arts Studies, Honored Artist,
Head of the Department of Music Pedagogy,
Academy of Music, Theatre, and Fine Arts,
Chişinău, Republic of Moldova