

**Tatiana Bularga**

# **PSIHOPEDAGOGIA INTERESULUI PENTRU MUZICĂ**

CZU \*\*  
B \*

*Aprobat pentru tipar de către Senatul Universității  
de Stat „Alec Russo” din Bălți  
procesul verbal Nr. 11 din 25.06.2008*

Redactor științific - *Briceag Silvia*, doctor în psihologie, conferențiar universitar la catedra Psihologie și Asistență socială a Universității de Stat “Alec Russo” din Bălți

Recenzenți: Catedra Psihologie și Asistență socială a Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți

*Eugen Coroi*, doctor în pedagogie, profesor universitar, directorul Institutului de Științe ale Educației din Republica Moldova

*Lidia Foca*, doctor în pedagogie, conferențiar universitar la catedra Pedagogie și Învățământ primar a Universității de Stat “Alec Russo” din Bălți

*Anton Popov*, doctor în pedagogie, conferențiar universitar la catedra Teorie și Dirijat a Universității de Stat “Alec Russo” din Bălți

**Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții  
Bularga, Tatiana**

**Psihopedagogia interesului pentru muzică/ Tatiana Bularga.**

ISBN \*\*

**Chișinău 2008**

## Cuprins

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Preliminarii .....</b>  | <b>5</b>  |
| <b>1. Dimensiunile psihopedagogice ale interesului pentru muzică .....</b>                                     | <b>8</b>  |
| 1.1. Interesul pentru muzică. Considerații noționale .....   | 8         |
| 1.2. Structura interesului pentru muzică .....   | 10        |
| 1.3. Rolul și funcțiile interesului pentru muzică în procesul educațional .....                                | 15        |
| 1.4. Corelațiile interesului pentru muzică cu categoriile psihologice: necesitate, activitate, atenție.....    | 17        |
| 1.5. Strategiile psihopedagogice de stimulare a interesului pentru muzică.....                                 | 20        |
| <b>2. Particularitățile interesului pentru muzică la diferite vârste.....</b>                                  | <b>25</b> |
| 2.1. Specificul interesului pentru muzică la elevii de vârstă școlară mică .....                               | 25        |
| 2.2. Interesul pentru muzică la elevii de vârstă preadolescentă....  | 26        |
| 2.3. Interesul pentru muzică la elevii cu aptitudini muzicale (dotați muzical) .....                           | 32        |
| <b>3. Metodologia identificării nivelului interesului elevilor pentru muzică.....</b>                          | <b>46</b> |
| 3.1. Relevarea profilului atitudinilor elevilor .....  | 46        |
| 3.2. Observarea elevilor în procesul educațional cu scopul depistării nivelului interesului pentru muzică..... | 49        |
| <b>4. Strategii de stimulare a interesului pentru muzică la orele de „Educație muzicală”.....</b>              | <b>55</b> |
| 4.1. Strategii de practicare a audiției muzicale (context teoretico-aplicativ) .....                           | 55        |

|   |    |
|---|----|
| 4.2. Strategii de practicare a creației muzical-artistice (context teoretico-aplicativ) .....                     | 64 |
| 4.2.1. Specificul realizării activităților de creație muzicală  | 64 |
| 4.2.2. Individualizarea și diferențierea activităților de creație muzical-artistică în cadrul orelor de muzică .. | 71 |

|                           |           |
|---------------------------|-----------|
| <b>Bibliografie .....</b> | <b>82</b> |
|---------------------------|-----------|

## Preliminarii

*Doar muzica cu farmecul ei spontan, poate potoli sufletul rătăcitor și poate domoli mintea zbuciumată*

William Congreve

Din multitudinea genurilor de artă existente, muzica este una dintre cele mai apropiate sufletului omenesc, ea însoțindu-ne pe bună dreptate, pe parcursul întregii vieți. De la momentul apariției, și pînă astăzi, cale de milenii, muzica se include ca element inerent în viața societății, în conștiința și natura omului. Alături de alte descoperiri ea a devenit un mare fenomen al lumii, acompaniind istoria civilizației umane în perioadele de mari avînturi, precum și în cele de declin.

Prin urmare, ar fi greu să ne imaginăm pe cineva, că s-ar putea lipsi totalmente de muzică în viața sa. Aflîndu-se în fiecare din noi ea acționează ca unul din remediile cele mai importante în serviciul sufletului și corpului nostru.

Fără îndoială, muzica are influență asupra individului, ritmul și armonia, ocolind filtrele logice și analitice ale minții, își croiesc drum spre comorile ascunse ale sufletului, stabilind contact direct cu sentimentele profunde din adîncul memoriei și imaginației. Pe de altă parte pragmatismul exagerat și tendințele tehnocratice ale lumii moderne duc, într-o oarecare măsură la diminuarea importanței, dezvoltării personalității prin intermediul artelor frumoase, una dintre care este și muzica. În prezent se observă o creștere preponderentă a elementului rațional pur, dominația materialului asupra spiritualului, a cunoștințelor asupra sentimentelor. Aceste metamorfoze pot avea consecințe ușor de imaginat - dezechilibrarea psihicului uman, ponderea armoniei între Ratio și Emotiv, între calcul și sentiment, între agerimea minții și bunătatea sufletului.

Dezideratul major al concepției educației muzicale în învățămîntul preuniversitar îl constituie formarea personalității culte, reprezentând în același timp și scopul general al disciplinei școlare Educația muzicală, atingerea căruia este determinată, în mare măsură, de prezența la elevi a interesului pentru valorile artei muzicale naționale și universale. Fiind orientat asupra unui obiect concret, *interesul*, în special *interesul pentru muzică*, se manifestă prin necesitatea elevului de a comunica cu obiectul de cunoaștere, de a-l asimila și a-l cunoaște într-o măsură cât mai mare, prin tendința de a participa nemijlocit în activitatea specifică de cunoaștere a obiectului/a operelor muzicale. Interesul influențează multilateral personalitatea elevului Această influență poate fi: *formativă*, contribuind la activizarea sferei psihice, la formarea capacităților muzicale; *educativă*, deoarece stimulează procesele de autocunoaștere și autodesăvârșire; *estetică*, care constă în cultivarea la elevi a atitudinii estetice față de fenomenele și obiectele artei/literaturii și față de cele ale naturii, a trebuinței de creare a frumosului în toate domeniile vieții umane.

Prin urmare, interesul din punct de vedere psihopedagogic, constituie o categorie extrem de dificilă și într-o măsură anumită, imperceptibilă (92, S.Rubinștein). În ceea ce privește dezvoltarea/stimularea eficientă la elevi a interesului pentru arta muzicală, se impune o viziune adecvată și de ansamblu asupra tehnologiei educaționale. Cursul universitar „*Psihopedagogia interesului pentru muzică*” constituie un suport teoretico-praxiologic în procesul de formare la studenți-audienți a unui complex de competențe de *depistare, stimulare și menținere* la elevi a interesului pentru muzică, pentru arta muzicală, ce se realizează, în cadrul disciplinei universitare cu același titlu. Totodată prezenta lucrare poate servi o sursă informativă utilă și pentru profesorii actuali de muzică ce activează în domeniul educației muzical-artistice în instituțiile de învățămînt general și special (complementar) artistic

Așadar, obiectivele cursului universitar „*Psihopedagogia interesului pentru muzică*” sunt:

- formarea la studenți - profesori de educație muzicală în devenire a viziunii adecvate asupra fenomenului interesului pentru muzică/artă muzicală, conceput drept orientare a personalității elevului;
- inițierea studenților în problema/tehnologia depistării necesităților și înclinațiilor muzical-artistice a elevilor de vârstă școlară;
- formarea competențelor de aplicare efectivă a instrumentarului educațional în scopul stimulării și menținerii într-o stare activă a interesului elevilor pentru domeniul muzical-artistic.

## 1. Dimensiunile psihopedagogice ale interesului pentru muzică

### 1.1. Interesul pentru muzică. Considerații noționale

În literatura psihopedagogică, există multiple tratări ale noțiunii de interes, care reflectă diverse poziții ale cercetătorilor în legătură cu determinarea esenței acestuia. Asemenea varietate de păreri în tratarea unuia și aceluiași fenomen poate fi explicată prin faptul că interesul, potrivit afirmațiilor a mai multor savanți, reprezintă o formație destul de complexă și, într-o oarecare măsură, imperceptibilă. Nu vom cita toate părerile privind tratarea noțiunii de interes ci numai cele mai răspândite, care pot forma grupuri sau tipologii.

Astfel, savantul american E.Strong consideră interesul drept “tendință a omului de a se ocupa cu anumite obiecte, a prefera unele tipuri de activitate și a manifesta față de ele un anumit activism” (99, p. 112).

Un șir de definiții tratează interesul ca *atitudine* a personalității. Spre exemplu, T.Egorov definește interesul ca “o astfel de atitudine față de obiectele, fenomenele vieții care se caracterizează prin nuanțe emotive și tendința de a cunoaște aceste obiecte și fenomene și a le asimila” (68, p. 45).

În literatura psihologică, putem depista și un alt punct de vedere, conform căruia interesul reprezintă *orientare* a personalității. Referindu-se la această poziție teoretică, P.Popescu-Neveanu propune următoarea definiție a interesului: “Interesul este un raport de corespondență între cerințele interne, tendințele subiectului și o serie de obiecte și acțiuni, astfel, încât subiectul se orientează activ și din proprie inițiativă spre obiectele sau acțiunile respective, iar acestea prezintă o valență majoră pentru subiect, îl atrag și-i dau satisfacție” (38, p. 371).

În viziunea psihologului Ursula Schiopu, interesul e calificat ca “stimul intern, motivațional, care exprimă orientarea activă, relativ stabilă a personalității umane spre anumite domenii de activitate, obiecte, persoane” (15, p. 378).

Definițiile citate tratează în mod general fenomenul interesului, într-o anumită măsură, reflectând și esența interesului pentru muzică. Luând în considerație faptul, că interesul pentru muzică are un anumit specific, aparținând categoriei intereselor artistice, este oportun de a cita încă o definiție, în care interesul artistic e calificat ca “orientare a elevului spre anumite fenomene ale artei, care sunt disponibile pentru satisfacerea necesităților lui” (73, p. 5).

Definițiile enunțate au anumită valoare, deoarece fiecare, în felul său, reflectă anumite laturi ale interesului și, într-o anumită măsură, se completează reciproc.

În majoritatea sa definițiile interesului, atestate atât în literatura psihologică, cât și pedagogică, pot fi atribuite la două categorii dominante. Astfel, una dintre aceste categorii poate fi convențional formată din definițiile, autorii cărora interpretează *interesul ca atitudine a personalității* (V. Measișev, B. Ananiev, T. Egorov ș. a.), altă categorie o constituie definițiile, autorii cărora califică *interesul ca orientare* (S. Rubinștein, D. Salade, P. Popescu-Neveanu, U. Schiopu, B. Teplov ș.a.). Pe fonul unei asemenea divergențe, apare întrebarea: ce reprezintă totuși interesul, atitudine sau orientare a personalității?

Pentru a răspunde la această întrebare vom apela la opiniile pedagogilor ruși N. Morozova, V. Maximova, S. Soloveicik care disting două tipuri de interes.

*Primul tip de interes*, numit “**situativ, reactiv, episodic**”, se caracterizează prin aceea că este activizat datorită însușirilor atrăgătoare ale obiectelor, fenomenelor sau activității, diminuându-se o dată cu finisarea acesteia sau cu dispariția obiectului din câmpul perceptiv. În acest sens interesul “**episodic**”, reprezintă exprimarea **atitudinii** trăite de personalitate în anumit moment față de un oarecare obiect sau activitate.

*Al doilea tip de interes*, “**personal, de inițiativă, stabil**”, spre deosebire de cel episodic, nu se stinge o dată cu finisarea activității sau cu dispariția obiectului din câmpul perceptiv. Acest tip de interes nu este dependent de situație, de atractivitatea exterioară a obiectelor și fenomenelor, ci apare pe un timp îndelungat, captivând gândurile și simțurile personalității. Interesul “**personal**”, se referă la **orientarea spre obiectul** respectiv. N. Morozova consideră că interesul “**personal, stabil**” caracterizează etapa *superioară* de dezvoltare, în timp ce interesul “**episodic**” reprezintă etapa *inferioară*. Însă ar fi o eroare să negăm importanța ultimului, deoarece, în cazul gestionării pedagogice sistemice și bine organizate, și creării condițiilor optimale din partea pedagogului acest interes poate servi drept treaptă inițială în apariția interesului stabil.

Reieșind din cele expuse anterior putem propune o variantă posibilă a **definiției interesului pentru muzică**: *interesul pentru muzică reprezintă o atitudine a elevului față de anumite fenomene ale artei muzicale, domenii de activitate muzical-artistice, capabile de a satisface necesitățile și tendințele lui, care, grație circumstanțelor favorabile, poate să evolueze în orientarea activă și stabilă față de acestea.*

## 1.2. Structura interesului pentru muzică

Curriculum-ul școlar la disciplina Educația muzicală stipulează printre obiectivele-cheie cultivarea interesului pentru arta muzicală. Anterior am stabilit acea calitate a interesului pentru muzică/pentru arta muzicală care trebuie să fie obiectivul acțiunilor educaționale ale profesorului de muzică: *interesul stabil, activ, interes-orientare*. Este evident că fiind o formațiune psihologică, interesul pentru muzică este constituit dintr-un grup de elemente/componente. Structura interesului pentru muzică, conceput drept orientare a personalității, este coerentă și presupune o anumită calitate a componentelor. Ulterior vor fi concretizate calitățile componentelor interesului pentru muzică. Considerăm că

interesul pentru muzică înglobează componente similare cu cele ale interesului cognitiv. (L.Vîgotschi, S.Rubinștein, B.Teplov, D.Salade, I.Drăgan, G.Șciuchina, N.Morozova ș.a.).

Asadar deosebim :

### Componenta cognitivă sau intelectuală

În opinia psihologului W.McDougall, “interesul oricând însoțește tendința sau dorința de a cerceta și de a însuși mai bine un oarecare obiect; interesul care nu corelează cu o asemenea tendință, e imposibil” (81, p. 203). Latura cognitivă constituie o proprietate inalienabilă a interesului.

Însă, atunci când ne referim la interesul pentru muzică componenta cognitivă, sau intelectuală, din structura fenomenului general al interesului, necesită o anumită precizare. Vom admite că elevul care manifestă interes pentru arta muzicală tinde să se cunoască cu ea în mod amănunțit, s-o asimileze, să pătrundă în conținutul obiectului (arta muzicală). Asemenea tendință poate fi realizată pe diferite căi, în special prin lectura literaturii, acumularea cunoștințelor, studierea materialelor ce țin de obiectul în cauză (arta muzicală). Însă familiarizarea adevărată a elevului cu arta muzicală e posibilă doar prin intermediul participării nemijlocite în activitățile muzicale caracteristice (receptarea, interpretarea, creația).

Rezultă că latura intelectuală, sau componenta intelectuală a interesului pentru muzică se manifestă destul de pregnant prin activitățile muzicale, în special prin gradul de pătrundere a elevului în conținutul lor.

### Componenta motivațională

În psihologie motivul este determinat ca îndemn spre activitate, forță motrice a conduitei (23, 26, 34, 77, 79). În special B.Lomov insistă asupra faptului că: “Motivul reprezintă ceea ce îndeamnă omul spre activitate, prezintă forța internă a conduitei” (79, p.27). E curios că în definiția dată se observă o anumită similitudine între motiv și interes. Interesul, deopotrivă cu

motivul, este un îndemn spre activitate. Ca rezultat al unei astfel de asemănări, știința psihopedagogică polemizează pe marginea problemei: este oare interesul o varietate a motivului sau el totuși este o formațiune ce are specificul său propriu. Noi acceptăm opinia conform căreia motivul este conceput ca una dintre componentele interesului.

Datorită însușirilor sale de îndemn spre activitate, în știința psihopedagogică, motivele deseori sunt studiate în legătură cu problema activității, iar referitor la vârsta școlară - cu problema activității de învățare. **Printre motivele principale**, prezente în procesul de învățare, cercetătorii evidențiază următoarele: ***motive de relevare a aptitudinilor individuale, de îndeplinire a obligațiilor față de profesori, părinți, societate (S.Rubinștein); motive de realizare a potențialului individual, de autoafirmare, motive profesionale (T.Amabile, D.Salade, G.Șciuchina) etc.***

Interesul elevului pentru învățare, de regulă, înglobează anumite motive din rândul celor menționate. Însă toate aceste motive *nu sunt determinante* pentru interes și pot fi calificate drept *extrinseci sau exterioare*. Ele îndeamnă spre activitatea „lipsită pentru individ de semnificație în virtutea faptului că, prin intermediul ei, el (individ) e în stare, pe căi ocolitoare, să obțină satisfacerea anumitor necesități, care nu sunt nemijlocit legate de conținutul interior al activității în cauză” (92, p. 6-7).

În calitate de motiv principal în structura interesului se prezintă motivul *intrinsec* exemplul servind ***motivul de cunoaștere și asimilare a artei muzicale, a diverselor fenomene ale ei, de contactare cu arta muzicală prin intermediul interpretării, audiției, creației*** care este nemijlocit legat de activitatea sau conținutul obiectului interesului (arta muzicală). Asemenea motiv reflectă o atitudine deziderată a subiectului față de activitatea în sine sau față de valoarea propriu-zisă a obiectului, fără a urmări și anumite obiective intermediare. Interesul însoțit de asemenea motivație considerabil îmbogățește latura afectivă a activității de învățare, o susține din interior, acordându-i o mai mare productivitate și o nuanță creativă.

### Componenta volițională.

Deseori pentru a atinge scopul, care prezintă valoare și interes, elevul trebuie să înfăptuiască anumite acțiuni neinteresante, monotone, de rutină, însă care sunt necesare (de exemplu: pentru o interpretare finală artistică a unei lucrări muzicale complicate este necesar la etapa studierii ei a executa multiple exerciții tehnice monotone, dar foarte utile pentru performarea interpretării). În asemenea situații pentru concentrarea și menținerea atenției în vederea înfăptuirii anumitor acțiuni neinteresante pentru elev, dar utile pentru atingerea scopului, e nevoie a depune eforturi volitive.

În structura interesului, voința realizează nu numai funcția de reglare a atenției voluntare, ci și cea de atingere a scopului prin înfruntarea dificultăților care apar pe parcurs. Cu cât e mai semnificativ și atrăgător scopul pentru elev, cu alte cuvinte, cu cât e mai dezvoltat interesul pentru un obiect, cu atât e mai puternică latura volitivă. Totodată, gradul de dezvoltare a interesului depinde, în mare măsură, de volumul eforturilor depuse de elev pentru pătrunderea în conținutul unui anumit obiect și a activității legate de el.

### Componenta emoțională

Una dintre cele mai semnificative componente ale interesului pentru muzică rămâne a fi, în opinia noastră, componenta emoțională fără care nu poate exista orice interes, cu atât mai mult interesul pentru muzică, pentru o artă profund emoțională, ce solicită de la persoane ce contactează cu ea (prin intermediul formelor de inițiere în arta muzicală) ecoul emoțional/sensibilitatea emoțională subtilă la mesaje/conținuturi muzical-artistice.

Interacțiunea dintre emoții și interes necesită a fi studiată numai în contextul personalității integre, fiindcă orice trăire întotdeauna poartă un caracter profund personal. Rezultă: cu cât e mai bogată experiența trăirilor emoționale ale elevului, cu atât e mai larg câmpul atitudinilor, intereselor față de sine și realitatea înconjurătoare.

În multitudinea de stări emoționale a personalității, psihologia atestă la acest capitol **trei niveluri**. *Nivelul întâi* presupune senzitivitatea afectivă, la care se referă așa numitele plăceri fizice, ce

țin de necesitățile fiziologice, cu un câmp de extindere îngust sau larg, însă, care, de regula, nu au la bază un obiect concret. *La nivelul al doilea* de funcționare a emoțiilor, locul central îl ocupă stările emoționale trezite de anumite obiecte concrete. La acest nivel, emotivitatea reprezintă nu altceva decât “atitudinea conștientizată a omului față de lume” (92, p.140). Legătura stărilor emoționale cu obiectul care le provoacă și asupra căruia ele sunt orientate, cu o deosebită forță se manifestă în trăirile estetice, unde personalitatea parcă se dizolvă în obiect (creație muzicală, literară, plastică etc.). *La nivelul trei*, funcționarea stărilor afective se reduce la interacțiunea complexă dintre sfera emoțională și cea rațională a personalității.

Prin urmare, putem afirma că la *nivelul inferior* de dezvoltare a interesului elevilor pentru muzică emotivitatea are un caracter nediferențiat, orientându-se spre imaginea generală a obiectului interesului: fie un oarecare fenomen muzical (sonoritatea instrumentelor muzicale, procedeele de interpretare vocală sau instrumentală etc.), fie un oarecare domeniu de activitate muzical-artistice (interpretare vocală, interpretare instrumentală, muziciere, compunere etc.), fie o îmbinare a fenomenelor muzicale și a domeniilor de activitate muzical-artistice, în calitate de obiect al interesului. *La nivelul mediu*, interesul e însoțit de trăirile emotive, provocate de obiecte în mod diferențiat. *La nivelul înalt*, trăirile emotive funcționează în strânsă legătură cu componenta rațională a gândirii.

Componenta emoțională a interesului pentru muzică, fiind una dintre cele mai relative în plan de evaluare, își cere o interpretare a valorii, efectuată în conformitate cu specificul domeniului muzical-artistice. Astfel, în viziunea noastră, componenta emoțională a interesului pentru muzică rezidă în: *trăirea emotivă a mesajului (conținutului) muzical, prezența în cadrul activităților muzicale a unui ton afectiv exprimat prin pasiune în procesul de desfășurare a acestora, manifestarea artistismului la interpretarea pieselor muzicale, trăirea succesului și insuccesului/eșecului propriu*.

În această ordine de idei, prezentăm în figura 1. schița structurii interesului pentru muzică, constituită din unitatea componentelor

(motivațională, emoțională, intelectuală, volițională), cu dezvoltarea conținutului fiecărei componente.

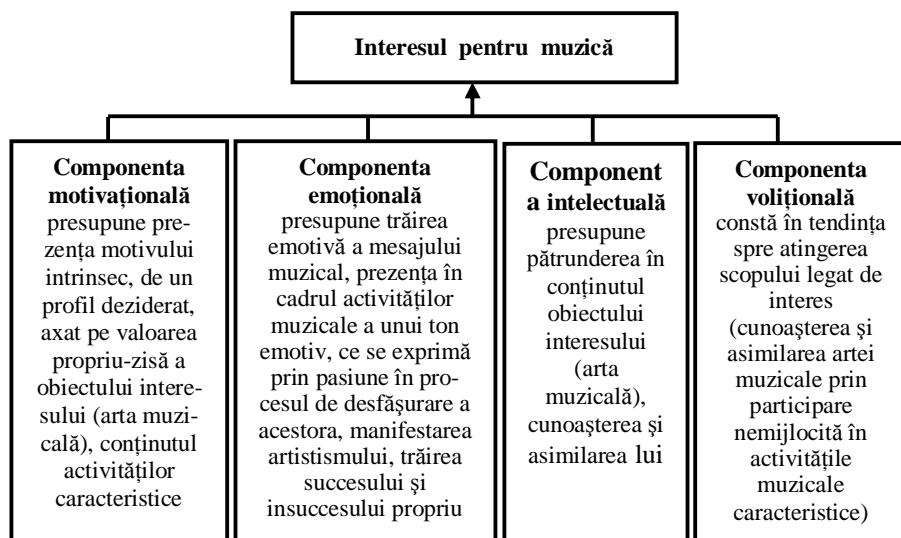


Figura 1. Structura interesului pentru muzică

### 1.3 Rolul și funcțiile interesului pentru muzică în procesul educațional

În operele renumiților pedagogi ai trecutului, interesul era conceput ca factor ce joacă un rol excepțional în viața și activitatea elevului. Era accentuată necesitatea trezirii și dezvoltării interesului pentru cunoaștere la copii și adolescenți. Renumitul pedagog ceh Ian Amos Comenius menționa că, la începutul oricărei activități este necesar mai întâi de a trezi la elevi interes pentru ea, demonstrând valoarea activității, utilitatea ei, satisfacția de pe urma realizării acesteia. (74, p.354). Comenius, era convins că prezența interesului în instruire îi atribuie un caracter plăcut și trainic acesteia. În același timp, el remarca valoarea influenței interesului asupra formării morale a personalității, deoarece

anume interesul contribuie la cultivarea unor așa calități cum ar fi: sârguința, perseverența. Opinii valoroase despre rolul interesului în instruire le descoperim și la reprezentanții pedagogiei clasice: Pestalozzi, Rousseau, Distervaeg, Lock, Ușinski, Tolstoi. Ei, recunoscând valoarea pe care o are interesul asupra formării morale și spirituale a personalității mai constată că instruirea însoțită de interes și curiozitate înlesnește considerabil dezvoltarea forțelor intelectuale ale copilului, a fanteziei, imaginației, creativității, și deprinderilor de a cugeta independent.

Cercetările psihologice și pedagogice contemporane cu referință la problema interesului confirmă ideea reprezentanților pedagogiei clasice despre importanța lui pentru dezvoltarea psihică a copilului, pentru activitatea de instruire și formarea personalității. L.Vîgotsky menționează că interesul dinamizează descoperirea, iar apoi și dezvoltarea aptitudinilor și posibilităților copilului datorită atitudinii interesate, active, față de lumea înconjurătoare. Așa savanți ca L.Nagy, L.Bojovici, N.Morozova ș.a., demonstrează experimental dependența calității cunoștințelor acumulate și eficacitatea lor în procesul de dezvoltare a gândirii elevului, de interesul manifestat.

Luând act de ideile recent expuse, pare a fi evident rolul imens al interesului în viața copilului și avantajele lui indiscutabile în instruirea și educația școlară. Astfel, de prezența la elevi a interesului pentru obiectul de studiu în mare măsură depinde eficacitatea procesului educațional în cadrul oricărei discipline. Cu atât mai mult, crește importanța lui în domeniul educației muzicale, unde, după afirmația lui D.Kabalevski "fără o pasiune emoțională, este imposibil a obține vreun rezultat cât de cât acceptabil, oricât de multe eforturi și timp s-ar consuma în acest scop" (30, p.9). Curriculum-ul actual la educația muzicală stipulează cultivarea interesului pentru arta muzicală ca unul dintre obiectivele centrale ale întregului proces educațional muzical-artistic, calificându-l drept premisă de formare eficientă la elevi a culturii muzicale ca parte componentă a culturii generale.



#### 1.4. Corelația interesului pentru muzică cu categoriile psihologice: necesitate, activitate, atenție

Interesul pentru muzică este o formațiune psihică și ca orice formațiune a psihicului uman el nu există/funcționează în mod izolat, ci în legătură cu alte laturi ale personalității. În opinia lui S.L.Rubinștein, interesul într-o măsură mai mare sau mai mică corelează cu toate laturile personalității. Bineînțeles, că am putea să examinăm o listă foarte voluminoasă de aceste relații și interdependențe, însă vom enunța doar cele mai semnificative, orientându-ne la opiniile renumiților savanți S.Rubinștein, B.Teplov, L.Vîgotsky, I.Neacșu.

##### *Corelația necesitate/trebuință - interes*

Ar fi cazul să menționăm că între necesitate și interes există o diferență vizibilă. Pentru a demonstra diferența dintre interes și necesitate S. Rubinștein, recurge la următoarea explicație: *interesul* reprezintă o orientare a gândurilor și năzuințelor personalității, în timp ce *necesitatea* reprezintă orientarea dorințelor și atracțiilor. În urma satisfacerii sale, necesitatea dispare, la rândul său, satisfacerea interesului contribuie la aprofundarea și desăvârșirea lui continuă. (92),

Majoritatea savanților se pronunță în favoarea ideii că la baza apariției interesului de fiecare dată, e prezentă o necesitate anumită, determinată în literatura psihologică ca o nevoie de ceva ce lipsește și ce e necesar pentru a întreține viața și activitatea. Multitudinea de necesități umane sunt repartizate în: materiale și spirituale Manifestându-se inițial sub formă de atracții și dorințe, pe măsura conștientizării treptate a obiectului susceptibil pentru satisfacerea lor, necesitățile se transformă în interes pentru obiectul solicitat.

Interesul pentru muzică, pentru arta muzicală apare în baza necesităților spirituale. Și, întrucât ultimele se divizează în etice, estetice și cognitive, urmează să fie precizat care varietate de necesități spirituale servește ca sursă de apariție a interesului desemnat.

Pentru a da răspuns la această întrebare, e destul să ne referim la estetica și psihologia artei, unde printre funcțiile primordiale ale ei este desemnată cea estetică. Într-o atare perspectivă, devine evident că interesul pentru arta muzicală ia naștere în baza necesității de "trăire estetică", necesității de frumos (Apud: V. Neverov).

În structura interesului, necesitatea nu se reduce la funcția de sursă a lui, la o treaptă anumită de dezvoltare, interesul care a apărut în baza necesității/trebuinței se poate transforma într-o necesitate de un grad superior. Asemenea necesitate este conștientizată, constantă, ea nu dispare pe măsura satisfacerii sale, ci, din contra, se dezvoltă.

În calitate de trăsătură incontestabilă a necesității de așa natură sau a interesului transformat în necesitate, apare tendința spre activitate. Așadar, interesul pentru muzică dezvoltat până la nivelul necesității se va caracteriza printr-o tendință spre activitatea muzical-artistică cu toate formele sale, inclusiv receptarea creațiilor muzicale, interpretarea și, ca o etapă superioară de dezvoltare a interesului, creația muzical-artistică.

La baza apariției interesului putem depista și **necesități de altă natură** cum ar fi: de afiliere, de comunicare, de apartenență la un grup anumit de persoane (în cazul dat se presupune apartenența la grupul de persoane inițiate în domeniul muzical și comunicare interpersonală, întemeiată pe interesul comun), necesități de autoactualizare, automanifestare, de creație (Apud: C.Rogers, A.Maslow).

##### *Corelația activitate - interes*

Un loc aparte în contextul analizei interesului îi revine *activității*, care reprezintă un factor obiectiv, primordial pentru apariția și dezvoltarea intereselor personalității. Totodată, pentru aceasta nu e destul a antrena elevul în mod formal în activitatea respectivă, ci mai este nevoie de a o organiza în mod special, deoarece de modul de organizare a ei depinde: va provoca activitatea un interes episodic sau va contribui la dezvoltarea

continuă a interesului, atribuindu-i activism și stabilitate. Se presupune că, pentru crearea unui astfel de efect, este nevoie de o antrenare permanentă a elevilor în activitatea creativă, în procesul căreia vor apărea noi probleme și dorința de a le soluționa.

Distingerea în psihologie a interesului pentru un anumit obiect calificat ca îndemn spre o activitate anumită a dus la evidențierea în psihologie a categoriei *înclinație*. Astfel, savanții-psihologi evidențiază interesul ca “tendință de a cunoaște un obiect, de a-l percepe, de a gândi despre el” și *înclinație* ca „tendință de a se ocupa cu activitatea respectivă”. În realitate însă, adesea, e destul de dificil a dezvălui fenomenele enunțate în mod izolat, fiindcă interesul pentru un anumit obiect aproape întotdeauna este însoțit de *înclinația* spre activitatea respectivă. Conform afirmației date, dacă e să supunem examinării interesul pentru muzică, atunci, cu atât mai mult pare a fi cu neputință să-l separăm de *înclinație*, deoarece însuși actul propriu-zis al audiției muzicale, care la prima vedere nu cere de la ascultător anumite acțiuni practice evidente, se prezintă ca o formă de activitate muzicală specifică. (95, p. 220)

#### ***Corelația interes - atenție***

În opinia psihologilor S.Rubinștein, B.Teplov, M.Golu, R.Floru, interesul se manifestă, mai întâi de toate, prin atenție. B.Teplov afirmă că, interesul pentru obiect „crează tendința de a atrage mai pregnant spre el atenția” (95, p. 220). Cu alte cuvinte, elevul la care apare un anumit interes atrage atenția la tot ce într-un mod sau altul se referă la obiectul interesului său, la tot ce e legat de el, fără ca elevul să depună anumite eforturi în acest scop. Din cele expuse rezultă că interesul este una dintre cele mai semnificative surse ale atenției involuntare.

Totodată ar fi greșit să nu menționăm că în structura interesului e prezentă și atenția voluntară. Legătura dintre atenția voluntară și interes poartă un caracter specific și cere o anumită concretizare. Mișcat de un scop bine determinat de un interes, elevul e nevoit să recurgă la acțiuni auxiliare, deseori puțin

atrăgătoare, însă, necesare pentru atingerea scopului înaintat. Este evident, că în asemenea situație, pentru a concentra și a menține atenția la îndeplinirea acțiunilor enunțate se cere a recurge la eforturi speciale.

În acest context, destul de evident e conturată prezența voinței, deoarece pentru concentrarea și menținerea atenției în vederea îndeplinirii anumitor acțiuni neinteresante pentru elev, dar utile pentru atingerea scopului, e nevoie a depune eforturi volitive, acest aspect este supus analizei anterior.

#### **1.5. Strategiile psihopedagogice de stimulare a interesului pentru muzică**

Orientându-se la cercetările psihologice, pedagogia contemporană a acumulat o experiență considerabilă în domeniul formării și dezvoltării intereselor cognitive la elevi. În procesul educațional, nu există nici o latură care nu și-ar găsi rezonanță în interes, nici o problemă rezolvarea eficientă a căreia ar fi posibilă fără a se bizui pe interes.

În continuare, vom examina ideile pedagogilor care, în opinia noastră, pot contribui la dinamizarea procesului de dezvoltare a interesului elevilor pentru muzică, cu toate că unele dintre ele se referă la interesul cognitiv.

Astfel, G. Șciukina, în lista condițiilor pedagogice favorabile pentru dezvoltarea intereselor cognitive ale elevilor, evidențiază următoarele: conținutul materiei de studiu; modul de organizare a activității elevilor; relațiile dintre profesor și elev. Cercetătoarea optează pentru importanța organizării speciale a procesului de stimulare a intereselor cognitive în cadrul instruirii, fiindcă “și acțiunile particulare, și activitatea de instruire, în genere, mai ales la preadolescenți, deseori sunt însoțite nu atât de imboldurile interioare, deocamdată nestabile, cât de imboldurile exterioare” (98, p. 126-127).

Idei nu mai puțin prețioase în acest context descoperim la savanții G.Abramova, B.Grițișin, A.Markova F.Matis, A.Orlov, care demonstrează că interesul pentru învățare sporește sub influența motivelor instructiv-cognitive formate. Astfel, apare posibilitatea dinamizării procesului de dezvoltare a interesului pentru învățare prin medierea stimulării caracteristicilor interne ale activității elevilor. Deși autorii nominalizați au cercetat în mod special interesul pentru învățare în baza apariției motivului teoretic, conceput ca orientare preferabilă a elevului spre obținerea procedeele de însușire a cunoștințelor, totuși rezultatele cercetărilor acestora elucidează într-o anumită măsură problema interesului și merită a fi luate în seamă. Cercetătorii V.Ananieva, I.Ovcinikova B.Pereverzov V.Mândăcanu ș.a., printre factorii importanți ai sporirii și consolidării permanente a intereselor cognitive, evidențiază influența măiestriei pedagogice a profesorului. În acest context, cerințe deosebite sunt înaintate față de profesorii de muzică. Principalele calități profesionale de care trebuie să dispună profesorul contemporan, își găsesc reflectare amplă în lucrările pedagogilor-muzicieni D. Kabalevski (30), L. Arcajnikova (3), C. Ionescu (29) ș. a.

În studiul său monografic “Profesia - învățător de muzică”, printre tehnologiile pedagogice de stimulare la elevi a motivației activității cognitive, L.Arcajnikova evidențiază: metodele variate (verbal-ilustrative, de “cercetare” ș. a.); crearea unei anumite atmosfere afective în cadrul orelor; încurajarea dorinței elevilor de a afla noul și de a înfrunta dificultățile aparente. Conform ideilor autorului, putem conchide că profesorul trebuie să activeze nu numai componenta emoțională a activității, ci și gândirea, voința, creativitatea elevilor (3).

Analiza principalelor publicații ce țin de problema cercetată confirmă că dezvoltarea interesului în procesul instructiv-educativ reprezintă un sistem complex, funcționarea reușită a căruia este determinată de factorii externi (activitatea profesorului cu întreg arsenalul de strategii pedagogice) și factorii interni (elevul, privit ca subiect și obiect al educației, cu motivele, necesitățile și

particularitățile individuale). Teoria și practica pedagogică întâmpină anumite dificultăți în vederea asigurării unității dintre acești doi factori, mai ales la vârsta preadolescentă, când se observă scăderea motivației și interesului elevilor pentru învățare.

În lucrările științifice ce țin de problematica dezvoltării muzical-creative a copiilor, academicianul B.Asafiev, pune în valoare respectarea principiului continuității în procesul de acumulare a experienței de cultură auditivă. Savantul recomandă ca profesorii să țină cont de particularitățile individuale ale elevilor, organizând orele de muzică în așa mod, ca acestea să ofere fiecărui elev posibilități maxime pentru exprimarea gândurilor și sentimentelor (56, p. 92).

B. Iavorski, adept al concepției lui B. Asafiev, consideră că menirea primordială a creației elementare a copiilor constă nu în rezultatul, ci în procesul propriu-zis al acesteia, participarea activă în cadrul căruia servește drept factor favorabil de pasionare a copiilor și adolescenților de arta muzicală (100, p. 115).

Psihologul B.Teplov remarca că, în dependență de aptitudinile predominante la elev, se va manifesta activismul lui în activitatea respectivă. Însă lipsa sau nivelul scăzut de dezvoltare a unei anumite aptitudini, conform afirmației autorului, nu exclude posibilitatea dezvoltării altor aptitudini. Așadar, grație însușirilor compensatoare ale aptitudinilor muzicale, în cadrul orelor de educație muzicală putem recurge la procedeele de încadrare diferențiată în activitățile muzicale a elevilor cu diferit grad de dezvoltare a aptitudinilor muzicale, ceea ce va permite fiecărui elev să se manifeste cu succes (succesul constituie unul dintre cei mai puternici stimuli ai interesului), să se simtă participant/membru activ al grupului de interpreți, recipienți, experți, „compozitori” etc.

Un ecou productiv în teoria și practica educației muzicale o au metodicele lansate de compozitorii-pedagogi D. Kabalevski, C. Orff ș.a. La C. Orff, “Schulwerk”, sesizăm ideea conform căreia activitățile de creație muzicală elementară (improvizație melodică, ritmică; construcție; eșafodaj polifonic etc.) formează etapa pre-

gătitoare pentru activitatea de inventică (muziciere) vocal-instrumentală. Obiectivele și conținuturile de bază ale metodicii lui C. Orff sunt orientate spre dezvoltarea aptitudinilor muzicale prin intermediul activităților practice, spre sporirea spiritului creativ.

Spre deosebire de metodicile lui C. Orff, concepția educației muzicale școlare elaborată de D. Kabalevski invocă activități conștientizate de improvizare, practicate în mod obligatoriu, începând cu clasa a doua, și fiind bazate pe intonația din care ca dintr-un “grăunte” se dezvoltă melodia. Pornind de la axioma că însuși muzica și activitățile legate de ea dispun de forțe de îndemn spre creativitate, D. Kabalevski s-a străduit să elaboreze un concept care, după afirmațiile autorului, i-ar ajuta profesorului s-ăi pasioneze pe copii, s-ăi facă să se intereseze de arta muzicală.

Ideile lui D. Kabalevski au găsit o rezonanță adecvată în concepția educației muzicale școlare din Moldova, ținându-se cont de particularitățile etno-sociale și tradițiile culturii muzicale ale neamului, unde printre pozițiile-cheie apare dezvoltarea la elevi a interesului pentru arta muzicală.

**Putem conchide că** problema interesului a declanșat discuții abundente în rândurile cercetătorilor. Reieșind din ampla analiză a opiniilor, ținem să menționăm că *interesul pentru muzică reprezintă atitudinea elevului față de domeniul muzical, care, datorită circumstanțelor favorabile, poate să evolueze în orientare activă și stabilă spre acest domeniu*. Interesul-orientare are valențe formative excepționale, deoarece se deosebește printr-un specific stabil. Aceasta înseamnă că elevul care are un interes stabil pentru muzică se va iniția permanent în domeniul muzical-artistic, asimilând toate compartimentele educației muzicale școlare, fără a avea lacune în complexul culturii muzicale. Așadar, formarea la elevi a interesului stabil pentru muzică trebuie să devină scopul profesorilor școlari de educație muzicală.

Drept sursă de apariție a interesului pentru muzică, servesc necesitățile, printre care rolul primordial îl ocupă cele de ordin estetic. De asemenea, deseori, interesul poate fi provocat de necesitățile de afiliere sau de realizare a potențialului propriu.

Interesul dezvoltat până la stare de orientare poate fi transformat în necesitate de un grad superior, necesitate de contactare permanentă cu obiectul interesului.

Un alt temei de apariție, dar și de dezvoltare a interesului îl constituie natura lui subiectiv-obiectivă. Într-o atare perspectivă, interesul este dependent atât de sistemul influențelor externe, ce alcătuiesc *baza obiectivă*, pedagogică de dezvoltare a lui, cât și de structura sa internă ca *bază subiectivă*, psihologică.

*Componentele laturii subiective a interesului:*

- *motivațională*, ce înglobează motivele ca îndemnuri spre activitate, unde în calitate de cel determinant trebuie să figureze motivul intrinsec de un profil deziderat, axat pe însuși conținutul obiectului interesului și activității;
- *emoțională*, care la diverse niveluri de dezvoltare a interesului funcționează în mod variat;
- *intelectuală*, ce vizează pătrunderea în conținutul obiectului interesului, cunoașterea și asimilarea lui;
- *volițională* care în structura interesului are funcția de conștientizare a scopului legat de interes și de stimulare a tendinței spre atingerea acestuia cu înfruntarea obstacolelor apărute.

În funcție de factor obiectiv primordial de dezvoltare a interesului e recunoscuta *activitatea* cu obiectivele și strategiile didactice pertinente. Pentru ca activitatea să devină factor eficient de dezvoltare continuă a interesului, acordându-i însușiri de stabilitate este necesar ca toate formele de inițiere muzicală/activitățile muzicale să fie practicate în cadrul orelor de educație muzicală în mod sistemic și sistematic, cu participare activă a tuturor elevilor, ținându-se cont și de specificul aptitudinilor individuale.

## **2. Particularitățile interesului pentru muzică la diferite vârste**

### **2.1. Specificul interesului pentru muzică la elevii de vârstă școlară mică**

Vârsta școlară mică este marcată de începutul perioadei școlare, debutul unei activități primordiale noi, cele de învățare, cu exigente intelectuale și fizice deosebite. Pe parcursul perioadei desemnate se modifică esențial regimul de viață al copilului, ceea ce contribuie la formarea unor astfel de calități de personalitate cum sunt: sârguința, perseverența, punctualitatea, hărnicia, calități necesare pentru însușirea/asimilarea de către elev a conținutului procesului educațional, respectarea adecvată a cerințelor programelor de învățământ.

Intrarea în școală îi conferă copilului un alt statut social, el devine elev și toată structura intereselor lui este subordonată tipului primordial de activitate – *învățarea*. Acest specific al vârstei constituie o premisă - cheie în procesul de orientare a intereselor, atitudinilor și înclinațiilor elevilor. Aptitudinile copilului de vârstă școlară mică, deasemenea se dezvoltă în legătură cu activitatea de învățare. Așadar se dezvoltă atât aptitudinile generale (inteligenta.) cât și cele speciale (muzicale, plastice, matematice etc.), care sunt solicitate în procesul instructiv și care sunt actualizate în cadrul învățării/necesare pentru atingerea performanțelor în cadrul diverselor discipline de studiu.

De rând cu activitatea de învățare, pentru elevul de vârsta școlară mică rămâne a fi destul de importantă activitatea de joc. Reieșind din aceasta, în scopul trezirii și stimulării interesului elevilor de vârstă școlară mică pentru activitățile muzical-artistice practicate la orele de educație muzicală și ca urmare, pentru domeniul muzical-artistice, este necesar a introduce în structura acestora unele elemente ale jocurilor muzicale de diferite tipuri.

Elevul de vârstă școlară mică este foarte receptiv atât la cerințele procesului educațional, cât și la toate influențele externe, mai ales parvenite din partea profesorului, care reprezintă pentru elev un model de personalitate și deseori însuși personalitatea profesorului constituie factorul principal de apariție și de susținere a interesului acestor elevi pentru obiectul anumit de studiu (educația muzicală). În acest context profesorul poartă o responsabilitate triplă: pentru adaptare reușită a copilului la condițiile școlii, pentru succesele elevului la învățătură, pentru trezirea și stimularea la elev a interesului pentru învățare.

### **2.2. Interesul pentru muzică la elevii de vârstă preadolescentă**

Preadolescența, fiind o etapă de tranziție de la copilărie la maturitate, reprezintă o perioadă specifică, pe parcursul căreia are loc restructurarea intensă a sferei psihice, activității, relațiilor interpersonale, atitudinii față de sine și lumea înconjurătoare, fapt care cere o atenție deosebită față de organizarea procesului educațional.

Starea de criză, frecventă în perioada de tranziție, poate fi explicată prin aceea că, deseori, necesitățile avansate ale elevilor de această vârstă nu corespund cu totul posibilităților lor de realizare. Pentru elevii vârstei școlare mijlocii, activitățile artistice prezintă un domeniu preferat, în timp ce interesul pentru disciplinele școlare respective este scăzut. S-a constatat că preadolescenții sunt atrași cu o forță deosebită de specificul imaginilor muzical-artistice, care trezesc la viață trăirile emotive, activează gândirea asociativă, imaginația, dorința de a participa în mod independent la crearea elementară a muzicii. Însă dezacordul ce are loc între cerințele față de automanifestare prin intermediul activităților muzicale și rezultatele supuse autoaprecierii și aprecierii celor din jur, deseori contribuie la

scăderea interesului preadolescenților pentru activitățile muzicale, în parte, și pentru muzică, în genere.

Spre deosebire de elevii de vârstă școlară mică, pentru care e caracteristică perceperea nesistematizată, sprijinită pe particularitățile secundare ale fenomenelor muzicale, la preadolescenți perceperea atinge un aspect analitico-sintetic, datorită apropierii acesteia de procesele gândirii formale și ale vorbirii. Perceperea neorganizată a copilului în perioada de tranziție treptat este substituită de perceperea organizată, orientată către un scop anumit, ce are loc paralel cu schimbarea raportului dintre momentele concrete și abstracte, ilustrative și noționale ale gândirii. (N.Bejan). Această particularitate servește drept premisă favorabilă pentru cunoașterea adevărată a muzicii, pătrunderea în momentele esențiale ale operelor și fenomenelor artei muzicale.

Specificul menționat al percepției muzicale este caracterizat de muzicologul G.Bălan astfel: “Nemaifiind îmboldit și nemaisimțind nevoie să-și acompanieze audiția cu tablouri imaginative, să atribuie sonorităților funcții onomatopice, auditorul a ajuns să perceapă muzica la un nivel evoluat de generalizare, mult mai adecvat specificului acestei arte” (6, p.41).

La preadolescenți este semnalat un anumit activism al gândirii analitice (formale), care se manifestă prin tendința de a compara diferite fenomene, de a face generalizări, de a reacționa emotiv și a trăi profund imaginile muzical-artistice. În așa mod, are loc contopirea percepției cu gândirea sau mai exact, perceperea se “intelectualizează” moment ce contribuie, la extinderea posibilităților de verbalizare ale elevilor (L.Vîgotsky), de caracterizare a muzicii audiate, de enunțare a reprezentărilor și fanteziilor proprii legate de muzica cu care se află în contact.

Mijloacele de expresivitate muzicală, percepute în copilărie în mod răzlețit, la preadolescenți, capătă o nuanță sistematizată, de sesizare integrală a imaginii, având un anumit sens pentru activitatea actuală și cea de viitor. Perceperea însoțită de gândire și verbalizare atinge un astfel de nivel care poate să condiționeze

formarea tendinței stabile a elevilor de a pătrunde în esența materiei de studiu.

La această vârstă, se înregistrează modificări ce țin de dezvoltarea gândirii artistice, care la fel creează condiții favorabile pentru participarea activă a elevilor în diverse activități muzicale, de formare la elevi a tendinței stabile de automanifestare, autoafirmare prin intermediul acestora (67,78,15).

Preadolescentul tinde spre conceperea componentelor esențiale ale mesajului. Concluziile și aprecierile făcute de către elevi, mai mult în baza experienței empirice și comparate fiind cu cele ale profesorului (persoanei inițiate în domeniu), deseori duc la descurajare din cauza nereușitei temporare și ca urmare - la neîncrederea în forțele proprii (47,48, 67,75). În acest context, una din problemele dificile ale practicii pedagogice se reduce anume la susținerea și încurajarea tendințelor firave ale preadolescenților de a-și expune opinia proprie de a se manifesta creativ.

Efectele atractive, orientate spre activizarea emotivității copilului, la vârstă preadolescentă treptat își pierd semnificația, deoarece au menirea de a crea impresii superficiale ce sunt concentrate asupra momentelor exterioare ale obiectului destinat pentru percepere, în timp ce pentru preadolescenți este caracteristică năzuința de a pătrunde în esența obiectelor și fenomenelor. Interesul bazat în exclusivitate pe astfel de efecte exterioare, nu denotă o stare de stabilitate și ușor poate fi restrâns de noi impresii de aceeași natură, fapt ce este confirmat de rezultatele mai multor cercetări psihopedagogice (47,52, 66, 75).

Favorizarea procesului de dezvoltare a interesului pentru muzică și atribuirea unei nuanțe de stabilitate cere a ține cont atât de latura emotivă, cât și de cea rațională a gândirii preadolescentului, asigurând între ele o unitate eficientă în cadrul activităților muzicale.

Faza inițială a preadolescenței (10/11-12 ani) rămâne a fi perioada similară copilăriei cu tipicele sale interese pentru jocurile distractive, poveștile și povestirile fascinante, teatralizările

muzical-literare, improvizările și compunerea melodiilor elementare, pe de o parte, iar pe de altă parte, acești preadolescenți denotă capacități de însușire analitică, dând dovadă de o imaginație care tot mai mult se descătușează de momentele concrete (1, 62, 55, 65, 66).

Imaginația preadolescenților începe să fie susținută de noțiuni, căpătând o natură abstractizată, ce face tot mai mult să sporească interesul pentru activitățile cu conținut creativ. Adesea se perpetuează opinia conform căreia, la copii, imaginația e mai dezvoltată decât la preadolescenți, ce nu corespunde adevărului, deoarece către adolescență are loc lărgirea treptată a experienței elevilor, iar, o dată cu aceasta, și dezvoltarea imaginației.

Schimbări similare se produc în această perioadă și în dezvoltarea memoriei elevului. Psihologii afirmă că preadolescentul “logic și trainic memorează ceea ce, în deosebi, îl impresionează, ce nemijlocit corelează cu interesele lui” (22, p. 50). Memorarea și trăirea melodiilor, timbrurilor, armoniilor, structurilor metro-ritmice face mai agilă și amplă manifestarea preadolescenților în diverse activități muzicale.

Memorarea poate fi realizată pe cale voluntară sau involuntară. Prima predomină la preadolescenți, fiind condiționată de conștientizarea a ceea ce au de memorat, memorarea este motivată și însoțită de “atitudinea emotivă față de conținutul ei” (22, p. 53). De regulă, în practica pedagogică, o atenție deosebită se acordă memorării involuntare, “considerând că o astfel de memorare are loc întâmplător, în dependență de gradul de influență, de impresii, de durata acțiunii ș. a.” (8, p. 54).

Rezultatele investigațiilor psihologice confirmă contrariul, și anume: memorarea involuntară nu are loc întâmplător, ci e susținută de “orientarea personalității, de interesul pentru activitatea în execuție” (22, p. 54). S-a constatat că capacitatea memoriei, pe lângă alți factori, mai depinde de interesele și necesitățile elevului. Dacă la elevii vârstei școlare mici pe prim

plan apare memorarea motorică, emotivă, atunci la preadolescenți intensivă devine memorarea imaginativă și verbal-logică.

La vârsta preadolescentă de rând cu interesele, suferă schimbări esențiale și necesitățile elevilor. Necesitățile preadolescentului sunt conștientizate, iar acțiunile întreprinse pentru satisfacerea lor sunt însoțite de aprecierea posibilităților individuale. Necesitatea preadolescentului de a se exprima printr-o anumită activitate e bazată, de regulă pe principiul comparației rezultatelor sale cu cele ale maturilor, persoanelor inițiate în domeniu. După cum menționam anterior, elevii vârstei școlare mijlocii înclină spre creativitatea independentă și suportă dureros eșecul. Ei simt necesitatea de a-și stabili un ideal din rândul colegilor de clasă, profesorilor, oamenilor de artă și tind mereu spre acest ideal.

Necesitățile și interesele elevilor pentru un cerc restrâns de obiecte, la vârsta preadolescentă, sunt preluate de necesitățile și interesele pentru un cerc tot mai larg de obiecte, care au pentru elevi o forță de îndemn spre activitatea productivă. O dată cu trecerea la o nouă etapă de vârstă, intervin schimbări în sistemul de necesități și interese: cele vechi, de regulă, dispar, sunt date uitării, iar în locul lor apar noile necesități, care sunt satisfăcute atât cu ajutorul cunoștințelor și deprinderilor recent formate, cât și cu cele formate în trecut. Problema pedagogică constă în formarea orientată a experienței preadolescenților, cultivarea capacităților cu un scop bine determinat, deoarece anume această vârstă este favorabilă pentru formarea intereselor stabile.

Pornind de la teza că pentru preadolescenți este caracteristică tendința spre tot ce este nou, putem constata că activitățile de creație muzical-artistică prezintă acel mijloc, care consolidează interesul elevilor pentru domeniul respectiv. Creativitatea preadolescenților manifestată în toate formele de inițiere muzicală, dar mai cu seamă în creația propriu-zisă reprezintă pivotul în jurul căruia trebuie să fie axate nu numai cele menționate, ci și alte procese psihice ale elevului.

Particularitatea care, face ca preadolescentul să se deosebească de copil o constituie *voința*. Spre exemplu, dacă anterior elevul improviza, prompt, fără a medita asupra procesului de creație, apoi actualmente el întreprinde numeroase probe, căutări, compară diverse idei, caută teme originale și mijloace adecvate pentru subiectul creației sale (1, 8). Voința și tăria de caracter, fiind susținute de interes, fac ca preadolescentul să treacă treptat de la imaginația reproductivă, imitativă la imaginația creativă (62). Calitățile volitive contribuie la înfruntarea dificultăților care apar în timpul realizării activităților instructive, iar rezultatul obținut întărește curajul și încrederea în forțele proprii.

Atenția preadolescentului se caracterizează prin tendința de a acorda activității un aspect organizat. În legătură cu dezvoltarea interesului, atenția poate avea o influență pozitivă sau negativă, fiindcă, la preadolescenți, ea, de regulă, denotă o stare de criză: “pe de o parte, la vârsta preadolescentă are loc formarea atenției stabile, voluntare, iar pe de altă parte - abundența impresiilor, trăirilor, activitatea agitată și impulsivitatea preadolescentului, deseori, duc la instabilitatea atenției, la distragerea ei rapidă” (66, p. 111). Obiectivul educațional, în ceea ce privește menținerea în stare activă a atenției preadolescentului, constă în orientarea elevului spre elementele esențiale ale obiectului sau activității. În activitatea muzicală, asemenea element de esență pare a fi imaginea muzicală. Cum are loc crearea ei, de care mijloace de expresie se folosește compozitorul pentru a o dezvolta și a o face să fie cât mai adecvată ideii conturate, prezintă pentru preadolescent o enigmă.

Gradul interesului preadolescenților pentru muzică depinde în mare măsură de nivelul dezvoltării aptitudinilor muzicale individuale (auzul muzical, simțul ritmului muzical, simțul modului etc.), care în această perioadă, în opinia mai multor cercetători, atinge o stare de neproporționalitate (51, 55, 80, 94). Spre exemplu, la unii elevi predomină auzul melodic, la alții - auzul timbral, sau armonic, de asemenea unii se deosebesc prin simțul ritmului pronunțat, alții - prin simțul modului etc.

Până în prezent, nu există o poziție unanimă cu referință la manifestarea interesului preadolescenților pentru una sau altă activitate muzicală în dependență de predominanța a unor sau altor aptitudini muzicale. Astfel, N.Vetlughina constată că elevii care demonstrează un nivel relativ înalt de dezvoltare a auzului melodic preferă, spre exemplu, dansul, ci nu cântul, după cum ar trebui să fie. Discordanța care are loc între aptitudinile muzicale predominante și înclinațiile elevilor duce adesea la insuccesul în activitatea respectivă și ca urmare la scăderea interesului pentru ea și pentru muzică în genere. Reieșind din cele expuse rezultă necesitatea de diagnostic a aptitudinilor muzicale și de antrenare a elevilor în dependență de acestea în diverse activități muzicale.

Preadolescenții sunt preocupați de poziția lor în societate, atitudinea proprie față de anumite fenomene. Ei nu acceptă ajutorul venit din afară, ei doresc în mod independent să rezolve sarcinile înaintate, însă, deoarece experiența individuală nu le permite la momentul dat să se manifeste în deplină măsură, este nevoie de o influență indirectă, care ar putea fi exercitată prin înaintarea sarcinilor instructive în mod diferențiat. Toate acestea vor contribui la lărgirea experienței muzicale a elevilor cu diferit nivel de dezvoltare a aptitudinilor muzicale și, totodată, la dezvoltarea interesului pentru fenomenele muzicale.

### **2.3. Interesul pentru muzică la elevii cu aptitudini muzicale (dotați muzical)**

E știut faptul că unul din obiectivele primordiale ale procesului educațional îl constituie depistarea elevilor cu aptitudini în diferite domenii.

În această ordine de idei anume școala de cultură generală rămâne să identifice de timpuriu aptitudinile elevului, înclinațiile lui, să identifice elevii dotați muzical, dar și să stimuleze permanent interesul pentru domeniile, care nu țin de sfera



manifestării aptitudinilor nemijlocite, însă sunt valoroase pentru dezvoltarea armonioasă a personalității elevului.

În general, literatura de specialitate definește *dotarea muzicală* în termenii competenței muzicale. Trecând în revistă investigațiile științifice realizate în acest domeniu se observă două tendințe oarecum contradictorii: cu câteva excepții, studiile sunt fie prea specializate, fie prea generale. Pe de o parte, există o serie de studii izolate privind discipline muzicale foarte specializate (de ex., deprinderile motrice la pianistii soliști), pe de altă parte, multe cercetări tratează dotarea muzicală ca o trăsătură generală, fără să încerce o distincție clară între diferitele forme de manifestare muzicală: compoziție, interpretare vocală, interpretare instrumentală etc. Diversitatea activităților muzicale face dificilă decelarea unor caracteristici definitorii ale talentului muzical. Dificil, dar nu imposibil. După cum se va vedea există un set de dimensiuni speciale esențiale talentului muzical, un nucleu comun, fără de care nu putem vorbi de muzicalitate în general.

Indiferent de tipul de cultură (vestică vs. estică), percepția muzicală sau influența stimulilor muzicali începe să se exercite încă dinaintea nașterii. Datele prezentate de Blum într-un studiu recent indică efectele pozitive evidente ale ascultării muzicii înainte de naștere asupra dezvoltării perceptivă și motrice ulterioare. Muzicalitatea se formează și se manifestă foarte timpuriu, chiar și în condiții cu totul limitate, de exemplu la copii ai căror părinți sunt surzi. Încă de la cele mai fragede vârste surprinzător, comportamentul muzical al copiilor este foarte asemănător cu cel al adulților, dezvoltarea aptitudinilor și deprinderilor muzicale este relativ rapidă, ceea ce înseamnă mai mult decât simpla funcționalitate a organelor auditive.

Indiscutabil, stimularea auditivă timpurie, experiența muzicală din copilărie este indispensabilă obținerii performanțelor superioare în domeniul muzical. Dacă ținem cont de faptul că în privința dezvoltării cortexului este mai important numărul conexiunilor decât cea a neuronilor, și că aceste conexiuni se

formează în urma stimulării senzoriale, este ușor de înțeles mecanismul din spatele acestui fenomen. O stimulare auditivă bogată la vârste fragede poate facilita formarea rețelelor neuronale implicate în procesarea informațiilor muzicale. Cu cât conexiunile formate sunt mai bogate, mai diverse, cu atât prelucrările pot acoperi o gamă mai largă de informații, respectiv forme de organizare mai complexe ale acestor informații, esențiale în producția muzicală

Copii talentați, sau mai bine spus, foarte receptivi la stimulii specifici domeniului muzical, încă de la vârsta de 2 ani răspund la muzică prin mișcări și reușesc să captureze mici secvențe muzicale. În jurul vârstei de 3 ani încep să cânte cu tot mai mare acuratețe, respectând la început numai conturul melodic, recunoscând apoi treptat și înălțimea corectă a tonurilor. Tot la această vârstă, cântecul spontan, improvizat, este înlocuit treptat de recunoașterea și imitarea unor cântece mai populare, familiare copilului. Din acest moment, dezvoltarea aptitudinilor și deprinderilor muzicale câștigă în complexitate, în calitate, dar fundamental nu se schimbă foarte mult.

În ceea ce privește interpretarea vocală, și această aptitudine – sau cel puțin forma sa inițială – apare relativ timpuriu, chiar în paralel cu învățarea limbajului. Nu este vorba însă de cântec în adevăratul sens al cuvântului: copilul vocalizează, cântă spontan, deocamdată fără nici o tendință de organizare, dar într-o formă, totuși, recognoscibilă.

Etapela dezvoltării interpretării vocale cuprind, într-o fază inițială, redarea, imitarea unor secvențe melodico-ritmice scurte, în care se păstrează numai conturul melodic. În ceea ce privește înălțimea corectă a sunetelor, adică precizia interpretării, copilului este încă departe de exploatarea completă a potențialului său. La vârsta de 2 ani, interpretarea se rezumă, încă, la repetarea unor fraze melodice, însoțită mai mult de entuziasm decât de tehnicitate.

Treptat însă, frazele muzicale interpretate devin tot mai lungi, pas cu pas copilul trece la combinarea lor. Complexitatea secvențelor muzicale cântate crește și ea în timp. Vârsta – sau, mai exact, perioada în viață – în care apare recunoașterea corectă a înălțimii sunetelor variază relativ mult. La copiii dotați muzical, această aptitudine se poate dezvolta chiar și la vârsta de 3 ani. Aceste cazuri sunt însă extrem de rare, dezvoltarea recunoașterii (și mai ales reproducerea) corecte a înălțimii apare la vârste mult mai înaintate de 3 ani.

În jurul vârstei de 5-6 ani, interpretarea vocală începe să respecte structura și tonalitatea (înălțimea tonurilor), ajungând să încorporeze majoritatea caracteristicilor specifice interpretării adulților. Organizarea urmează patternuri similare celor utilizate, aplicate de către adulți, chiar dacă intervalul sunetelor (diapazonul) este încă restrâns și se rezumă doar la câteva melodii scurte și distincte. Puțin mai târziu, copilul reușește să mențină un ritm constant. În privința reperelor de vârstă, copiii talentați muzical prezintă semne ale potențialului lor și un interes viu pentru muzică în jurul vârstei de 5 ani, perioadă în care majoritatea celor dotați încep și educația muzicală. În ceea ce privește creația propriu-zisă în muzică, este interesantă spontaneitatea cu care copiii, începând cu vârsta de 6 ani, se joacă, experimentând, cu sunetele, încercă să compună muzică, improvizează. Ei se aventurează în explorarea domeniului muzical, încercând să cânte la diverse instrumente muzicale sau instrumente ce nu au această întrebuințare, transformând și combinând sunetele și melodiile, creând ritmuri prin gesticulații.

Vanda Weidenbach atrage atenția că trebuie acceptată ideea conform căreia toți oamenii dispun de un potențial pentru performanțe muzicale. În această abordare, deprinderile muzicale nu sunt exclusiv rezultatul unui „noroc genetic”, dimpotrivă, dobândirea lor se realizează printr-o îndelungată, intensă implicare în diferitele experiențe musicale. Astfel că, succesul în domeniul muzical trebuie analizat și din perspectiva factorilor ce

influențează învățarea. Autoarea sintetizează factorii ce s-au dovedit a fi foarte semnificativi în determinarea succesului muzical prin influența lor pozitivă asupra învățării și angajamentului în domeniul muzical: *expunerea timpurie la experiențe muzicale; anturaj; factori culturali; motivație; încurajare și support; încredere în sine; predare eficientă (pozitivă și încurajatoare); strategii eficiente de exersare; strategii eficiente de învățare (a muzicii); influența celor de aceeași vârstă; lecția instrumentului; oportunități pentru prestație muzicală.*

Aceeași autoare atrage atenția că în disputa privind caracterul înnăscut sau dobândit al talentului muzical există multe date care sugerează că aptitudinile muzicale se formează într-un proces normal de culturalizare în primii ani de viață. Exemplul cel mai bun în acest sens este „auzul absolut” (absolute pitch), despre care multă vreme s-a crezut că are o origine înnăscută, fiind neinfluențabil prin experiență, sau, mai exact, fără o influență determinantă. Date recente însă demonstrează că el poate fi dobândit printr-un proces de învățare. În același timp, auzul absolut nu pare a fi un predictor atât de eficient în privința prestației muzicale cum s-a vehiculat mult timp în literatura de specialitate.

În concepția lui Sloboda *performanța muzicală superioară* are două mari componente: o componentă tehnică și o componentă expresivă. *Componenta tehnică* se referă la aspectele mecanice ale producției muzicale – rapiditatea executării, controlul duratei și intensității sunetelor, sincronizarea mișcărilor, etc. *Componenta expresivă* se referă la variații introduse de executant în parametrii performanței (ritm, timbru, intensitate, etc.), și care sunt menite să influențeze aspectele cognitive și estetice ale producției muzicale. Deprinderile tehnice și expresive sunt relativ separabile, în sensul că este posibil ca un interpret să execute o piesă muzicală perfect sub aspect tehnic, dar fără forță expresivă, și vice-versa. Interacțiunea dintre cele două componente, influența lor reciprocă devine evidentă, dacă ne gândim, de exemplu, că realizarea

anumitor parametri de expresivitate nu este posibilă fără a stăpâni instrumentul din punct de vedere tehnic.

În ceea ce privește dezvoltarea *talentului muzical*, Sosniak descrie 3 stadii. Într-o *primă fază* predomină încă joaca, copilul descoperă plăcerea activităților muzicale, acompaniat de încurajarea părinților și eventual a profesorului de muzică. Lipsește deocamdată perseverența, explorarea domeniului, dobândirea cunoștințelor specifice nefiind sistematică. În același timp, deocamdată nu se caută criterii obiective pentru măsurarea performanței, apariția preocupărilor în acest sens indicând deja următoarea fază.

*A doua fază* – ce se instalează în jurul vârstei de 10-13 ani – se caracterizează prin precizie și disciplină crescândă. Scopul este perfecționarea continuă a tehnicii interpretative, îmbogățirea deprinderilor, ceea ce permite obținerea unei precizii tot mai mari în prestația muzicală. Se acordă tot mai multă atenție detaliilor tehnice, copilul petrece din ce în ce mai mult timp exersând, învață să „tolereze” repetițiile.

*Ultima fază* este cea a individualizării, personalizării performanței – este perioada angajamentului într-o carieră muzicală, a descoperirii vocației de muzician. Aceasta se reflectă în creșterea și mai accentuată a timpului alocat domeniului, printr-o atitudine critică față de propria prestație.

Consultantul muzical, Lloyd Schmidt susține că dotarea muzicală poate fi concepută și identificată pe baza a trei dimensiuni: a) execuție (performance skills); b) compoziție, sau aptitudini creative (creative ability); c) deprinderi muzical-perceptive (musical-perceptive skills).

Cel mai bine fundamentat model al talentului muzical este oferit de Joanne Haroutounian. Urmând elementele modelului lui Renzulli, autoarea circumscrie talentul muzical prin trei categorii de bază: (a) aptitudini și abilități muzicale; (b) interpretare creativă; (c) angajament. Aceste categorii au fost elaborate pe baza literaturii de specialitate, analiza de conținut a unor scale de

evaluare (rating scales) existente și utilizate, precum și pe baza unor interviuri cu experți în domeniu și cu profesori de muzică. Cele trei categorii sunt definite prin câteva componente esențiale, detaliate mai jos.

#### ***Aptitudini și abilități muzicale (music aptitude and ability):***

1) *Memorie tonală (tonal memory)* – aptitudine muzicală de bază, se referă la reactualizarea secvențelor muzicale și ritmurilor în plan mental, la capacitatea de a „gândi muzical”. Este o componentă indispensabilă, de exemplu, în compararea și discriminarea sunetelor; subiecții cu deficite în acest sens nu sunt capabili să compare cu succes două sunete pentru că nu pot menține activate în memorie suficient timp reprezentarea auditivă a sunetelor pentru a realiza comparația. Ca urmare, aceștia au dificultăți serioase în a învăța cântece, melodii, fiindcă nu reușesc să mențină activ patternul tonal al melodiilor

2) *Simțul ritmului (rhythmic sense)* – se referă la capacitatea de a susține un ritm continuu cu acuratețe, de a reda secvențe ritmice de diferite lungimi, dar nu se rezumă numai la atât. Ritmul fiind un atribut muzical de bază, este de asemenea importantă și capacitatea de a răspunde fluent, cu ușurință la diferite ritmuri, la modificările în ritm și tempou. Execuția muzicală presupune planificarea secvenței muzicale produse, iar structura ritmică constituie în acest proces, în mare măsură, un suport. De asemenea, nuanțările ritmice reprezintă elementul în jurul căruia se conturează expresivitatea interpretării.

3) *Discriminare perceptivă (perceptive listening)* – presupune percepția diferențelor fine în înălțimea tonurilor, ritm și melodie. Discriminarea înseamnă și compararea a două secvențe ritmice, tonale sau melodice, urmată apoi de luarea unei decizii de tip „identice/diferite”, ori fără formarea pe plan mental a unor structuri, acest lucru nu este posibil.

4) *Discriminare contextuală (contextual discrimination)* – înțelegerea producției muzicale nu poate fi separată de contextul

muzical. Discriminarea contextuală înseamnă capacitatea de a identifica patternuri, melodii, eventual chiar instrumente în întregul proces muzical, într-un context mai amplu.

5) *Execuția (performance)* – în fine, pe lângă reprezentarea, discriminarea și structurarea mentală a informației muzicale, o componentă de bază este prestația, interpretarea efectivă. Autoarea include în această dimensiune capacitatea individului de a reda, interpreta vocal sau instrumental cu acuratețe și ușurință naturală o melodie. Trebuie menționat că deși această componentă este de obicei cea mai evidentă, cea mai „palpabilă”, ea nu poate fi concepută fără componentele enumerate mai sus.

#### ***Interpretare creativă (creative interpretation):***

6) *Experimentarea cu sunete (expermenting with sounds)* – la vârste mai mici aceasta ia forma unui joc cu sunetele, pentru ca mai târziu copilul să treacă la manipularea, transformarea, extinderea ideilor muzicale. Acest lucru presupune fluentă armonică, flexibilitate.

7) *Sensibilitate estetică (Aesthetic sensitivity)* – se referă la capacitatea de a conștientiza schimbări minore în atmosfera, dinamica și coloratura muzicii.

8) *Expresivitate (expressiveness)* – se referă la manifestarea implicării expresive în prestația muzicală sau reacția la muzică.

#### ***Angajament (commitment):***

9) *Perseverență (perseverance)* – manifestarea unei concentrări superioare, precum și motivația interioară pentru muzică. Condiție fundamentală în dobândirea expertizei în domeniul muzical, perseverența, angajamentul, se referă la interesul individului pentru toate activitățile muzicale, imersiunea completă în acest domeniu, la menținerea unui anumit nivel de motivație indispensabil pentru pregătirea îndelungată, sistematică și deliberată, uneori timp de zeci de ani.

10) *Disponibilitatea de a-și îmbunătăți și elabora ideile (readiness to refine ideas)* – tânărul muzician este critic și autocritic, are aspirații înalte. (Datorită caracteristicilor de vârstă, această componentă poate fi inclusă în model, sau mai degrabă, poate fi luată în considerare doar la subiecți care au ajuns în stadiul formal al gândirii.) (În anexe prezentăm *Inventarul indicatorilor talentului muzical*).

Anterior au fost examinate funcțiile interesului în procesul educațional, în continuare vom aborda problema dezvoltării interesului pentru muzică la elevii cu aptitudini muzicale.

Așadar, evidențiem două direcții de dezvoltare a interesului pentru muzică la elevii la orele de Educație muzicală:

- stimularea interesului pentru muzică la acei elevi, dotarea/talentul cărora nu ține de domeniul muzical;
- stimularea/dezvoltarea interesului pentru arta muzicală la elevii dotați muzical/talentați pentru muzică.

Prima direcție presupune stimularea interesului față de domeniul muzical-artistic la elevii ce manifestă aptitudini în alte domenii decât muzica, cu scopul formării la ei a culturii muzicale ca parte componentă a culturii generale. A doua direcție vizează educarea viitorilor muzicieni, educarea viitorilor creatori și interpreți, fie la nivel teoretic (muzicologic) sau practic (interpretativ).

În educarea/instruirea elevilor dotați muzical profesorul școlar permanent trebuie să fie preocupat de dezvoltarea și menținerea la ei a interesului pentru muzică, deoarece cu cât e mai puternic interesul, cu atât e mai consistentă și eficace activitatea, care va duce la dezvoltarea aptitudinilor și la obținerea de către elevi a performanțelor muzicale.

Primul pas în procesul dificil de orientare a interesului elevilor dotați reprezintă identificarea dotaților în eșantionul eterogen de elevi. Diagnosticarea copiilor dotați/supradotați cere de la profesor, mai întâi de toate, determinarea scopului unei asemenea activități. În legătură cu aceasta am putea evidenția două obiective

primordiale, și anume: a) determinarea condițiilor de manifestare a capacităților elevului și cum el le dezvoltă în procesul învățării; b) identificarea elevilor care au nevoie de dezvoltarea capacităților individuale prin angajarea acestora în activități extracurriculare orientate special spre evidențierea dotațiilor. Ne referim la categoria de elevi, la care sunt dezvoltate capacitățile într-un anumit domeniu, într-o măsură mai mare decât la colegii săi. Asemenea elevi sunt deținătorii capacităților considerabile, însă deocamdată ne fiind realizate sau realizate în mică măsură. Anume în asemenea situații este nevoie a dispune de tehnologii diagnostice bine verificate.

Reieșind din cele menționate mai sus, vom remarca că principalul scop al procesului diagnosticării constă în informarea cât se poate de calificată a elevilor cu privire la dezvoltarea capacităților lor individuale. Însă această este imposibil a realiza fără a avea fapte și date concrete despre personalitatea elevului supus diagnosticării. În continuare vom căuta să evidențiem câteva categorii de elevi și să exemplificăm prin situații caracteristice domeniului studiat. Remarcăm că ne referim la cadrul general de instruire/educație a elevilor dotați muzical (școlile de cultură generală) și tipurile (categoriile) generale de manifestare a elevilor în procesul amplu de studii.

Elevii care *se consacră definitiv procesului de învățare*. Acești elevi consumă toată energia pentru însușirea programei școlare. Ei sunt disciplinați, responsabili, organizați, însă nu se evidențiază prin anumite capacități într-o anumită activitate. Pentru ei toate disciplinele școlare au o importanță egală. În fiecare oră de curs ei investesc resurse individuale maxime, de pe urma cărora se aleg cu o dezvoltare adecvată. Se constată că această categorie de elevi spre clasele a IX-X simțitor depășesc colegii săi. Ei manifestă o atitudine pozitivă față de învățare și pozițiile lor din an în an se întăresc tot mai mult. Acești elevi, de regulă, finisează școala cu succes și continuă studiile în alte instituții de învățământ.

Elevii care, indiferent de capacitățile individuale, *nu manifestă rezultativitate*. La această categorie de elevi, mai ales în clasele primare, *interesele* individuale nu sunt legate de disciplinele de studiu. Ei sunt foarte activi în activitățile extracurriculare, însă neglijează realizarea lucrului pentru acasă la disciplinele școlare. Profesorul școlar trebuie să ia o atitudine deosebită față de asemenea elevi, să le acorde atenție în privința identificării motivelor care duc la situația de indiferență față de însușirea disciplinelor școlare. Acțiunile didactice trebuie să fie orientate spre activizarea elevilor în așa mod ca ei să se bucure de succese cât se poate de pronunțate la învățătură. Fiind printre cei mai buni în grupul colegilor de clasă, acestei categorii de elevi, timp îndelungat, nu i se acordă o atenție necesară. Ei nu sunt supuși criticii pentru faptul că nu folosesc din plin potențiile individuale pentru a le dezvolta la un grad superior. În așa mod, este ratată posibilitatea de a deprinde să lucreze din toate puterile, să depună toate eforturile pentru atingerea scopurilor înaintate, ceea ce este destul de important pentru a se afirma în oricare domeniu de activitate, inclusiv în muzică. Elevii acestei categorii frecvent schimbă formele de ocupații extracurriculare, căutând să obțină rezultate ușoare fără a depune în acest scop eforturi volitive. De aceea este destul de important a forma la acești elevi o cultură organizațională care le-ar permite manifestarea destul de eficace. Diagnosticarea capacităților individuale în acest context trebuie să facă față următoarelor obiective:

- a determina în ce măsură sunt dezvoltate la moment capacitățile individuale ale elevilor;
- a identifica factorii facilitatori ai procesului de dezvoltare continuă a capacităților elevilor.

*Elevii a căror reușită este nesemnificativă pe un timp îndelungat*. La acești elevi este puternic dezvoltată imaginația, însă ei manifestă un nivel inferior de gândire analitică și abstractizare. În primii ani de școlarizare ei bine însușesc disciplinele bazate pe reprezentări ale exemplificărilor concrete.

Pe măsura creșterii necesității de a face abstractizări, elevii se confruntă cu dificultăți considerabile, fapt care implică stări de blocare psihologică și scădere a interesului pentru cunoaștere. Ei consideră că insuccesul personal este determinat de slaba lor sîrguință. Profesorii școlari, cu mici excepții, nu supun unei diagnosticări speciale capacitățile care fiind de profil la acești elevi, dar trecute în latență, care ar redresa situația destul de îngrijorătoare în plan formativ.

Este cunoscut faptul că elevii dotați muzical au anumite particularități individuale pe care trebuie să le cunoască toți participanții procesului educational, dar mai cu seamă, profesorul de educație muzicală. Printre aceste **particularități** evidențiem:

- Acești elevi de regula, sunt foarte activi și mereu preocupați de soluționarea anumitor probleme ce țin de domeniu.. Ei tind să lucreze mai mult decât alții, acordînd multă atenție lucrurilor și fenomenelor care nu întotdeauna corelează direct cu obiectul de studiu --.La prima vedere se pare că acești elevi nu acordă o atenție pregnantă tuturor disciplinelor școlare. Ei au nevoi de o atenție și susținere deosebită din partea profesorului pentru dezvoltarea continuă a aptitudinilor.
- Ei cu insistență realizează scopurile sale scontate și prin aceasta, firește aduc „prejudicii” profesorului, deoarece acești elevi caută să pătrundă în esența lucrurilor și să rămîină satisfăcuți pe deplin de acțiunile întreprinse.
- Acești elevi tind să fie apreciați, încuviințați.
- Datorită aptitudinilor de care dispun, ei progresează mai mult decât alții în munca independentă. Aceste aspecte se fac deosebit de vizibile în lucrul cu literatura suplimentară, în activitățile de creație artistică etc.
- Elevii din această categorie sunt apti de a pătrunde în esența lucrurilor, ei sunt critici și autocritici.
- Orice fenomen provoacă o mulțime de întrebări la care ei insistă să obțină răspunsuri explicite și definitive.

- Pentru ei prezintă interes acele ore de curs, care sunt modelate prin aplicarea metodelor problematizate, în timp ce colegii de clasă se mulțumesc cu însușirea faptelor comunicate de-a gata de către profesor.
- Acești elevi sunt disponibili pentru a însuși cunoștințele în mod independent.
- Spre deosebire de colegii săi, elevii dotați muzical cu iscusință analizează, suprapun, discriminează faptele studiate, în deosebi cele ce țin nemijlocit de arta muzicală.
- Majoritatea acestor elevi își propun scopuri majore, care sunt irealizabile pentru covîrstnicii săi.

De rînd cu particularitățile individuale caracteristice copiilor supradotați putem, de asemenea să evidențiem următoarele trăsături de personalitate care cer de a fi valorificate/luate în considerație de către profesor în procesul instruirii elevilor dotați, în stimularea activismului și interesului pentru domeniul muzical-artistic, în susținerea/încurajarea discursurilor artistice și cognitive :

- interesul deosebit pentru activitatea de a gîndi;
- competențe supra vîrstei sale;
- tendința de a găsi independent răspuns la oricare întrebare parvenită pa parcursul cunoașterii;
- dorința de a face descoperiri, de a crea, de a inventa;
- manifestarea interesului pentru diverse informații și cunoștințe din diferite domenii;
- manifestarea unei memorări excepționale;
- prezența unei imaginații extraordinare;
- tendința majoră pentru jocuri, pentru exercițiul de inovare;
- capacitatea înaltă de a expune propriile judecăți/gînduri;
- manifestarea răbdării deosebite pentru activitatea realizată (învățare, creare, joc etc.);
- tendința și gătînța de a participa activ la activități extracurriculare;
- interesul multiplu pentru studiul diverselor izvoare literare (enciclopedii, dicționare etc.);

- interesul pentru cercetare;
- manifestarea unei simțiri destul de dezvoltate pentru adevăr;
- tendința ridicată pentru experimentare/inovare și riscul de a întreprinde diverse acțiuni în domeniul cunoașterii;
- prezența simțului pentru umor, pentru hazliu;
- manifestarea unei responsabilități înalte pentru acțiunile întreprinse;
- manifestarea unei productivități sporite, tendinței de a anticipa procesele cunoașterii desemnate de programele școlare.

Rezumând cele expuse anterior, vom remarca că elevii cu aptitudini muzicale (dotați muzical) reprezintă o categorie specifică care pune în fața profesorilor de educație muzicală exigente avansate, ce țin de: diagnosticarea obiectivă și precoce a nivelului de dezvoltare a aptitudinilor muzicale, corelarea acestora cu particularitățile individuale; elaborarea și aplicarea competențelor a strategiilor pedagogice special orientate spre dezvoltarea continuă a capacităților și nu în ultimul rând – spre stimularea permanentă a interesului pentru domeniul respectiv.

### **3. Metodologia identificării nivelului interesului elevilor pentru muzică**

#### **3.1. Relevarea profilului atitudinilor elevilor**

Deoarece interesul reprezintă un fenomen complex, veridicitatea studierii lui cere a apela la diverse metode de cercetare și anume: observare chestionare, convorbire, analiză comparativă a lucrărilor elevilor.

Pentru a atinge scopul scontat, la aplicarea metodelor de chestionare a elevilor și convorbire se recomandă a releva următoarele aspecte, ca exponente semnificative ale interesului pentru muzică, care totodată desemnează profilul motivației elevilor:

- locul Educației muzicale în structura preferințelor elevilor pentru disciplinele de studiu;
- motivarea atitudinii pozitive sau negative a elevilor pentru disciplina dată;
- specificul petrecerii timpului liber de către elevi.

Conform primelor două aspecte trasate pentru elucidare, care vizează relevarea profilului motivației, elevilor poate fi propus un chestionar, care conține următoarele întrebări:

1. Numiți acele discipline de studiu față de care purtați:
  - a) o simpatie deosebită;
  - b) o atitudine indiferentă;
  - c) o atitudine negativă.

2. Din care considerente preferați disciplinele nominalizate în punctul 1. a.

3. Din care cauze nu preferați disciplinele indicate în punctul 1. c.

Deseori rezultatele unei astfel de chestionări demonstrează că numai 30% din numărul total din cei chestionați indică Educația muzicală printre disciplinele preferate, în același timp 8 % din cei 30, frecventează școala de muzică pentru copii. Destul de frecvent

disciplina Educația muzicală e prezentă în lista indicilor atitudinii indiferente sau negative a preadolescenților. Astfel 40 % își exprimă o atitudine negativă și 30 - o atitudine indiferentă.

Datele respective mărturisesc despre aceea că în structura preferințelor elevilor, disciplina Educația muzicală, spre regret, nu ocupă un loc de prestigiu, ci e plasată pe poziții secundare.

Rezultatele în cauză confirmă concluzia existentă în psihologie, pedagogie și sociologie că la elevii, mai ales de vârstă preadolescenta, se observă o scădere bruscă a interesului pentru disciplinele ce fac parte din domeniul educației artistice.

Deoarece formarea culturii muzicale a elevilor rămâne, în mare măsură, pe seama orelor de educație muzicală, gradul interesului pentru disciplina dată și arta muzicală în genere, evident determină eficacitatea procesului în cauză.

Analiza răspunsurilor elevilor la întrebarea a doua a chestionarului permite să judecăm despre motivele unei asemenea atitudini. Investigațiile efectuate pe teren mărturisesc că majoritatea dintre cei care au plasat Educația muzicală în lista disciplinelor preferate motivează fixarea preferinței sale prin posibilitatea de a se relaxa în cadrul orei, prin posibilitatea de a se manifesta în fața colegilor și profesorului, sau - prin posibilitatea de a primi note bune.

Cu toate că elevii acestui grup își exprimă solitudinea față de disciplină, menționăm că motivele expuse nu pot fi calificate ca esențiale pentru interes, deși ele pot fi prezente în structura acestuia într-o măsură neînsemnată. După cum menționasem anterior, în structura interesului este obligatorie existența motivelor de profil pozitiv intrinsec, ce țin de asimilarea obiectului interesului. O asemenea motivare a fost depistată la (13 %), dintre care 5,2 % s-au pronunțat în favoarea dorinței de a participa în activitățile muzicale caracteristice (interpretare, compunere, improvizare, iar 5,5 % - în favoarea tendinței de a căpăta noi cunoștințe în domeniul artei muzicale.

Conform indicilor ce țin de atitudinea negativă pentru Educația muzicală, putem depista acei factori care o condiționează și care ulterior pot fi eliminați. Printre acestea elevii menționează: predominarea formelor reproductive de activitate; insuccesul în activitate; modul plictisitor de predare (în chestionarele elevii aduc ca argumente următoarele expresii: “e plictisitor a învăța cuvintele cântecelor”; “nu-mi place să tocesc diferiți termeni muzicali” etc.

Caracterul de petrecere a timpului liber poate fi supus studiului atât prin intermediul metodei de chestionare, cât și prin intermediul convorbirilor cu elevii. Însă la relevarea acestui aspect avantajele convorbirii sunt considerabile, deoarece: nu trebuie respectat caracterul anonim al probei (elevii sunt mai descătușați, aspect ce nu ține de cadrul școlar); întrebările parvenite din partea profesorului se pot schimba mobil în dependență de răspunsurile elevului; multitudinea de înclinații a elevilor cere multiple variante de întrebări, ceea ce nu poate fi realizat în condițiile chestionării, unde se propune numai o variantă de răspuns. Studiind caracterul de petrecere a timpului liber noi stabilim existența sau lipsa la elevi a înclinației pentru activitatea respectivă (după cum menționăm înclinația reprezintă o trăsătură incontestabilă a interesului).

Rezultatele pot fi următoarele, spre exemplu: o parte de elevi în sfera timpului liber, preferă ocupațiile care nu țin de muzică; un număr anumit preferă ocupațiile ce țin de muzică, însă ultimele poartă un caracter ocazional; elevi care sunt nevoiți să consacre o mare parte din timpul său liber ocupațiilor muzicale din cauza că frecventează școlile de muzică pentru copii; elevii petrecerea timpului liber al cărora este legată de muzică și înclinațiile lor poartă un caracter benevol și sistematic, printre ocupațiile preferate din sfera timpului liber la elevii acestui grup poate figura audierea muzicii, interpretarea vocală sau instrumentală, citirea literaturii despre muzică și muzicieni, probe individuale de improvizare a melodiilor, de compunere a cântecelor pe versurile proprii sau a poezilor îndrăgiți (exemplificările formulate în baza cercetărilor de teren).



În urma analizei rezultatelor chestionării, convorbirilor realizate cu elevii putem formula următoarele **concluzii**:

1. În structura preferințelor pe discipline a elevilor, educația muzicală nu ocupă un loc de prestigiu, ci dimpotrivă, se află pe poziții secundare comparativ cu alte discipline de studiu, fapt ce mărturisește despre interesul scăzut pentru disciplina dată. Dat fiind că baza educației muzicale a elevilor se instituie în cadrul orelor școlare, gradul scăzut al interesului pentru disciplina respectivă neapărat influențează în modul cel mai negativ asupra interesului preadolescenților pentru însăși arta muzicală.

2. Al doilea aspect al chestionării dovedește că **motivarea** atitudinii pozitive a elevilor pentru Educația muzicală poartă un caracter exterior, lipsit fiind de o semnificație personală, ceea ce nu poate mărturisi prezența interesului.

3. Printre factorii ce cauzează atitudinea negativă a elevilor față de Educația muzicală predomină supraîncărcarea orelor de muzică cu activitățile reproductivă și lipsa atitudinii diferențiate față de elevi la orele de educație muzicală.

### **3.2. Observarea elevilor în procesul educațional cu scopul depistării nivelului interesului pentru muzică**

În scopul creării unei impresii veridice despre interesul elevilor (care se poate manifesta cu adevărat doar în cadrul activității) este oportun de a recurge la metoda de observare a elevilor în condițiile reale ale procesului instructiv-educativ. Pentru a exclude posibilitatea de a face concluzii pripite se recomandă efectuarea observărilor pe parcursul a mai multor ore.

Observările se realizează de rînd cu utilizarea metodei de analiză a lucrărilor de creație ale elevilor. Astfel în câmpul atenției profesorului e prezent atât procesul activității elevilor, cât și produsul ei, deoarece ambele momente, în egală măsură, reprezintă o reflectare semnificativă a nivelului **interesului**.

Reieșind din faptul că educația muzicală se realizează prin intermediul a trei activități muzicale principale (*audiția muzicii și analiză, caracterizare; cântul vocal-coral; creația muzical-artistică*), fiecare având trăsăturile sale caracteristice, am recurs la elaborarea grupelor speciale de criterii ale manifestării interesului în cadrul fiecărei activități.

În conformitate cu cele expuse, în scopul evaluării **nivelului interesului elevilor pentru muzică**, manifestat în cadrul activității de *audiție a muzicii cu analiză și caracterizare*, evidențiem următoarele **criterii**:

- concentrarea atenției în timpul audiției muzicii;
- expresivitatea afectivă (mimică, pantomimică) ca exprimare exterioară a trăirii muzicii audiate;
- participarea din inițiativă proprie la discuțiile pe marginea muzicii audiate;
- tendința de a completa sau corecta expunerile colegilor;
- manifestarea originalității gândirii în cadrul caracterizării creațiilor muzicale;
- manevrare activă cu cunoștințele și deprinderile acumulate anterior;
- analiza profundă și multilaterală a muzicii audiate;
- prezența opiniei proprii față de creația muzicală.

Pentru relevarea **nivelului de dezvoltare a interesului** elevilor în **procesul cântului vocal-coral**, sunt înaintate **criteriile**:

- participarea activă la activitate;
- pasiunea cu procesul de interpretare;
- tendința de a reda prin interpretarea proprie imagini muzical-artistice.

În **procesul activității de creație** a elevilor atenția profesorului se orientează spre următoarele aspecte:

- caracterul acceptării activității de creație (gătinta pentru acțiune, indiferența, respingerea activității);
- pasiunea în procesul de realizare a activității de creație;
- concentrarea atenției asupra activității;

- manifestarea spiritului de inițiativă și independență în timpul realizării activităților de creație;
- tendința de a înfrunta dificultățile ce apar pe parcursul activității de creație.

La analiza **rezultatelor activității de creație** în calitate de **criterii ale interesului** se propune de a lua în considerație astfel de momente ca:

- gradul de finisare a creației elevului (deplină, parțială);
- prezența elementelor inventice originale;
- utilizarea adecvată a elementelor de limbaj muzical pentru redarea imaginii muzical-artistice.

Remarcăm că, la analiza lucrărilor creative, se va ține seama de volumul experienței muzical-creative, care deseori este neînsemnat.

Procesul și rezultatele activității elevilor se apreciază conform sistemului de trei puncte, care vor marca nivelurile respective de dezvoltare a interesului pentru muzică: **avansat, mediu și scăzut**.

Propunem descrierea nivelurilor interesului în varianta de tabel care reflectă atât nivelul general de dezvoltare a interesului, conform criteriilor pentru toate trei forme de activitate muzicală, cât și nivelul interesului pentru muzică manifestat în cadrul fiecărei forme de activitate luată în parte.

În scopul formării unei viziuni mai ample cu referință la nivelul dezvoltării interesului pentru muzică, pe lângă indicii preconizați pentru investigare prin intermediul metodelor de observare și analiză a lucrărilor de creație a elevilor, în tabel am introdus, de asemenea, caracteristica substanțială a interesului, realizată în baza convorbirii cu elevii. Se presupune că există corelație între interesul pentru muzică și înclinații față de o anumită ocupație muzicală în timpul liber (în afara orelor, în afara studiilor).

Caracterizând elevii conform nivelului general de dezvoltare a interesului pentru muzică, tinem cont, neapărat, și de semnificația

fiecarui parametru. De asemenea, îi racordăm la acel sau alt nivel al interesului, corespunzător fiecărui parametru în parte. Spre exemplu, la unul și același elev nivelul înalt al interesului manifestat în cadrul audiției muzicale și activității de creație poate să se îmbine cu nivelul mediu al interesului manifestat în cadrul cântului vocal-coral, nivelul mediu al interesului depistat în cadrul interpretării și audiției muzicale - cu nivelul scăzut al interesului depistat în cadrul creației etc.

Însă asemenea variante de îmbinare a diverselor niveluri de interes poartă, de regulă, un caracter particular. În majoritatea cazurilor acel sau alt nivel al interesului poate fi urmărit în cadrul desfășurării a celor trei forme de activitate muzicală, îmbinat cu profilul respectiv al motivației și înclinațiile corespunzătoare.

**Tabela 1. Nivelurile de dezvoltare a interesului pentru muzică**

| Parametrii de reflectare a interesului     | Nivelurile  |  |   |
|--|---|--|---|
|  | Avansat   | Mediu  | Scăzut  |
| <b>1</b>                                   | <b>2</b>  | <b>3</b>   | <b>4</b>  |
| Audiție muzicală cu analiză, caracterizare | Audierea atentă a creației muzicale, însoțită de trăirea conținutului acesteia. Activismul benevol, de nivel înalt în timpul discutării conținutului creației muzicale. | Concentrarea atenției asupra creației audiate și trăirile emotive atestă un caracter episodic. Activismul în timpul discutării cere imbolduri din partea profesorului. | Lipsa concentrării asupra creației muzicale.<br><br>Spirit de inerție în timpul discutării muzicii audiate. |

| 1                         | 2  | 3  | 4  |
|---------------------------|--|--|--|
|                           | Originalitatea, plasticitatea interpretării conținutului imaginilor muzicale.  | Verbalizările sunt adecvate conținutului creației muzicale, însă nu se deosebesc prin originalitate.   | Utilizarea la întâmplare a cuvintelor, frazelor care, deseori, nu corespund conținutului creației caracterizate.   |
|                           | Utilizarea adecvată a cunoștințelor însușite anterior în cadrul analizei laturii formal-logice a creației muzicale; explicarea rolului mijloacelor de expresie muzicală întru realizarea ideii componistice; prezența opiniei proprii față de creația audiată. | În timpul analizei mijloacelor de expresie muzicală se manifestă tendința spre aplicarea cunoștințelor însușite anterior, însă adesea atenția e orientată spre momentele secundare; prezența dificultăților în timpul formulării concluziilor; caracterul amorf al propriilor aprecieri. | Dificultăți considerabile în timpul analizei mijloacelor de expresie muzicală; lacune esențiale în cunoștințele muzicale; lipsa opiniei proprii față de creația audiată. |
| Cântul vocal-coral        | Procesul activității de interpretare (vocală) decurge activ, cu pasiune, este însoțit de artistism.  | Procesul activității de interpretare e însoțit de un anumit activism și pasiune, însă de un caracter fragmentar.   | Procesul activității decurge pasiv, lipsește pasiunea și artistismul.  |
| Creația muzical-artistică | Activitățile de creație sunt acceptate entuziasmat și realizate în mod independent, cu pasiune.  | Activitățile de creație sunt acceptate reținut și realizate cu ajutorul parțial al profesorului.   | Activitățile de creație sunt acceptate cu nemulțumire sau indiferență, pentru realizarea lor se cer îmboldurile venite din partea profesorului.                          |

| 1   | 2   | 3   | 4   |
|---|---|---|---|
|   | Tendința de a înfrunța de sine stătător dificultățile care apar în procesul realizării activităților.                             | Dificultățile nu sunt înfruntate decât cu ajutorul profesorului.  | Lipsa tendinței de a înfrunța dificultățile ce apar în timpul activității.                                |
|   | Lucrările de creație se deosebesc prin caracterul finisat și prin prezența procedeele originale de redare a imaginii preconizate. | Lucrările de creație nu sunt finisate și nu se deosebesc prin originalitate.  | Rezultatele activității sunt prezente prin niște schițe, care, adesea, nu corespund imaginii preconizate. |
| Corelație dintre interesul pentru muzică și înclinațiile față de anumite ocupații muzicale în timpul liber. | Corelare completă dintre interes și înclinație. Timpul liber este consacrat obiectului interesului.                               | Corelare incompletă dintre interes și înclinație. Ocupațiile muzicale în timpul liber poartă un caracter episodic, ocazional. | Lipsa înclinației față de un oarecare tip de ocupație muzicală.   |

Datele obținute în urma aplicării diverselor metode de cercetare (observare, chestionare, convorbire, și analiză a lucrărilor de creație) permit să constatăm următoarele:

- aproximativ același număr de elevi, la care se depistează profilul pozitiv, intrinsec al motivației, ce se întreține în activitatea respectivă și înclinații pentru ocupațiile muzicale de un caracter benevol și sistematic, în procesul diverselor activități muzicale demonstrează *un nivel avansat al interesului*;

- elevii la care e semnalată predominarea *motivelor* extrinseci, nelegate de însuși procesul activității și ocupațiile muzicale ocazionale în timpul liber, demonstrează în procesul diverselor activități muzicale un *nivel mediu al interesului*;

- elevii care în cadrul activităților muzicale demonstrează un *nivel scăzut* al interesului dau dovadă de o *motivație* cu profil negativ și de lipsă a înclinației față de un oarecare tip de ocupație muzicală.

## 4. Strategii de stimulare a interesului pentru muzică la orele de Educație muzicală

### 4.1. Strategii de practicare a audiției muzicale (context teoretico-aplicativ)

Arta muzicală include două laturi ce se află în interacțiune indisolubilă. Una se reduce la exprimarea prin complexul de intonații muzicale (emoțional-expresive, plastice, de gen (sistemizate de N.Holopova) a unui anumit conținut și e legată de sfera emotiv-senzitivă a omului. Altă latură se reduce la conceperea legilor componistice și e legată, respectiv, de sfera intelectuală a personalității (conform ideilor a lui V.Medușevsky). O astfel de particularitate a artei muzicale lasă o amprentă deosebită asupra tuturor formelor de inițiere muzicală. Spre exemplu, pentru receptarea muzicii, potrivit afirmațiilor psihologilor și pedagogilor-muzicieni, e caracteristică nu numai trăirea emotivă a materialului audiat, cuprinderea mesajului, ideii creației, ci și aprecierea mijloacelor de expresie muzicală, pătrunderea în legile de îmbinare a cărora condiționează etapa avansată de contactare cu arta muzicală.

În vederea participării active a elevilor de diferite vârste de școlarizare la audiția muzicală și, ca rezultat, stimulării interesului pentru creațiile muzicale audiate este necesar a recurge la atingerea obiectivelor de re-creare a muzicii atât la nivel emotiv, cât și la cel rațional. Conform logicii de decurgere a procesului de receptare a muzicii, mai întâi, se cuvine a actualiza la elevi deprinderile de pătrundere în componentul emotiv al muzicii. Pentru aceasta este oportun a realiza un șir de activități (obiective instructive) ce constau în determinarea conținutului și caracterului general al creațiilor muzicale, condițiile cărora presupun aplicarea procedurilor empirice de cunoaștere (observare, reactualizare, recunoaștere). Să facem referințe la exemple de activități posibile

pentru a ilustra expunerile anterioare. Astfel, în urma audierii unei creații muzicale, elevilor li se propune să-și exprime impresiile printr-un șir de cuvinte și expresii corespunzătoare, să expună atitudinea proprie față de materialul audiat. Asemenea tip de activități este binevenit în legătură cu receptarea muzicii ce conține intonații elocvente. În cazurile când intonațiile muzicale nu se supun reprezentărilor asociative pregnante este necesar a recurge la alcătuirea caracterizărilor verbale succinte, care ar reflecta caracterul general al muzicii receptate.

Nu puțin efective în cadrul receptării laturii imagistice a creațiilor muzicale sunt activitățile care cer de la elevi a determina cărui tip de intonații îi aparține acel sau alt fragment muzical. În scopul activizării atenției și sferei afective a elevilor în procesul realizării acestui tip de activități, este nevoie a-i atenționa spre construcțiile intonaționale dominante și evoluția acestora pe parcurs. Pentru aceasta putem apela la intonarea motivului dominant, care poate fi repetat de către profesor întocmai sau cu unele deviații. Concomitent, elevilor li se propune să caracterizeze în mod verbal intonațiile muzicale principale la începutul fragmentului audiat și să urmărească dezvoltarea lor ulterioară, fapt care va stimula procesul de pătrundere în discursul dramaturgiei muzicale propriu-zise.

#### **Model practic (sugestii aplicative)**

***Scopul modelului: actualizarea experienței elevilor de percepere a mesajului muzical-artistic la nivel emoțional.***

Conform curriculumului la Educația muzicală (clasa a V-a), pentru audiție selectăm următoarele creații muzicale:

1. L. Beethoven, "Oda bucuriei" din Simfonia nr. 9;
2. C. Porumbescu, "Balada pentru vioară și pian";
3. Cloude Daquin, "Cucul";
4. G. Enescu, "Preludiu la unison" din Suita nr. 1 pentru orchestră;
5. M. Glinka, Uvertura la op. "Ruslan și Liudmila".

În scopul actualizării experienței muzicale, elevii sunt antrenați, la început, în procesul de realizare a unui sistem de activități, orientate spre receptarea conținutului emotiv-senzitiv al creațiilor muzicale. Rigorile activităților de față cer de la elevi a recurge la procedeele empirice de cunoaștere, vizând:

1. Determinarea conținutului imagistic și caracterului general al creației muzicale.
2. Evidențierea intonațiilor caracteristice creației date.
3. Expunerea atitudinii proprii față de creația muzicală audiată.

Drept bază pentru elaborarea activităților servesc metodele **interpretativă și asociativă**.

În calitate de material muzical la una dintre orele de educație muzicală programăm “Oda bucuriei” din simfonia nr. 9 de L. Beethoven.

În scopul realizării activităților desemnate, elevilor li se propun, în baza audiției lucrării nominalizate, următoarele obiective:

1. Alcătuiți în mod independent un rând asociativ (din 10-12 cuvinte) adecvat reprezentărilor, asociațiilor provocate în imaginație de către creația muzicală dată.
2. Realizați o mică compunere ce ar reflecta conținutul imagistic al lucrării muzicale puse în audiție.
3. Alegeți, din cele propuse acea caracterizare a intonației principale a creației audiate, care i se potrivește cât mai exact.
4. Relatați dacă v-a pasionat sau nu creația audiată, argumentând atitudinea respectivă.

*Notă. Luăm un șir de exemple ale rîndurilor asociative alcătuite de elevi. Mai întâi, vom da citire rîndurilor realizate în baza lucrării “Oda bucuriei” din simfonia nr. 9 de L. Beethoven de către elevii clasei a V-a: Cristina P. – “bucurie, cor, vară”; Alexandru S. – “poporul, sărbătoare, imn, festivitate”. Urmează compunerile elevilor la același subiect: Natalia S. - “Poporul se bucură de sărbătoare. Lumea cântă un cântec vesel, plin de fericire, Soarele luminează și razele lui încălzesc ziua sărbătorii”;*

*Vasile C. - “Muzica aceasta redă o dispoziție de bucurie. Eu îmi închipui că multă lume s-a adunat în piață și cântă un imn”.*

Pentru obiectivul nr. 3, elevii trebuie să aleagă din testul propus caracteristicile ce se potrivesc cât mai exact, după părerea lor, intonației cheie a lucrării audiate (L. Beethoven, “Oda bucuriei”, din simfonia nr. 9). Aducem exemplul de însărcinare-test:

1. În intonația lucrării date auzim o chemare, un îndemn.
2. Lucrarea este plină de patetică și sentimente de eroism.
3. Intonația lucrării are un caracter vioi, plin de viață, ce redă o bucurie și fericire.

Spre deosebire de rezultatele realizării a tipurilor precedente de activități, cu activitățile de față elevii, de regulă, se isprăvesc mai reușit.

Cât privește soluționarea obiectivului nr. 4, menționăm că atitudinea elevilor față de creația muzicală audiată, în majoritatea cazurilor în condițiile procesului educațional, e redată printr-o singură frază afirmativă sau negativă, fără a-și expune și a-și argumenta opinia.

E important ca în re-crearea imaginilor muzical-artistice la nivel emotiv-senzitiv să fie creată și menținută atmosfera afectivă prin intermediul utilizării epitetelor, analogiilor din literatură, arte plastice, coregrafie, realizarea secvențelor muzical-ritmice.

### **Model practic (sugestii aplicative).**

***Scopul modelului: perceperea muzicii la nivel emoțional cu utilizarea tehnicilor de creare a atmosferei afective.***

Implicăm elevii în procesul de receptare a muzicii în baza lucrării “Balada pentru vioară și pian” de C. Porumbescu. În legătură cu această creație realizarea activităților (obiectivelor) desemnate anterior decurge în strânsă legătură cu crearea atmosferei afective care are drept scop lărgirea câmpului asociativ al elevilor, imaginației creative și stimularea componentului emoțional al interesului.

În calitate de procedee de creare a atmosferei afective pot fi utilizate:

- schițe literare, similare conținutului creației muzicale audiate;
- date curioase din viața și activitatea compozitorului, relatarea evenimentelor istorice legate de compunerea lucrării audiate;
- expunerea legendelor, povestirilor despre vioară, prezentarea posibilităților sonore și construcției instrumentului;
- citirea textelor literare din balade populare;
- audierea fragmentelor din balade muzicale etc.

Desfășurarea procesului de receptare a creațiilor muzicale în îmbinare cu crearea atmosferei afective demonstrează o evoluție anumită a interesului elevilor pentru muzica audiată, comparativ cu orele la care tehnicile de creare a fonului afectiv nu sunt aplicate. Astfel, efectuând observări asupra elevilor în timpul audiției conform criteriilor stabilite, noi vom putea depista o concentrare crescută a atenției, o sporire ușoară a expresivității afective ca reflectare exterioară a trăirii conținutului muzical.

De la realizarea activităților orientate spre receptarea muzicii la nivel emoțional, are loc trecerea la actualizarea capacităților de analiză a logicii componistice, unde elevii trebuie să apeleze la procedeele teoretice de cunoaștere (comparare, analiză, generalizare).

La acest stadiu are loc conceperea suitei de imagini muzicale pe cale rațională, în îmbinare cu stimularea laturii afective, fapt care permite, de rând cu interesarea elevilor de esența creațiilor muzicale, să avanseze gândirea artistică a elevilor, mai cu seamă de vîrstă preadolescentă (la vîrstă școlară mică predomină tehnicile de re-creare a mesajului muzical-artistic la nivel emoțional) la un nivel calitativ nou.

Spre deosebire de obiectivele conținutul cărora cere recurgera la caracterizări verbale în baza asociațiilor, constrângerile obiectivelor orientate spre stimularea gândirii logice îi impun să-și argumenteze opiniile, folosind la maxim cunoștințele muzicale acumulate anterior.

Modul enunțat de practicare a audiției muzicale va oferi condițiile favorabile în vederea dezvoltării la elevi a complexului de componente esențiale ale interesului (motivațională, emoțională, intelectuală, volițională).

Componenta emoțională va fi activizată, mai cu seamă, la stadiul actualizării experienței receptive pe cale emotivă. Aici componenta dată se va reduce la trăirea conținutului creațiilor muzicale și la un ton emoțional deosebit, care se va exprima prin pasiunea în procesul activității, trăirea succesului și insuccesului propriu.

La stadiul actualizării experienței la nivel rațional, va avea loc aprofundarea componentei emoționale a interesului datorită mobilizării proceselor de analiză, unde concomitent se va dezvolta și componenta intelectuală, care se va caracteriza prin activismul de gândire, vizând pătrunderea în legile de creare a imaginilor muzical-artistice.

Formarea pe parcursul activității date a capacităților de soluționare optimă a problemelor va activa componenta volițională a interesului.

În urma aprofundării experienței receptive a elevilor în mod complex, la o mare parte din ei ia naștere motivarea orientată spre aplicarea procedeele formate în noile situații, spre participarea la audiția, caracterizarea, interpretarea și crearea nemijlocită a produselor muzicale.

### **Model practic (sugestii aplicative).**

***Scopul modelului: re-crearea mesajului muzical-artistic la nivel rațional cu aplicarea tehnicilor de analiză a logicii componistice.***

De rând cu realizarea tipurilor de activități desemnate anterior, antrenăm elevii în procesul atingerii unei serii de obiective, ce țin de analiza logicii de dezvoltare componistică a creației muzicale. Aplicarea acestor strategii vizează scopul de a trezi la elevi interesul pentru temă, conținut, mijloace de expresie, stimularea tendinței spre a cunoaște noul, a percepe valorile artei muzicale și a

pătrunde în mesajul lor artistic. Însă, după cum mărturisesc datele investigațiilor teoretice și a explorărilor de teren, la elevii școlilor de cultură generală există anumite lacune în sistemul cunoștințelor muzicale cheie, prevăzute de curricula la Educația muzicală, care sunt necesare pentru îndeplinirea sarcinilor de tipul enunțat.

Reieșind din cele expuse, pentru actualizarea competențelor elevilor de re-creare a mesajului muzical-artistic la nivel rațional, propunem să îmbinăm procesul de realizare a activităților orientate spre analiza logicii componistice cu eliminarea concomitentă a lacunelor din sistemul cunoștințelor muzicale cheie.

Mai întâi de toate, elevii sunt familiarizați cu noțiunile de *formă* muzicală și elementele acesteia; tipurile de *intonații* (expresive, plastice, de gen etc.); *particularitățile* distinctive ale formelor simple și ample, trăsăturile după care pot fi identificate tipurile de intonații.

După aceasta, elevilor le propunem obiectivul de a determina conținutul imagistic al creațiilor muzicale și de a releva principalele mijloace de expresivitate muzicală, utilizate de către compozitor pentru redarea acestuia. Deși destinația principală a tehnicilor de față constă în actualizarea experienței elevilor de receptare rațională a muzicii, totuși nu trebuie scăpat cu vederea un asemenea obiectiv cum este crearea atmosferei afective. Pentru dezvăluirea mesajului imagistic al lucrării au fost utilizate tipurile de activități desemnate anterior (alcătuirea rândurilor asociative, realizarea compunerilor etc.).

Analiza mijloacelor de expresivitate muzicală se efectuează în baza *melodiei, ritmului, armoniei, timbrului*. Spre exemplu, analiza melodiei creației “Cucul” de Cloude Daqin se desfășoară în felul următor. La început, elevilor li se propune:

- să indice în textul de note ”intonația cucului”, redată prin mișcări melodice pe sunetele cvartei;
- să reprezinte în mod grafic mișcarea liniei melodice.

Pe lângă aceasta, elevii trebuie să argumenteze, de ce compozitorul a recurs la salturile melodice caracteristice, de

cvartă, care au servit drept motiv dominant al lucrării. În expunerile lor, elevii se referă la asociațiile sesizate din natură și se conving de transformarea intonației arhaice a cucului într-o imagine artistică plastică.

Deoarece analiza complexă a creațiilor muzicale nu e posibilă fără a pătrunde ideea autorului, la formularea obiectivelor trebuie de ținut cont și de acest aspect al activității ample de percepere a operei muzicale.

### **Model practic (sugestii aplicative).**

***Scopul modelului: formarea la elevi a experienței de procreare analitico-artistică a muzicii.***

Reieșind din faptul că aplicarea competentă și creativă a modelelor anterioare vizează formarea la elevi a deprinderilor de receptare a creațiilor muzicale atât la nivel afectiv, cât și rațional, în cadrul acestui model, actualizarea experienței e orientată spre aplicarea de către elevi a procedeelelor de procreare analitico-artistică a muzicii.

Din punctul de vedere al aplicării de către elevi a procedeelelor de procreare analitico-artistică a muzicii le putem înainta obiectivul de a evidenția în creații concrete elementele limbajului muzical și a le demonstra conexiunea cu conținutul imagistic, ceea ce se va realiza în baza analizei mijloacelor principale de expresie muzicală. În cadrul analizei elementului major al expresivității muzicale, cum este melodia, atenția elevilor se focalizează asupra aspectelor:

- specificul mișcării liniei melodice (ascendent, descendent, liniar, prin salturi);
- perceperea desenului melodic, susținută de utilizarea imaginilor grafice.

Specificul mișcării melodice este o realitate, care nu depinde de persoana implicată în activitatea de descifrare a ei. Complexitatea de receptare poate fi redusă pe calea descompunerii, dezmembrării componentelor melodiei (în motive, fraze), strategie ce este prezentată în figura 2.

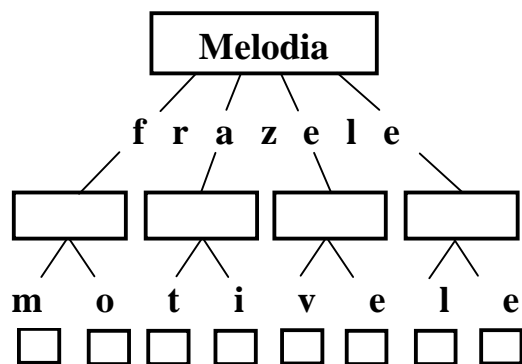


Figura 2. Strategia de receptare a melodiei

Așadar, descifrarea melodiei se desfășoară de la receptarea motivelor, frazelor și relațiilor dintre ele spre cuprinderea legităților de dezvoltare melodică.

Structura activității va fi următoare:

- receptarea auditivă a melodiei;
- reprezentarea desenului melodic prin imagini grafice;
- fredonarea melodiei cu respectarea cezurilor.

Spre exemplu, audiind “Cântecul de leagăn” din folclorul copiilor (cl. a IV-a), propunem elevilor:

- 1) Să indice în textul de note motivele cu relații line ale sunetelor și motivele ce atestă salturi.

Elevii remarcă măsurile cu mișcare lină a melodiei cântecului, convingându-se de lipsa salturilor melodice.

- 2) Să argumenteze sensul artistic/expresiv al predominării procedurii de dezvoltare melodică lină.

În relațiile lor elevii se vor sprijini pe experiența acumulată, ce conține reprezentări auditive adecvate, cunoștințe despre tipul intonațiilor *de gen* (cântec de leagăn) și intonațiilor *tipice* (cantilene, cantabile). Acest procedeu de dezvoltare a melodiei prin combinarea treptelor învecinate redă în mod adecvat imaginea în cauză.

Construind prezentarea grafică a desenului melodic, atenția elevilor este orientată la repetarea regulată a unuia și aceluiași motiv, care redă legănatul copilului, ceea ce contribuie la căpătarea de către elevi a modelelor pentru procrearea eventuală a imaginilor artistice.

Ulterior, ne referim la analiza altor două elemente, nu mai puțin importante ale expresivității muzicale (ritmul, relațiile armonice) și la analiza conexiunii lor cu conținutul imagistic al pieselor muzicale. În procesul dezvoltării logicii de organizare ritmică a intonațiilor caracteristice pentru cântecul de leagăn îi apropiem pe elevi de concluzia că formula ritmică-cheie corespunde undulației leagănelui. Tot aici demonstrăm elevilor că e destul a schimba pulsația metro-ritmică a formulei cheie pentru a ne convinge de schimbarea sensului artistic al intonației muzicale. Spre exemplu, inversarea formulei în poate transforma cântecul de leagăn în vals.

## 4.2. Strategii de practicare a creației muzical-artistice a elevilor (context teoretico-aplicativ)

### 4.2.1. Specificul de realizare a activităților de creație muzicală

În materialele pentru cursul dat pornim de la conceptul dominant al teoriei interesului, conform căruia el poate fi format și dezvoltat numai în procesul activității. Altfel spus, dezvoltarea interesului pentru muzică e posibilă doar în activitatea muzicală, prezentă prin diversele sale forme, dintre care, de prim ordin, sunt: receptarea, interpretarea și creația muzical-artistice. Ultima, datorită specificului său, reprezintă o simbioză a tuturor activităților nominalizate, deoarece, în procesul activității de creație (compunere sau improvizare), fie chiar la nivel elementar, elevul are posibilitatea să se prezinte în trei ipostaze: de creator, de



interpret și de receptor-ascultător al propriilor produse de creație muzicală. Întemeindu-se pe specificul desemnat al activității de creație, conținutul procesului creativ, propus de noi, este format din: *improvizarea melodică în mod vocal; improvizarea melodică cu ajutorul instrumentelor muzicale; improvizarea melodicoritmice în baza eșafodajului armonic; compunerea în baza anumitor subiecte.*

Asemenea variantă a conținutului constituie o condiție favorabilă pentru realizarea cât mai amplă și completă a înclinațiilor și necesităților elevilor de receptare-interpretare-creație muzicală.

După cum e cunoscut, la elevii de diferite vârste de școlarizare, iar în special la acei de vârstă preadolescentă, destul de pregnant, se observă necesitatea imperioasă de autoafirmare, de manifestare a potențialului individual. Mai mult decât atât, însuși perioada nominalizată este marcată printr-un șir de particularități distincte, care, nu în ultimă instanță, înlesnesc desfășurarea procesului de antrenare a elevilor în activitățile muzical-creative. Analiza literaturii din domeniul psihologiei generale și pedagogiei muzicale (B.Asafiev, D.Kabalevski, K.Orff, A.Roșca, U.Șchiopu, N.Vetlughina, L.Vîgotsky ș.a.) mărturisește că preadolescenții denotă tendințe pronunțate spre creativitatea independentă: compunerea, improvizarea cântecelor și pieselor simple. În același timp, preadolescenților le este caracteristică exigența avansată față de rezultatele muncii lor, fapt ce cauzează, deseori, starea de descurajare, care duce la scăderea motivației și interesului pentru activitatea de creație și pentru muzică în genere.

Prin urmare, drept condiție indispensabilă în vederea desfășurării eficiente a procesului de creație muzicală a elevilor, orientată spre dezvoltarea la ei a interesului pentru muzică, o constituie organizarea specială a acestui proces.

Fiind fideli tezelor lansate anterior, tratăm activitatea de creație muzicală drept fenomen deosebit, care necesită a fi examinat ca un proces gradual. Deoarece nucleul procesului în

cauză o constituie *realizarea de către elevi a activităților de creație sau soluționarea problemelor (obiectivelor) de creație* atât din punctul de vedere al teoriei, cât și al practicii, e nevoie a elucida structura procesului de rezolvare a problemelor de acest tip. În contextul dat, este oportun să ne conducem de esența psihologică a procesului de gândire, strâns legat de rezolvarea anumitei probleme.

Cunoașterea modului de desfășurare a procesului de gândire ne va permite să modelăm strategia de *realizare de către elevi a activităților de creație muzical-artistică*. În procesul amplu al gândirii, orientat spre soluționarea problemei, psihologii evidențiază mai multe etape principale, unde etapa inițială o constituie apariția problemei, a situației de problemă ( G. Costiuk, W. Kohler, B. Lomov, A. Luria, M. Miclea, I. Radu, S. Rubinștein).

Situația de problemă se creează, dacă elevul conștientizează relația dintre datele cunoscute și cele necunoscute. Anume acest moment de conștientizare al contradicției dintre două informații constituie esența psihologică de acceptare a conținutului însărcinării, problemei lansate.

Următoarea etapă constă în transformarea gândului spre rezolvarea nemijlocită a problemei deja conștientizate. Mai întâi, are loc desfășurarea operațiilor raționale de actualizare a cunoștințelor, care se referă la problema dată și care vor servi cale de acces la dezlegarea ei. În continuare, se proiectează variantele posibile de rezolvare. În finele etapei desemnate, datorită revenirii la starea inițială a problemei și suprapunerii cu aceasta, soluția trasată se prezintă în calitate de o singură presupuziție, ipoteză sau mai multe presupuziții.

De la conștientizarea ipotezei lansate în forma de soluție trasată, gândul trece la etapa de verificare și apreciere, după ce are loc formularea concluziei despre eficacitatea demersului rezolutiv. După aceasta, urmează aplicarea rezultatului muncii de gândire în activitatea practică, unde el este supus unei validări decisive.

Prin urmare, cercetând procesul de gândire, orientat spre dezlegarea acelei sau altei probleme, ca model al procesului de realizare a activităților creative, evidențiem în el respectiv trei etape principale: **înțelegerea și acceptarea activității muzical-creative; formarea ideii creative; realizarea propriu-zisă a activității (însărcinării) de creație.**

Astfel, etapa inițială în triada care se referă la antrenarea elevilor în activitatea de creație o constituie **acceptarea și înțelegerea activităților (însărcinărilor)** de creație muzicală. Etapa aceasta începe cu înaintarea activităților (însărcinărilor/obiectivelor) muzical-creative, elaborate conform temelor trimestriale ale curriculumului la educația muzicală, în conformitate cu particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor.

Principala destinație a activităților constă în asigurarea atitudinii individual-diferențiate în procesul instructiv-educativ, ce **va permite fiecărui elev să se manifeste în modul cel mai activ la crearea produselor muzicale, să se simtă persoane inițiate în domeniu și ca urmare – persoane interesate de domeniul muzical-artistic.**

Principiului de diferențiere trebuie să fie supuse atât activitățile (obiectivele) cât și elevii, unde primele, fiind cu același conținut, dar diferite după gradul complexității, sunt adresate elevilor de diverse niveluri de dezvoltare a aptitudinilor muzicale. Complicarea și diferențierea activităților are loc în dependență de forma activității muzical-creative, corelarea dintre cunoscutele și necunoscutele în condițiile activității, cerințele activităților, forma de organizare a activității elevilor (independentă, de grup, cu ajutorul profesorului). *Procedeele de complicare a obiectivelor de creație vor fi descifrate în conținutul subcapitolului următor.*

Aplicarea procedurii de complicare succesivă a activităților va avea un efect pozitiv în dinamica dezvoltării interesului elevilor pentru muzică, deoarece permanent va introduce în activitate elementul noului, va permite elevilor să avanseze capacitățile și deprinderile lor, conștientizând, totodată, această avansare.

Examinarea structurii procesului de soluționare a problemei dovedește cât de important rămâne a fi rolul înțelegerii conținutului activității, elucidarea condiției activității, constituind prima treaptă în calea de obținere cu succes a soluției.

Deoarece activitățile de creație conțin o noutate anumită, înțelegerea va reprezenta un proces constituit dintr-un șir de operații intermediare ale gândirii, acțiuni speciale, orientate spre succesul înțelegerii ca conștientizare a faptului că problema dată, condiția problemei este înțeleasă de către elev.

Mai întâi, are loc familiarizarea, în linii mari cu condiția problemei. Aici elevul prinde sensul cuvintelor, sensul general al activității, decide pentru sine dacă ea e cunoscută, dacă a rezolvat sau nu în trecut probleme de acest fel. În urma unei asemenea evaluări la elevi se creează o anumită orientare în conținutul problemei, care la unii poartă un caracter destul de exprimat, iar la alții se reduce doar la o senzație cum că în problema dată pentru ei există ceva cunoscut.

La această micro etapă, e destul de important **a releva gradul orientării elevilor în spațiul activităților (obiectivelor) propuse**, ceea ce prezintă unul dintre obiectivele etapei. Pentru atingerea obiectivului în cauză, este oportun a recurge la metoda conversației, special organizată, unde în calitate de criterii ale înțelegerii, servesc expunerile, comentariile elevilor.

În continuare, obiectul preocupării va constitui asigurarea unei **înțelegeri complete și adecvate a conținutului și condiției activităților** de către elevi. După cum am menționat, activitățile creative propuse trebuie să conțină un element al noului, iar prin urmare - o informație nouă, necunoscută elevilor, care, fiind semnificativă pentru soluționarea problemei, neapărat cere a fi conștientizată.

Asemenea conștientizare are loc datorită procedurii la suprapunere a noului cu cunoștințele însușite anterior. Efectul înțelegerii, conform esenței sale psihologice, se atinge în cazul când elevul dispune de etaloanele/modelele, propuse de profesor,

ce au o analogie cu produsele creative eventuale. Ca rezultat al înfăptuirii tuturor operațiilor indicate are loc înțelegerea de către elev a obiectivului/activității propuse.

De la înțelegerea activităților, are loc trecerea la **formarea ideii de creație**. În cadrul etapei date, pot fi evidențiate convențional două stadii și respectiv două obiective. Primul se reduce la apariția la elev a ideii și **stabilirea imaginii muzicale principale**. Aici are loc reformularea condiției problemei și racordarea datelor suplimentare din experiența muzicală a elevului.

Formularea unei anumite probleme ascunse în conținutul activității contribuie la apariția involuntară în imaginația elevilor a asociațiilor, imaginilor anumite. Adesea, la stadiul nașterii ideii la elev apar imagini auditive inițiale, care nu totdeauna sunt însoțite de o conștientizare clară. Din atare imagini muzicale trebuie selectată imaginea principală, care va servi ca temelie nemijlocită pentru realizarea ideii creative. Pentru selectarea de către elev a imaginii principale, reieșind din esența ei asociativă, va fi oportun a recurge la utilizarea stimulilor (modelelor) din literatură sau arte plastice și la analiza lor artistică. Imaginea principală, deocamdată este destul de vagă, însă, pe parcurs, ea se precizează, ce face posibilă **proiectarea căilor de creare** a acesteia, privite de către noi ca stadiul doi al etapei de formare a ideii creative.

Remarcăm că o asemenea proiectare poate fi desfășurată doar în cazul compunerii și nu improvizării muzicale, deoarece ultima poartă un caracter prompt.

După cum am menționat anterior, desfășurarea activității de creație muzicală (compunere, improvizare) a elevilor va avea loc în baza sistemului de intonații muzicale. În această ordine de idei, proiectarea căilor de creare a imaginilor solicitate de către elevi va decurge prin intermediul selectării variantelor de intonații, fiind însoțită de apelarea la etaloane veritabile din tezaurul artei muzicale.

După ce elevii și-au expus propunerile, e nevoie a le supune analizei în scopul excluderii variantelor nereușite și selectării celor

reușite. Găsirea căilor optime de întruchipare a imaginii trasate pe parcurs se prezintă ca idee creativă formată.

Etapă de încheiere și de importanță majoră a procesului de creație muzicală o constituie **realizarea propriu-zisă a activităților de creație muzical-artistică**, vizând **afirmarea personalității elevului prin intermediul produselor proprii de creație**.

Realizarea activităților muzical-creative va avea un efect considerabil în vederea stimulării interesului elevilor pentru muzică datorită faptului că pe parcursul etapelor precedente au fost create toate premisele necesare pentru **manifestarea cu succes a potențialului elevilor de receptare – interpretare - creare a muzicii în cadrul orelor de educație muzicală**.

La etapa de realizare propriu-zisă a activităților creative e necesar a varia formele de organizare a activității elevilor (**independentă, în grup, cu ajutorul profesorului**). Alegerea unei sau altei forme depinde de nivelul de dezvoltare a elevilor, forma și complexitatea activităților. Astfel, elevii cu un nivel scăzut de dezvoltare a aptitudinilor muzicale la stadiul inițial de antrenare în activitatea de creație au nevoie de ajutorul parțial al profesorului. Pe măsura acumulării experienței creative, elevii, treptat, sunt încadrați în realizarea individuală sau în grup a activităților.

Elevii nivelului mediu, deși sunt capabili a participa în mod independent la activitate, în unele cazuri, necesită un ajutor parțial al profesorului. Elevii cu un nivel înalt de dezvoltare a aptitudinilor, evident, tind spre manifestarea creativă independentă sau în colaborare cu colegii.

Menționând pertinenta prezenței ajutorului parvenit din partea profesorului, totuși, subliniem semnificația predominării formelor de muncă independentă a elevilor, care contribuie la dezvoltarea efectivă a laturii **emotiv-volitivă** a activității muzicale și respectiv a **interesului**.

La această etapă, deopotrivă cu **autoevaluarea și evaluarea reciprocă**, este important a crea **situații de succes**, fiindcă rezultatele activității elevilor nu trebuie să rămână în afara atenției

celor din jur. Desfășurarea eficientă a activității independente a elevilor va influența favorabil asupra interesului, deoarece ea provoacă trăiri emotive pozitive, semnificative pentru personalitate. Ultimele, la rândul lor, intensifică decurgerea proceselor de gândire și mobilizează voința spre înfruntarea dificultăților.

Fiind promovată în mod special, activitatea de creație muzical-artistică a elevilor asigură atingerea independentă a obiectivelor propuse și, totodată, contribuie la formarea motivației pozitive, destul de importante pentru interes.

E necesar a remarca că în condițiile practice ale procesului educațional, activitatea de creație muzical-artistică cere să fie aplicată în mod flexibil. Spre exemplu, la un stadiu anumit de antrenare a elevilor în procesul de creație muzicală poate fi exclusă una sau altă etapă a acestuia, bineînțeles, în afară de realizarea propriu-zisă a activităților/obiectivelor de creație. Asemenea excludere va depinde de volumul experienței creative individuale a elevilor.

#### 4.2.2. Diferențierea activităților de creație muzical-artistică

În conformitate cu curriculumul educației muzicale, particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor este oportun a diviza activitățile/obiectivele în patru blocuri, unde fiecare corespunde unei anumite forme de activitate de creație muzicală. Obiectivul major al divizării activităților în blocuri constă în asigurarea atitudinii diferențiate față de elevi, convențional repartizați la trei grupe, conform nivelului de dezvoltare a aptitudinilor muzicale, ce le va permite să se manifeste în modul cât mai activ și reușit în procesul de realizare a activităților de creație, îndestulând necesitățile și înclinațiile lor muzicale.

Reieșind din aceea că un factor important în dezvoltarea și menținerea interesului îl constituie elementul noului în conținutul activităților, la baza elaborării lor se situează principiul complicării, realizat pe mai multe direcții.

Mai întâi de toate, complicarea are loc în decursul tuturor blocurilor de activități, în dependență de conținutul și caracterul acestora. Astfel, **primul bloc** prevede antrenarea elevilor în *activitatea de improvizare melodică în mod vocal*; **al doilea bloc** – *improvizare melodico-ritmică cu ajutorul instrumentelor muzicale*; **al treilea bloc** de activități este consacrat *improvizării melodiilor și ritmurilor în baza eșafodajului armonic*, în mod vocal sau instrumental, **și blocul al patrulea** - *compunerii melodiilor în baza imaginilor propuse* (din literatură sau arte plastice).

Următoarea direcție de complicare a activităților e chemată să asigure o atitudine cât mai individualizată față de elevi și are loc în interiorul (în cadrul) fiecărui bloc. Diferențierea de acest ordin se realizează în dependență de:

- 1) caracterul cerințelor activității de creație;
- 2) volumul datelor inițiale;
- 3) forma de organizare a procesului de realizare a activităților muzical-creative (individuală, de grup, cu ajutorul profesorului).

În continuare, ne vom referi la unele exemple de complicare a tipurilor de activități nominalizate. Așadar, în conformitate cu prima variantă și în legătură cu activitatea de improvizare melodică vocală, elevilor cu diferit grad de dezvoltare sunt înaintate următoarele cerințe:

- a improviza o intonație-frază (pentru nivelul scăzut);
- a improviza o intonație-propoziție (pentru nivelul mediu);
- a improviza o melodie într-o formă anumită (pentru nivelul avansat).

În conformitate cu varianta a doua (volumul datelor inițiale), cerințele prezentate anterior sunt însoțite de date suplimentare, spre exemplu:

- pentru nivelul scăzut se propune un anumit ritm, o funcție armonică de bază și un stimul literar;
- pentru nivelul mediu - un anumit ritm și un stimul din arta plastică;

- pentru nivelul avansat - doar un stimul din literatură sau arta plastică.

Varierea formelor de organizare a muncii elevilor depinde de mai mulți factori, în special de:

- nivelul dezvoltării aptitudinilor muzicale;
- tipul activităților muzical-creative utilizate.

Prin urmare, elevii care denotă un nivel scăzut de dezvoltare a aptitudinilor muzicale, participă la realizarea activităților creative în colaborare cu profesorul. Pentru nivelul mediu sunt frecvent utilizate formele independente și de grup, totodată, în unele cazuri este justificată recurgerea la ajutorul parțial al profesorului. Elevii cu un nivel avansat de dezvoltare, de regulă, sunt în stare să realizeze teme de creație atât în grup, cât și în mod individual.

Referitor la varierea formelor de organizare a muncii elevilor în dependență de tipurile activităților de creație muzical-artistică, menționăm că, pe prim plan, aici se plasează forma individuală și cea de grup. De exemplu, improvizarile melodice cu ajutorul instrumentelor muzicale sau în baza eșafodajului armonic se efectuează în grup, în timp ce improvizarile melodiilor în mod vocal se realizează în mod individual.

### **Model practic (sugestii aplicative).**

***Scopul modelului: antrenarea elevilor în procesul gradual de realizare a activităților de creație muzical-artistică.***

Vom parcurge procesul de manifestare creativă a elevilor conform etapelor trasate în subcapitolul anterior. Remarcăm că etapele procesului creativ au un specific convențional și organizarea lor la oră de educație muzicală trebuie să aibă loc într-un mod operativ, pentru a nu consuma mult timp și nu a stopa timpul general al orei, ceea ce duce la scăderea concentrării și interesului elevilor.

La ***prima etapă*** - de ***înțelegere*** și ***acceptare*** a activităților muzical-creative propunem elevilor în mod diferențiat activități pentru fiecare nivel de dezvoltare a aptitudinilor muzicale.

Activitățile pot fi prezentate pe fișe speciale, având următorul conținut:

- improvizarea în mod vocal a unei melodii în formă de frază, pe o strofă dintr-o poezie cu caracter descriptiv și unei funcții armonice inițiale (pentru elevii nivelului scăzut);
- improvizarea unei melodii-propoziție pe un ritm dat și un stimul din domeniul artei plastice (pentru elevii nivelului mediu);
- improvizarea unei melodii în formă monopartită pe o strofă poetică cu caracter liric (pentru elevii nivelului avansat).

Concomitent cu propunerea activităților, căutăm să relevăm gradul de navigare a elevilor în spațiul lor, prin intermediul metodei de conversație. În cadrul acesteia, se stabilesc momentele necunoscute elevilor, cu ajutorul întrebărilor parvenite din partea profesorului, și anume: “ce înțelegeți prin noțiunea de improvizație?”; “ce nu vă este clar în condiția activității?” etc. și răspunsurile respective ale elevilor. Gradul înțelegerii poate fi stabilit, de asemenea, datorită reacțiilor și replicilor spontane ale elevilor.

Reieșind din faptul că elevii, deseori, nu dispun încă de volumul suficient de experiență pentru participare în asemenea activități, se relevă unele momente neclare pentru ei în legătură cu înțelegerea conținutului și cerințelor activităților, în vederea înlăturării cărora recurgem la aplicarea metodei de explicare și la utilizarea exemplelor - modelelor din tezaurul muzicii naționale și universale. Astfel, stabilind că elevilor nu le este clar, spre exemplu, ce presupune activitatea de improvizare, formulăm definiții accesibile ale acesteia, ilustrându-le cu improvizări vocale, realizate de profesor și mostrele din arta muzicală (de ex.: Viila-Lobos “Bahianele braziliene”; fragment din “Fantezia moldovenească” de Ștefan Neaga).

Ca rezultat al aplicării tehnicilor nominalizate, stabilim că elevii, în măsură suficientă, au înțeles conținutul și cerințele activităților de creație și le-au acceptat ca modele pe care va fi axat activismul lor de autoexprimare muzicală.

După etapa de înțelegere și acceptare de către elevi a activităților din blocul întâi, urmează etapa de formare a ideii creative. Fiind modelată în baza legilor psihologice de desfășurare a procesului mintal, etapa dată reprezintă următoarea premisă, necesară pentru manifestarea cu succes a elevilor prin intermediul propriilor produse de creație.

În cadrul acestei etape a procesului de creație, mai întâi de toate, are loc stabilirea imaginilor, care sunt chemate să servească drept bază pentru creațiile elevilor.

După acceptarea activității, în imaginația elevului, în mod involuntar, apar anumite asociații, reprezentări și imagini, care poartă un caracter nedeslușit. Pentru a stimula la elevi activismul de imaginație, pentru a dinamiza decurgerea operațiilor de selectare și de stabilire a imaginii - cheie, apelăm la utilizarea în mod diferențiat a metodei de analiză artistică a modelelor corespunzătoare (din literatură sau arte plastice), prezente în conținutul activităților.

Astfel, dat fiind că activitățile predestinate elevilor cu un nivel scăzut de dezvoltare a aptitudinilor muzicale conțin date suplimentare în formă de versuri cu caracter descriptiv (de ex.: “înfloresc în jur copacii”, din poezia lui G. Vieru “Mulțumim pentru pace”) noi îi atragem într-o discuție promptă pe marginea imaginii respective. În timpul discuției, atenția elevilor este orientată spre fenomenul înfloririi copacilor ca simbol al trezirii naturii, care are loc primăvara. Căutăm să provocăm la elevi asociații legate de primăvară, cum ar fi: cer luminos, soare sclipitor, dispoziție de sărbătoare și voie bună.

Întrucât conținutul activităților pentru nivelul mediu prevede, de exemplu, “improvizarea unei melodii în formă de propoziție” pe o reproducție a tabloului “Intre valuri” de I. Aivazovsky, recurgem la descrierea artistică a acestui peisaj în felul următor: “Valurile argintii și zbuciumate sunt cuprinse de turbare. Norii negri, plumburii, mânați de furtună, atârnă deasupra mării clocotitoare” ș.a.m.d.

Elevilor nivelului avansat de dezvoltare a aptitudinilor muzicale propunem să improvizeze o melodie în formă monopartită pe o strofă poetică cu caracter liric, de exemplu: ”Sub stele trece apa /Cu lacrima de-o samă. /Mi-e dor de-a ta privire, /Mi-e dor de tine, mamă” (de G. Vieru).

În vederea dinamizării procesului de stabilire a imaginii principale, elevii sunt atenționați spre trăirile lirice ale povestitorului - narator, în rolul căruia trebuie să se transforme fiecare elev.

De la etapa de formare a ideii de creație, are loc trecerea la realizarea propriu-zisă a activităților muzical-creative. La ora desemnată pentru exemplificare, elevii nivelului avansat de dezvoltare a aptitudinilor muzicale sunt implicați în realizarea activităților în mod independent, iar elevii atribuiți la nivelul scăzut și mediu, la moment, au nevoie de ajutorul parțial al profesorului.

Alegerea formelor nominalizate de organizare a muncii elevilor este determinată de tipul și complexitatea activităților muzical-creative. Găsim de cuviință ca, în cadrul orelor ulterioare, prevăzute pentru realizarea activităților din **primul bloc**, să se apeleze la forma independentă, treptat eliminând ajutorul profesorului, fiindcă, pe de o parte, prima este binevenită pentru improvizarile vocale, iar, pe de altă parte, contribuie la sporirea interesului elevilor.

Un loc important în procesul stimulării interesului îi revine aspectului de autoevaluare și evaluare reciprocă a elevilor. Procesul de creație organizat în conformitate cu propunerile lansate creează premise favorabile pentru *manifestarea reușită a elevilor*, conștientizarea căreia are loc datorită recurgerii la situații de evaluare, ce, în ultimă instanță, *stimulează motivația pozitivă a elevilor de contactare cu domeniul muzical-artistic*. Căpătarea deprinderilor de autoevaluare și evaluare reciprocă *plasează elevul pe poziția subiectului activ și interesat de procesul instructiv-educativ*.

Totodată, existența unor anumite lacune care pot fi conștientizate datorită prezentării produselor de creație, îl activează pe elev în tendința spre o desăvârșire continuă, *condiționând sensul personal al cunoașterii (asimilării) artei muzicale.*

La etapa finală de realizare propriu-zisă a activităților și prezentarea de către elevi a rezultatelor muncii creative, se utilizează, cu mult tact pedagogic, procedee de creare a situațiilor de succes, care își găsesc exprimare în mimică, pantomimică și replici verbale afirmative, parvenite din partea profesorului.

În cadrul orelor ulterioare, rezervate pentru realizarea temelor din primul bloc, o dată cu acumularea experienței de manifestare creativă a elevilor se exclud unele etape ale procesului de creație muzicală. Spre exemplu, ținând cont de faptul că majoritatea elevilor nivelului mediu și avansat de dezvoltare a aptitudinilor muzicale de acum se orientează relativ mai liber în temele de improvizare vocală, organizând activitatea lor, excludem etapa de înțelegere a conținutului și a cerințelor activităților. Ulterior, elevii acestor două niveluri sunt capabili să treacă direct la realizarea propriu-zisă a activităților de creație fără a apela la etapa de formare a ideii creative, iar reprezentanții nivelului scăzut - fără a apela la etapa de înțelegere și acceptare a activităților creative.

Excluderea acelei sau altei etape din procesul creativ al elevilor joacă un rol destul de important în demersul de dezvoltare a interesului lor pentru muzică, fiindcă ea face mai flexibilă strategia de realizare a potențialului creator al elevilor.

De la prima oră consacrată noului bloc de activități, procesul de creație a elevilor de toate nivelurile de dezvoltare trebuie să treacă din nou prin toate etapele. Asemenea necesitate este determinată de faptul că fiecare bloc conține un nou tip de activități, ce se caracterizează printr-un grad de complexitate mai avansată în comparație cu cele din blocurile precedente.

Ulterior, accentul se pune pe compunere, care prezintă o formă de activitate creativă de o complexitate relativ avansată. Călăuzindu-ne de succesiunea etapelor procesului de creație muzicală, schițate mai sus, de data aceasta, drept etape de

referință, desemnăm: formarea ideii creative, realizarea propriu-zisă a activităților. Evitarea etapei de înțelegere și acceptare a activităților o explicăm prin orientarea suficientă a elevilor în spațiul obiectivelor de creație.

Un alt moment important în pasionarea elevilor cu muzica prin intermediul creativității îl constituie apelarea, cu precădere la organizarea muncii elevilor în grup. De asemenea, blocurile de activități propuse elevilor sunt marcate de avansarea gradului de complexitate, ceea ce realizează funcția formativă a acestora.

Spre exemplu, grupurilor de elevi formate conform rezultatelor diagnosticului aptitudinilor le propunem obiectivele:

- a) a compune melodia la strofele date ale poeziei (Am să-ți spun azi o poveste, / Scumpul mamei copilăș, / O poveste minunată / C-o broscuță pe imăș, / Licăreau în baltă stele, / Ca o spuză de scânteii, / Iar în stuf stătea broscuța / Și cânta în felul ei.) și a inventa un refren (cuvintele căruia lipsesc), folosind silabele potrivite (na-ni-na, lir-lir-lir, hopa-hopă) – pentru nivelul înalt;
- b) a compune melodia la strofele date ale poeziei și a-i da denumire – pentru nivelul mediu;
- c) a compune melodia pe versurile date (Am să-ți spun azi o poveste...), folosind formula metro-ritmică potrivită, din variantele propuse.

Formarea ideii creative în legătură cu soluționarea obiectivelor date începe cu analiza textului literar, care permite a reliefa imaginea creației eventuale. Elevii sunt atenționați la: tipul rimei, direcția mișcării intonației verbale (ascendentă, descendentă), tonul afectiv al poeziei.

Dificultățile ce apar în legătură cu alegerea variantelor potrivite de formule metro-ritmice și/sau compunerea refrenului se depășesc datorită apelării la experiența actualizată în cadrul audiției muzicale.

Recursul la strategii de evaluare ca procedeu de încurajare a activismului elevilor rămâne axa metodică și în cadrul stadiului instructiv-educativ dat. În comparație cu probele precedente, aici

evaluarea va avea mult mai multe șanse de a fi un factor stimulat, deoarece realizările creative ale elevilor se vor bucura de un progres considerabil.

Ora de încheiere a fiecărui bloc poate fi organizată sub formă de concert, cu prezentarea lucrărilor elevilor, ceea ce pune la dispoziția lor oportunitatea de a se manifesta public prin intermediul mijloacelor specifice artei muzicale, în calitate de subiecți activi ai procesului muzical educațional.

## **Anexe**

### *Inventarul indicatorilor talentului muzical*

#### **I. Aptitudini muzicale (22 itemi):**

##### *1. Memorie tonală:*

- a. Recunoaște cu ușurință melodii.
- b. Reproduce cu ușurință melodii nefamiliare.
- c. Reproduce melodii după prima audiție.
- d. Reproduce (vocal sau instrumental) cu acuratețe o melodie după prima audiție.

##### *2. Simțul ritmului.*

- a. Sesizează modificări de ritm.
- b. Sesizează modificările în tempo.
- c. Identifică melodii cunoscute numai pe baza ritmului.

##### *3. Discriminare perceptivă.*

- a. Sesizează diferențe fine în înălțimea tonurilor.
- b. Sesizează diferențe fine de ritm.
- c. Sesizează diferențe fine în melodie.
- d. Sesizează dacă două secvențe ritmice sunt identice sau diferite.
- e. Identifică înălțimea unui ton după un reper dat.

##### *4. Discriminare contextuală.*

- a. Este capabil să identifice instrumente în context muzical.
- b. Identifică secvențe melodice într-un context muzical mai amplu.

##### *5. Performanță tehnică – acuratețe.*

- a. Interpretează cu mare acuratețe piese muzicale.
- b. Tempoul este menținut cu constanță.
- c. Interpretarea este corect articulată.
- d. Calitatea sunetului este corespunzătoare.
- e. Interpretează fluent și cu dexteritate.

##### *6. Performanță expresivă.*



- a. Interpretarea este expresivă.
- b. Interpretarea este corespunzătoare caracterului și imaginilor piesei muzicale.
- c. Dovedește intuiție muzicală.

## II. Creativitate (8 itemi):

### 7. Experimentare muzicală.

- a. Manipulează cu ușurință teme/secvențe muzicale
- b. Îi place să se joace/să opereze cu sunetele după o temă dată.
- c. Demonstrează flexibilitate în manipularea temelor muzicale

### 8. Sensibilitate estetică.

- a. Sesizează și reacționează la modificările în atmosfera muzicii.
- b. Sesizează modificările în dinamica muzicii.
- c. Sesizează modificările tonale ale muzicii.

### 9. Capacitate de sinteză muzicală.

- a. Sesizează diferențele de caracter între diferite teme sau momente melodice.
- b. Este capabil să îmbine diferite teme/momente melodice.

## III. Angajament – perseverență (5 itemi).

- a. Demonstrează interes crescut pentru activitățile muzicale.
- b. Este perseverent în studiul muzical.
- c. Se concentrează profund în activitățile muzicale
- d. Este absorbit de activitățile sale muzicale.
- e. Este capabil să urmeze întocmai instrucțiunile.

*Evaluarea se realizează pe o scală de 10 grade, „1” însemnând că ea nu se potrivește deloc în cazul copilului respectiv, iar „10” însemnând că descrierea se potrivește totdeauna comportamentului copilului. Valorile între „1” și „10” ale scalei reprezintă în mod progresiv grade intermediare de potrivire.*

## Bibliografie

- 1) **Amabile, T.M.** Creativitatea ca mod de viață/ T.M.Amabile. – București: Editura Știință & Tehnică, 1997.
- 2) **Antonescu, G.** Pedagogia generală/ G.Antonescu. – București: Editura Scrisul românesc, 1943.
- 3) **Arceajnikova, L.** Profesia – învățător de muzică. Carte pentru învățători/ L.Arceajnikova. – Chișinău: Editura Lumina, 1984.
- 4) **Babii, V.** Eficiența educației muzical-artistice/ V.Babii. – Chișinău, 2005.
- 5) **Bălan, G.** Arta de a înțelege muzica/ G.Bălan. – Chișinău: Editura Muzicală a Uniunii Compozitorilor, 1970.
- 6) **Bălan, G.** Cum să ascultăm muzica/ G.Bălan. – București: Editura “Humanitas”, 1998.
- 7) **Bălan, G.** Sensurile muzicii/ G.Bălan. – București: Editura Tineretului, 1965.
- 8) **Bejan, T.** Particularități psihologice de vârstă ale elevilor din clasele primare/ T.Bejan. - Chișinău: Editura Lumina, 1983.
- 9) **Bârzea, C.** Arta și știința educației/ C.Bârzea. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
- 10) **Bârsănescu, Șt.** Educația estetică/ Șt.Bârsănescu, G.Văideanu. – București: Editura de Stat Didactică și pedagogică, 1961.
- 11) **Călin, M.** Teoria educației: Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative/ M.Călin. – București: Editura All, 1996.
- 12) **Cerbușca, P.** Dezvoltarea creativității copiilor dotați și supradotați în contextul tehnologiilor moderne. Tehnologii educaționale moderne, vol III/ P.Cerbușca. - Chișinău, 1984.
- 13) **Cozma, C.** Studii de filosofie a educației umanității/ C.Cozma. – Iași: Editura “Junimea”, 1997.
- 14) **Cristea, M.** Sistemul educațional și personalitatea. Dimensiunea estetică/ M.Cristea. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1994.

- 15) **Cristea, S.** Pedagogie generală. Managementul educațional/ S.Cristea. – București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1996.
- 16) Dicționar enciclopedic de psihologie/ Coord. U.Șchiopu. – București: Editura Babel, 1997.
- 17) **Drăgan, I.** Curiozitate și interes de cunoaștere/ I.Drăgan. – București: Editura Științifică și enciclopedică, 1987.
- 18) **Drăgan, I.** Interesul cognitiv și orientarea profesională/ I.Drăgan. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
- 19) **Druță, F.** Psihologie și educație/ F.Druță. – București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1997.
- 20) **Floru, R.** Atenția/ R.Floru. – București: Editura Științifică și enciclopedică, 1976.
- 21) **Gagim, I.** Știința și arta educației muzicale/ I.Gagim. – Bălți, 1996.
- 22) **Ghebos, A.** Psihologia memoriei și procesul de instruire/ A.Ghebos. – Chișinău: Lumina, 1988.
- 23) **Golu, M.** Introducere în psihologie/ M.Golu, A.Dicu. – București: Editura Științifică, 1972.
- 24) **Golu, M.** Percepție și activitate/ M.Golu. – București: Editura științifică, 1971.
- 25) **Golu, P.** Fenomene și procese psihosociale. Cercetare, cunoaștere, acțiune/ P.Golu. – București: Editura Științifică și enciclopedică, 1989.
- 26) **Hayes, N.** Introducere în psihologie/ N.Hayes. – București: Editura All. Educațional S. A., 1998.
- 27) **Havârneanu, C.** Cunoașterea psihologică a persoanei/ C.Havârneanu. – București: Editura Polirom, 2000.
- 28) Introducere în psihologia contemporană/ Radu I., Druțau I. ș. a. – Cluj-Napoca: Editura Sincron, 1991.
- 29) **Ionescu, C.** Educație muzicală/ C.Ionescu. – București: Editura Muzicală, 1986.
- 30) **Kabalevski, D.** Cultivarea cugetului și sufletului/ D.Kabalevski. – Chișinău: Lumina, 1987.
- 31) **Locke, J.** Texte pedagogice/ J.Locke. – București: Editura de Stat Didactică și Pedagogică, 1962.

- 32) **Mândăcanu, V.** Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice/ V.Mândăcanu. – Chișinău: Editura Liceum, 1997.
- 33) **Narly, C.** Pedagogie generală/ C.Narly: Editura Științifică și enciclopedică, 1987.
- 34) **Neacșu, I.** Motivație și învățare: studii asupra motivelor învățării școlare în ciclul gimnazial/ I.Neacșu. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
- 35) **Neacșu, I.** Instruire și învățare: Teorii. Modele. Strategii/ I.Neacșu. – București: Editura Științifică, 1990.
- 36) **Nicola, I.** Tratat de pedagogie școlară/ I.Nicola. – București: Editura Didactică și Pedagogică, R. A., 1996.
- 37) **Okon, W.** Învățământul problematizat în școala contemporană/ W.Okon; trad. din limba polonă de C. Geambașu. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
- 38) **Popescu-Neveanu, P.** Dicționar de psihologie/ P.Popescu-Neveanu. – București: Editura Albatros, 1978.
- 39) **Pavelcu, V.** Psihologie pedagogică: Studii/ V.Pavelcu. – București: Editura de Stat Didactică și Pedagogică, 1962.
- 40) **Pavelcu, V.** Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității/ V.Pavelcu. - Editura Didactică și Pedagogică, 1982.
- 41) **Pâslaru, VI.** Introducere în teoria educației literar-artistice/ VI. Pâslaru. – Chișinău: Editura Museum, 2001.
- 42) **Piajet, J.** Psihologie și pedagogie/ J.Piajet; trad. de Dan Răutu. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
- 43) **Roco, M.** Creativitatea individuală și de grup: Studii experimentale/ M.Roco. – București: Academia de științe sociale și politice, 1979.
- 44) **Roșca, Al.** Aptitudinile/ Al.Roșca, B.Zorgo. – București: Editura Științifică, 1972.
- 45) **Salade, D.** Pregătirea elevilor din clasele V-VIII pentru alegerea profesiei/ D.Salade. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1964.
- 46) **Șerfezi, I.** Metodica predării muzicii/ I.Șerfezi. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967.

- 47) **Șchiopu, U.** Psihologia vârstelor: Ciclurile vieții/ U.Șchiopu, E.Verza. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
- 48) **Șchiopu, U.** Criza de originalitate la adolescenți/ U.Șchiopu. - ed. a 2-a revăzută și adăugită. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
- 49) **Todoran, D.** Individualitate și educație/ D.Todoran. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974.
- 50) **Turcu, F.** Fundamente ale psihologiei școlare/ F.Turcu, A.Turcu. – București: Editura All Educațional, 1999.
- 51) **Zisulescu, Șt.** Aptitudini și talente/ Șt.Zisulescu. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.
- 52) **Zisulescu, Șt.** Adolescența/ Șt.Zisulescu. – București: Editura Didactică și Pedagogică, 1968.
- 53) **Zlate, M.** Introducere în psihologie/ M.Zlate. – București: Editura “Șansa” S. R. L., 1994.
- 54) Актуальные вопросы формирования интереса в обучении /Под ред. Г. Щукиной. – Москва: Просвещение, 1984.
- 55) **Алиев, Ю.** Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей/ Ю. Алиев. – Москва; АПН СССР, 1982.
- 56) **Асафьев, Б.** Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании/ Б. Асафьев. – изд. 2-ое. – Ленинград: Музыка, 1973.
- 57) **Бондаревский, В.** Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию/ В. Бондаревский. – Москва: Просвещение, 1985.
- 58) **Буцаев, П.** О взаимосвязи интереса и способностей учащихся старших классов к художественной деятельности/ П. Буцаев// Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. - Ленинград, 1975.
- 59) **Буцаев, П.** Некоторые пути изучения интересов старшеклассников/ П.Буцаев// Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. - Ленинград, 1975.

- 60) **Ветлугина, Н.** Музыкальное развитие ребёнка/ Н.Ветлугина. – Москва: Просвещение, 1967.
- 61) Восприятие музыки. Сборник статей/ Под ред. В.Максимова. – Москва: Музыка, 1980.
- 62) Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся/ Под ред. И. Якиманской. – Москва: Педагогика, 1989.
- 63) Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков/ Под ред. Д. Эльконина и Т. Драгуновой. - Москва: Просвещение, 1967.
- 64) **Выготский, Л.** Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк/ Л.Выготский. - 3-е изд. – Москва: Просвещение, 1991.
- 65) **Выготский, Л.** Психология искусства/ Л. Выготский. – Москва: Искусство, 1968.
- 66) **Выготский, Л.** Детская психология: Собрание сочинений в 6-ти томах, Т. 4/ Л.Выготский. – Москва: Педагогика, 1984.
- 67) **Выготский, Л.** Педагогическая психология/ Л. Выготский; под ред. В. Давыдова. – Москва: Педагогика, 1991.
- 68) **Гебос, А.** Психология познавательной активности учащихся/ А.Гебос. – Кишинёв: Штиинца, 1975.
- 69) **Егоров, В.** Психология/ В.Егоров. – Москва: Учпедгиз, 1955.
- 70) **Замошина, Е.** Семья как фактор формирования музыкальных интересов младших школьников/ Е.Замошина: автореф дис. канд. пед. наук. - Москва, 1985.
- 71) **Иванов, В.** Основные положения теории интереса в свете проблемы отношений человека / В.Иванов // Психология и педагогика, вып. 9. - Ленинград, 1956.
- 72) Изучение мотивации поведения детей и подростков/ Под ред. Л. Божович и Л. Благонадёжиной. - Москва: Педагогика, 1972.

- 73) Исследование художественных интересов школьников/ Под ред. Е. Квятковского и Ю. Фохта-Бабушкина. - Москва: Педагогика, 1974.
- 74) **Коменский, Ян А.** Избранные педагогические произведения: в 2-х томах, т. 1/ Ян.А.Коменский. - Москва: Педагогика, 1982.
- 75) **Крутецкий, В.** Психология обучения и воспитания учащихся/ В.Крутецкий. - Москва, 1975.
- 76) **Леонтьев, А.** Потребности, мотивы и эмоции/ А. Леонтьев// Психология эмоций. - Москва, 1984.
- 77) **Липер, Р. У.** Мотивационная теория эмоций/ Р.У.Липер// Психология эмоций. - Москва, 1984.
- 78) **Лихачев, Б.** Воспитательные аспекты обучения/ Б.Лихачев. - Москва: Просвещение, 1982.
- 79) **Ломов, Б.** Методологические и теоретические проблемы психологии/ Б.Ломов; отв. ред. Ю.Забродин, В.Шорохова.- Москва: Наука, 1984.
- 80) **Лук, А.** Мышление и творчество/ А.Лук. - Москва: Политиздат, 1976.
- 81) **Макдауголл, У.** Различение эмоций и чувства/ У. Макдауголл// Психология эмоций. - Москва, 1984.
- 82) **Миленский, А.** Формирование у подростков интереса к учению/ А.Миленский. - Минск: "Народная асвета", 1969.
- 83) **Морозова, Н.** Формирование познавательных интересов у аномальных детей/ Н.Морозова. - Москва: Просвещение, 1969.
- 84) **Морозова, Н.** Учителю о познавательном интересе/ Н.Морозова. - Москва: Просвещение, 1979.
- 85) Музыкальное восприятие школьников/ Под ред. В. Белобородовой. - Москва: Педагогика, 1975.
- 86) **Назайкинский, Е.** Логика музыкальной композиции/ Е. Назайкинский. - Москва: Издательство Музыка, 1982.
- 87) **Назайкинский, Е.** Звуковой мир музыки/ Е. Назайкинский. - Москва: Издательство Музыка, 1988.

- 88) **Орлова, Е.** Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления/ Е.Орлова. - Москва: Издательство Музыка, 1984.
- 89) **Пертенава, Г.** Динамика изменений интереса детей на рубеже перехода к подростковому возрасту/ Г.Пертенава: автореф. дисс. канд. пед. наук. - Москва, 1988.
- 90) Развитие художественных интересов сельских школьников / Под ред. Е. Квятковского и Ю. Фохта-Бабушкина. - Москва: Педагогика, 1979.
- 91) **Рубинштейн, С.** Основы общей психологии: в 2-х томах, т.1/ С. Рубинштейн. - Москва: Педагогика, 1989.
- 92) **Рубинштейн, С.** Основы общей психологии: в 2-х томах, т.II/ С. Рубинштейн. - Москва: Педагогика, 1989.
- 93) Способности и интересы: сборник статей/ Под ред. Н. Левитова и В. Крутецкого. - Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1962.
- 94) **Теплов, Б.** Избранные труды: в 2-х томах, т. I/ Б.Теплов. - Москва: Педагогика, 1985.
- 95) **Теплов, Б.** Психология/ Б.Теплов. - Москва: Учпедгиз, 1953.
- 96) **Фельдштейн, Д.** Психологические основы общественно полезной деятельности подростков/ Д. Фельдштейн. - Москва: Педагогика, 1982.
- 97) Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А. Марковой. - Москва: Педагогика, 1986.
- 98) **Щукина, Г.** Проблема познавательного интереса в педагогике/ Г.Щукина. - Москва: Педагогика, 1971.
- 99) **Щукина, Г.** Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся/ Г.Щукина. - Москва: Педагогика, 1998.
- 100) **Яворский, Б.** Статьи, воспоминания, переписка / Б.Яворский; ред. сост. И. Рабинович.- 2-е изд., испр., дополн. - Москва: Сов. Композитор, 1972.