

DIANA ELENA SÂRB

**MUZICA
DIMENSIUNE DETERMINANTĂ
ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE**


Cluj-Napoca 2017

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

SÂRB, DIANA ELENA

Muzica - dimensiune determinantă în procesul de învățare /

Diana Elena Sârb. - Cluj-Napoca : MediaMusica, 2017

Conține bibliografie

ISBN 978-606-645-090-4

37

© Copyright, 2017, Editura MediaMusica

Toate drepturile asupra acestei ediții sunt rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială pe orice suport,
fără acordul scris al editurii, este interzisă.



Editura MediaMusica

400079 – Cluj Napoca, str. I.C Brătianu nr. 25

tel. / fax 264 598 958

CUPRINS

PREFAȚĂ	5
INTRODUCERE	7
Procesul de învățare	11
Perspective psihologice ale învățării	11
Conceptul de învățare	11
Forme ale învățării.....	20
Structura psihologică a învățării – aspecte senzorial-perceptive și cognitive	31
Perspective pedagogice asupra învățării.....	43
Învățarea școlară.....	44
Învățarea socială	49
Relația formal-nonformal-informal – spre o abordarea holistică în educație.....	52
Metacogniția-condiție a învățării eficiente	62
Rolul învățării în ciclul vieții – lifelong learning	67
Beneficii ale implicării muzicii în învățare	74
Influența muzicii în procesul de învățare	74
Consecințele muzicii asupra rezultatelor învățării.....	79
Complementaritatea dintre inteligența muzicală și lingvistică	83
Ipostaze ale utilizării elementelor muzicale pentru eficientizarea învățării.....	91
Vocea cântată – însușire a speciei umane.....	91
Instrumentul între educația artistică generală și performanța interpretativă.....	99
Euritmia	109

Jocul muzical	113
Antologie muzicală.....	121
Colecție de cântece în limba engleză pentru copii	123
Colecție de cântece susținute ritmic de instrumente muzicale	123
Exemple de scenarii de joc muzical cu mișcare	124
CONCLUZII	131
BIBLIOGRAFIE:	134
ANEXE	138

PREFAȚĂ

Competență transversală, comunicarea într-o limbă străină a devenit o condiție a reușitei profesionale. Aflat într-un câmp de forță în care acționează nu doar managementul carierei, ci și rezistența la schimbare, sistemul de învățământ are nevoie de o altă perspectivă metodologică, imaginativă și eficientă, aflată sub incidența tehnicilor de motivare și a celor de memorare asociativă, dar și ludice, active, plăcute. Îmi amintesc de vizita pe care un grup de profesori de limba engleză din Marea Britanie a făcut-o la un liceu bun de filologie dintr-un oraș ardelean, iar printre laudele aduse au strecurat și două voalate reproșuri: elevii sunt obligați să pătrundă prea devreme și prea adânc în studiul gramaticii, iar tehnicile de evaluare sunt punitive (fiecare greșeală „costă”...) și nu stimulative. Deși au trecut două decenii de la acel moment, sistemul nu pare să fi găsit calea către un proces educațional și de învățare în care resursele (umane și materiale), mijloacele, conținuturile și activitățile să fie coordonate sinergic pentru atingerea scopurilor și obiectivelor.

În această dilematică situație, condiționarea acordării statutului de cadru didactic nu doar de nivelul de pregătire profesională ci și de vocație poate iniția schimbări de fond și nu doar de formă. Doamna Diana Elena Sârb, a cărei pregătire și experiență în învățământ o includ între cei care pot depăși rutina și prejudecățile, ne propune prin volumul de față o alternativă extrem de interesantă asupra influenței muzicii asupra procesului de învățare, cu forme particulare legate de complementaritatea dintre inteligența muzicală și lingvistică. O solidă argumentare psihologică a procesului de învățare precede investigarea relației de cauzalitate dintre arta sonoră și rezultatele învățării. Ipostazele în care muzica se poate transforma în catalizator al învățării (cântul vocal, cel însoțit de instrumente și alternativa ludică oferită de

euritmie și jocul muzical) sunt analizate de pe poziția adeptului teoriei inteligențelor multiple, iar nivelul teoretic este însoțită de o mică „antologie muzicală”, clarificatoare asupra căilor de realizare.

Propunem cititorului să parcurgă volumul ca pe un exercițiu de creativitate, cu aplicabilitate firească și necesară, dar și ca îndemn la normalitate în procesul didactic.

Prof. univ. dr. Gabriel Banciu

*„Cuvintele te trimit la un
gând. Muzica te face să simți o
emoție. Un cântec te face să simți
un gând.”*

E. Y. Harburg

Introducere

Muzica este asociată vieții încă de pe vremea când omenirea era organizată în triburi, și poate chiar mai demult, în evoluția umanității fiind consemnate ritualuri sau obiceiuri care presupuneau cântece. Faptul că muzica este atât de răspândită printre oameni și că a persistat în viețile lor evidențiază ideea constanței, care se datorează impactului pe care universul minunat al sunetelor îl are asupra celor două dimensiuni majore ale personalității umane, care îi influențează întreaga activitate: intelectul și afectivitatea. Este foarte greu să ne închipuim cum ar fi astăzi viața noastră fără muzică iar dacă am face un astfel de exercițiu de imaginație am constata că am pierde o modalitate de a ne înnobila sufletul și chiar de a evolua intelectual. Dacă sunetele ar dispărea de pe formatele electronice, dacă nu ar mai fi întrebuințate instrumentele tradiționale, probabil muzica tot ar supraviețui, pentru că oamenii ar începe să cânte.

Abilitatea de a cânta vocal, aparatul fonator cel mai apropiat omului și care îl deosebește de celelalte viețuitoare, alături de abilitatea de a asculta și a aprecia muzica, subliniază și mai mult legătura puternică dintre manifestările sonore și ființa umană. Muzica influențează pozitiv organismul uman și sănătatea lui prin elementele sale specifice, cânt vocal sau instrumental și auditiu, care, sincronizate cu organele de simț, activează căile senzoriale și au un puternic impact asupra intelectului, a sentimentelor și a

emoțiilor, fiind frecvent utilizată și în diferite tipuri de intervenții terapeutice.

Învățarea este un proces de maximă importanță, esențial în orice moment al existenței unei ființe umane, care se derulează de-a lungul vieții, fiind definit sintetic în conceptul contemporan *lifelong learning*. Cercetările psiho-sociologice din ultimii ani au demonstrat că ritmul cel mai ridicat de învățare este la vârsta copilăriei. Această etapă, începând cu momentul nașterii sau chiar din viața intrauterină, este perioada critică pentru dezvoltarea cognitivă a copilului, când muzica poate interveni în mod pozitiv, pentru că stimulează dezvoltarea creierului. Interesul părinților pentru orice mijloc de a ajuta copilul să se dezvolte intelectual este foarte mare începând de la o vârstă fragedă iar muzica este unul din factorii care pot contribui decisiv la dezvoltarea proceselor cognitive ale acestuia.

Cercetătorii demonstrează de multe decenii rolul fundamental al muzicii asupra dezvoltării creierului uman, evidențiind influențele benefice ale acesteia asupra unui ansamblu de procese psihice, atât la nivel afectiv-motivațional-volitiv dar, în special, în sfera cognitivă (gândire spațială, aptitudini matematice, creșterea capacității de comunicare, obținerea performanțelor psihomotrice), care, aparent, nu se intersectează cu domeniul muzical.

Pe baza unor cercetări argumentate cu privire la prezența constantă a muzicii în viața omului și particularități ale învățării, se poate evidenția faptul că muzica, prin multiplele ei dimensiuni, este un factor esențial în evoluția și dezvoltarea inteligenței umane, în formarea unei personalități armonioase precum și în deprinderea limbii engleze, ea acționând în procesul de învățare ca resursă, mijloc și conținut al învățării.

Cartea de față urmărește să evidențieze rolul determinant al muzicii în învățarea umană, fiind trasate linii directoare semnificative precum și câteva concluzii.

Prima parte a cărții este dedicată *Procesului de învățare*, tratează învățarea sub multiplele ei aspecte, din punct de vedere psihologic și pedagogic. Astfel, sunt prezentate conceptul de învățare, forme ale învățării, structura psihologică a învățării, evidențiindu-se rolul esențial al proceselor senzorial-perceptive. Ca rezultat nemijlocit al acțiunii excitanților asupra organelor de simț, senzațiile conferă impactul primordial pe care îl are muzica asupra copiilor, trăirile primare în acord cu evenimentele înconjurătoare, ceea ce le asigură o atenție sporită în rândul componentelor psihologice ale învățării.

Cunoașterea amănunțită a acestor aspecte precum și a configurațiilor caracteristice ale învățării sociale și școlare permit elaborarea unor conexiuni între învățare și inteligență, stabilirea raporturilor de influențe între muzică și limbaj și, nu în ultimul rând, evidențiază importanța învățării de-a lungul vieții. Complementaritatea dintre cele trei forme ale educației, formală, nonformală și informală, a existat dintotdeauna, ea fiind liantul care facilitează și asigură un parcurs riguros, o perspectivă holistică în privința dezvoltării și evoluției omului, a formării lui continue.

Formarea abilităților metacognitive, ca deziderat al pedagogiei educaționale moderne, se realizează într-un proces riguros de învățare încă de la vârstă școlară mică iar aplicarea lor îl ajută pe copil în timpul efectuării unor sarcini prin orientarea gândirii asupra raționamentelor personale, prin introspecția propriilor operații mintale, ceea ce contribuie decisiv la rezolvarea situațiilor problematice, la conexiuni inedite între informații și la dezvoltarea gândirii laterale și a creativității, în mod special.

Partea a doua, *Beneficii ale implicării muzicii în învățare*, își propune să prezinte importanța muzicii ca resursă, mijloc și conținut al învățării, asociată unor ipostaze în care poate fi aplicată în activități, și anume: cântarea vocală, interpretarea instrumentală și jocul didactic muzical însoțit de mișcare. Cu timpul, cântecele au

devenit parte integrantă a experiențelor noastre lingvistice, reprezentând un element puternic în dezvoltarea competențelor de comunicare în limba maternă dar și în învățarea unei limbi străine. Valențele educative multiple pe care le are orice cântec, cu text în limba maternă sau o limbă străină, pot îmbogăți și dinamiza activitățile de însușire a unei alte limbi decât cea nativă. Cercetările efectuate la nivelul creierului au evidențiat faptul că există o strânsă legătură între inteligența lingvistică și inteligența muzicală datorită funcționării similare a acestor sisteme de comunicare, muzica și limbajul, răspunzători la nivelul conexiunilor neuronale fiind lobi frontali și temporali, constatându-se că explorarea celor două direcții pot îmbunătăți considerabil dezvoltarea competențelor lingvistice în ambele limbi vorbite.

Studierea unui instrument muzical, la orice vârstă, sporește dezvoltarea intelectuală a copilului dar și inițierea muzicală, formarea și dezvoltarea sensibilității artistice. Adesea muzica, prin diversele sale dimensiuni – cânt vocal, studiul unui instrument, audiții muzicale, compoziții ritmice, melodice și ritmico-melodice – îmbunătățește performanțele școlare generale. Pe lângă acest aspect extrem de important, creșterea încrederii în forțele proprii, dezvoltarea unor paliere esențiale pentru orice tip de activitate umană, auto-motivare, auto-diciplina muncii, prin studiul sistematic al instrumentului, sunt alte câteva direcții pentru care e importantă prezența muzicii în viața copiilor și susținerea lor din partea celor care efectuează educația, dascăli și părinți.

Concluziile, care conțin și unele sugestii metodologice, vin să întărească importanța muzicii în învățarea umană, modul în care copiii pot dobândi mai ușor competențe lingvistice în limba maternă sau o limbă străină cu ajutorul cântecelor și a jocurilor muzicale, dar și competențe logico-matematice, sociale, prin studiarea unor instrumente muzicale, care se vor reflecta și în cadrul altor discipline școlare.

Procesul de învățare

Perspective psihologice ale învățării

Învățarea este o activitate eminentamente umană, o preocupare permanentă a omului, el fiind singura ființă dotată cu inteligență de nivel superior. Acest fenomen complex al învățării ocupă un loc important în dezvoltarea psihică a omului, asigurând formarea unor priceperi și deprinderi, asimilarea informațiilor și transformarea lor în cunoștințe, dezvoltarea de operații intelectuale și formarea întregului sistem de personalitate.

Procesul de adaptare a oricărui organism la mediul înconjurător se contopește unitar cu procesul de învățare, care poate fi asociat cu întreaga lume vie¹. Astfel, toate ființele învață, de la nevertebrate, care reprezintă scara cea mai joasă a evoluției, la mamifere, dar nivelul superior și maxim de învățare apare la ființa umană, singura capabilă de instrucție și educație, datorită înzestrării sale cu limbaj, gândire și inteligență.

Conceptul de învățare

Ca fenomen complex, învățarea reprezintă obiectul de studiu al cercetătorilor din diverse domenii ale științei: psihologie, pedagogie, sociologie, medicină, filozofie, epistemologie, fiecare aducând informații specifice esențiale, care vin în sprijinul celui care învață, atât pentru cunoașterea și înțelegerea mecanismelor

¹ Golu, Pantelimon, *Psihologia învățării și a dezvoltării*, Editura Fundației Humanitas, București, 2001, p. 17.

care stau la baza învățării dar și în vederea selectării acelor strategii care conduc la eficientizarea și optimizarea ei.²

Drumul devenirii psihologiei ca știință a fost sinuos, însă valoarea acesteia a ajuns de necontestat în sistemul științelor. În acest sens, Piaget (după Mielu Zlate), afirmă că psihologia este nucleul acestui sistem, fiind atât produsul cât și sursa evoluției tuturor disciplinelor și domeniilor de interes ale individului³. Dezvoltarea științei despre om, în ultimele decenii ale secolului trecut a dus la apariția a numeroase ramuri aplicative ale ei, care derivă din intersecția preocupărilor specifice ale fiecărei științe cu obiectul de studiu al psihologiei – dezvoltarea personalității în contextul practicii educative. Dintre ramurile aplicative ale psihologiei, sunt evidențiate: psihologia genetică (explorează mecanismele dezvoltării mentale a copilului, conduita și transformarea lui în adult, marcând stadiile prin care trece), psihologia vârstelor (studiază legitățile dezvoltării umane, evoluția particularităților individuale și de vârstă ale omului, formarea personalității lui), psihologia diferențiată (studiază diferențele individuale ale oamenilor, fizice și mentale), psihologia socială (examinează manifestările psihice ale maselor, corelația dintre oameni la nivel de grup-familie, școală, clasă, colectivele pedagogice), psihologia muncii (dezvoltă bazele psihologice ale activității omului, motivația lui față de muncă), psihologia artei (studiază atât mecanismele psihice participante la crearea operelor de artă cât și pe cele care ajută la perceperea artei, prin cercetarea legităților apariției și manifestării diferitelor emoții generate de operele de artă).⁴

² Sălăvăstru, Dorina, *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași, 2004, p. 13.

³ Zlate, Mielu, *Fundamentele psihologiei*, Editura Universitară, București, 2006, p. 21-22.

⁴ Zlate, Mielu, *Op. cit.* p.23.

Un loc aparte în acest ansamblu îl ocupă psihologia educației, ca știință ce vizează primordial și concret procesul de învățare, din perspectiva celui direct implicat, urmărind formarea personalității umane, prin juxtapunerea proceselor psihice, alături de funcțiile lor, toate datele obținute fiind consecința unui parcurs impresionant de investigații experimentale. Cu toate acestea, există segmente neacoperite cu răspunsuri certe, datorită specificului cercetării în educație, acela că nu există demersuri precise, invariabile, care să conducă la același rezultat, întrucât fiecare copil este unic, având un ritm de dezvoltare propriu, anumite trăsături de personalitate, proprii nevoi, interese, așteptări.⁵ Această ramură a psihologiei, ca rezervor de cunoaștere alimentat de toate celelalte ramuri, studiază principalele aspecte implicate în complexul învățării: relația ereditate-mediu-educație în dezvoltarea ființei umane, câmpurile psihologice (procese, stări, comportamente, mecanisme) a celor care învață, structura și dinamica personalității în contextul învățării – temperament, aptitudini, caracter – factorii cognitivi și noncognitivi ai învățării, rolul metacogniției în învățare, succesul și eșecul școlar și contribuie la formarea unor competențe interdisciplinare cheie, ce asigură succesul unei relații pe verticală, benefice educației.⁶

Datorită importanței pe care o are învățarea, specialiștii în domeniu au dat numeroase definiții acestui „complex” dar nu au reușit să ajungă la formulări unanim acceptate, la definiții unitare, datorită variatelor forme pe care le îmbracă achizițiile umane în timp.

Procesul învățării este deosebit de amplu și complex. În sens larg, învățarea presupune realizarea unei activități în vederea

⁵ Stănculescu, Elena, *Psihologia educației – de la teorie la practică*, Editura Universitară, București, 2008, p.13.

⁶ Neacșu, Ioan, *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*, Editura Polirom, Iași, 2010, p. 21-22.

achiziționării unor cunoștințe și a formării deprinderilor practice sau intelectuale, altfel spus, este procesul prin care se naște sau se modifică un comportament ca urmare a unei acțiuni externe.

Dicționarul explicativ al limbii române oferă o definiție de bază a învățării. Potrivit acestuia, a învăța înseamnă a transmite cuiva în mod sistematic anumite cunoștințe și deprinderi dintr-un domeniu, a instrui pe cineva într-o meserie, a arăta cuiva modul cum să procedeze într-o situație sau alta, a studia, a desfășura o muncă sistematică pentru a stăpâni o meserie, o artă, o limbă.⁷ Din această prezentare se desprinde ideea că omul are capacitatea de a învăța singur, prin studiu individual, dar este și învățat să învețe, să descopere cunoștințe, să-și formeze priceperi și deprinderi, să achiziționeze informații care, prin prelucrări și conexiuni cognitive, care au la bază abilitățile metacognitive, să se transforme în cunoștințe proprii ale individului, toate conducând la formarea experienței sale.

În viziunea lui A. N. Leontiev (1966), menționată de D. Sălăvăstru în cartea sa despre învățare, aceasta se referă la procesul dobândirii experienței individuale de comportare⁸. Adică, prin învățare se achiziționează informații, dar se configurează și gândirea, afectivitatea, voința, prin angrenarea întregii individualități. Caracteristicile personalității care nu sunt congenitale se învață și se formează comportamental prin interacțiunea directă cu natura și cu mediul social.

Un reprezentat de seamă din domeniul psihologiei învățării, Robert Gagné, prezintă acest fenomen ca fiind o transformare a dispoziției sau a capacității umane care poate fi păstrată dar, pentru a fi considerată act de învățare, nu poate fi pusă în legătură cu

⁷ ****Dicționarul Explicativ al Limbii Române*, Editura Univers Enciclopedic Gold, București, 2012.

⁸ Sălăvăstru, Dorina, *Op.cit*, p. 12.

procesul de creștere⁹. Astfel, învățarea apare ca o modificare a comportamentului realizată în urma unei situații concrete, modificare ce nu exista anterior expunerii învățării și care are caracter de durabilitate.

În aceeași sferă se situează și concepția lui Pantelimon Golu, care abordează problemele învățării în strânsă relație și în unitate cu cele ale dezvoltării. Potrivit acestuia, învățarea este un proces evolutiv, constând în dobândirea în mod activ a experienței de viață, prin adaptare la aceeași situație sau la diferite contexte stimulative, modificându-se astfel sistematic conduita, urmărindu-se ameliorarea și perfecționarea continuă a acesteia¹⁰.

Luând în considerare teoria dezvoltării stadiale a gândirii, aparținând psihologului Jean Piaget (1964), putem sublinia esența acesteia, potrivit căreia, între copil și mediu există o interacțiune dinamică și continuă. Autorul crede că legătura permanentă a copilului cu mediul îl transformă, îi modifică gândirea, îi oferă noi valori și îi impune numeroase angajamente¹¹. Este încă o interpretare a învățării care apelează la acțiunea mediului asupra individului, în urma căreia se realizează progresul în cunoaștere și omul este îndemnat la acțiune.

În *Dicționarul de Psihologie*, Paul Popescu-Neveanu oferă o definiție vastă, sub forma unui cumul de interpretări ale învățării, în urma analizei definițiilor marilor specialiști în psihologie, însă el este de părere că învățarea este o asimilare de informații, făcând apel la memorie, dar și o serie de operații și deprinderi, evidențiind

⁹ Gagne, Robert, *Condițiile învățării*. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975, p.11.

¹⁰ Golu, Pantelimon, *Învățare și dezvoltare*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985, p. 22.

¹¹ Bonchiș, Elena, *Teorii ale dezvoltării copilului*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2006, p. 97.

astfel caracterul informativ și formativ al acestui complex fenomen¹².

Sintetizând toate interpretările de mai sus, date de către specialiști în învățării, se poate concluziona faptul că, pentru a considera o experiență ca fiind act de învățare, trebuie îndeplinite trei condiții esențiale:¹³

- să existe o schimbare în comportamentul individului (deoarece nu toate modificările de comportament sunt rezultat al învățării);
- schimbarea să fie rezultat al experienței de învățare (doar cele apărute în urma experienței individuale);
- schimbarea să fie de durată (să fie relativ trainică).

Datorită importanței experienței individuale în procesul de învățare, se poate spune că modificările de comportament, ca rezultat al învățării, au un puternic caracter individual, depinzând de experiența fiecărei persoane. Acest aspect ne diferențiază ca oameni și determină traseul fiecăruia în propria viață, ducând la formarea și dezvoltarea stilului personal de învățare. Există, totuși, câteva caracteristici ale învățării, comune tuturor oamenilor, și care ne deosebesc semnificativ de animale.

Se remarcă abilitatea specifică omului de a revizui în plan mental ce s-a întâmplat, pe de o parte, dar și de a planifica evenimentele viitoare, pe de altă parte. Ca activitate conștientă, intenționată, învățarea este o modalitate pragmatică prin care asimilăm anumite cunoștințe, priceperi, deprinderi, articulate în noțiunea de competență. Există deci o intenție de a învăța, spre deosebire de animale care învață prin încercare și eroare¹⁴.

¹² Popescu-Neveanu, Paul, *Dicționar de Psihologie*, Editura Albatros, București, 1978, p.393-394.

¹³ Sălăvăstru, Dorina, *Op. cit.*, p. 12.

¹⁴ Sas, Cecilia, *Psihologia Educației*, Editura Universității Oradea, 2013, p. 28.

Vorbind despre un cumul de factori care influențează învățarea umană, I. Nicola consideră că aceasta se constituie într-un proces complex care apelează la structura personalității, pornind de la caracteristicile eredității, nivelul proceselor intelectuale și dezvoltarea ulterioară a acestora (memoria, limbajul, creativitatea, afectivitatea, motivația pentru învățare). Se apelează astfel la un sistem de factori, cognitivi și noncognitivi, cu interacțiunile aferente dintre aceștia¹⁵. Învățarea umană se desăvârșește în paralel cu dezvoltarea, într-o simbioză perfectă, urmând configurația etapelor ontogenetice. Nu putem segrega cele două dimensiuni ce caracterizează viața omului, de aceea există puternice conexiuni și înrâuriri între factorii cognitivi și noncognitivi desprinși ca urmare a acțiunii și interacțiunii proceselor psihice, a întregului sistem psihic uman, în cadrul activităților cotidiene desfășurate de om.

Indicatorul principal al învățării umane este performanța. Învățarea este un proces care presupune ca finalitate performanța, înțelegând prin aceasta realizări deosebite pe care le obține cineva într-un anumit domeniu de activitate sau cele mai bune rezultate întrunite de om¹⁶. Asociată indisolubil cu inteligența, performanța este rodul învățării, oferă valoare și calitate vieții, este cea care ne diferențiază ca oameni, fiind rezultatul influențării și condiționării reciproce dintre procesele psihice, astfel încât rezultatele sunt diferite la indivizi diferiți, fiind raportate la gradul de evoluție intelectuală, la motivație, la voință. Dacă ne referim la domeniul muzical, de exemplu studiul unui instrument, performanța are la bază predispozițiile cognitive, traduse prin nivelul inteligenței, dar se obține prin exercițiu repetat, cu specificarea că intervine și sfera instrumentală a personalității, aptitudinile.

¹⁵ Sas, Cecilia, *Op. cit.*, p. 28.

¹⁶ *Dicționarul Explicativ al Limbii Române*, Editura Univers Enciclopedic Gold, București, 2012.

Învățarea umană este superioară învățării animale și datorită caracterului său social, reliefând astfel o altă caracteristică a sa. În timp ce la animale achizițiile filogenetice sunt fixate și transmise ereditar prin intermediul reflexelor necondiționate, dar sunt și rezultate ale propriei experiențe, la nivel uman se trece de la modificările de ordin biologic, oamenii valorificând experiența generațiilor anterioare, la o treptă superioară, exploatându-se beneficiile procesului cognitiv superior al limbajului, competență eminamente umană.¹⁷

Psihologia educației are în centrul preocupărilor sale copilul, descrie amănunțit și explică evoluția acestuia în contextul actului de predare-învățare, relațiile importante dintre variabilele mediului educațional, care influențează procesul complex al învățării. Este de știut faptul că, de la o vârstă fragedă, copilul este preocupat inconștient de învățare, prin simplul fapt că posedă, în cantități considerabile, o virtute care de-a lungul vieții se menține, însă cu o intensitate poate nu la fel de puternică, depinzând masiv de factorii motivaționali, și anume, curiozitatea. Aceasta, cu forma sa superioară, curiozitatea epistemică, conduce la învățare. În concepția lui M. Golu, caracterul gradual și ascendent al învățării, de la ușor la greu, de la concret la abstract, de la un nivel inferior la altul superior, accentuează subordonarea sa legii generale a dezvoltării. Potrivit acesteia, conținuturile învățării se împart pe secvențe organizate serial, trecerea la o etapă superioară realizându-se doar parcurgând segmentele anterioare, cu o prealabilă selecție și o planificare exigentă a conținutului vizat.¹⁸

Fenomenul de învățare umană este prezent de timpuriu în dezvoltarea ontogenetică a individului. Perfecționarea tehnicii medicale din ultimele decenii a permis descoperirea unei lumi

¹⁷ Sas, Cecilia, *Op. cit.*, p. 29.

¹⁸ Golu, Mihai, *Op. cit.*, p.634.

fascinante în privința existenței unui psihism prenatal, astfel, copilul poate să audă și să se miște pe muzica ascultată de mamă. Apoi, încă din primul an de viață, copilul învață, mai întâi prin obișnuință, aceasta oferind primele semne că nou-născuții sunt capabili să rețină informații despre mediul înconjurător, apoi prin comunicare, parcurgând progresiv toate nivelurile acesteia: plâns, surâs, comunicare verbală, limbă, limbaj. Urmează învățarea experiențială bazată pe joc, în cadrul grădiniței, care presupune cercetare la nivel incipient, interacțiune cu realitatea, asigurarea unor contexte variate, consistente și impregnate de emoții pozitive dar și de provocarea copiilor să reflecteze la experiențele avute, reflecții care contribuie la trăinicia învățării. În etapa următoare a vieții, școlaritatea, învățarea se realizează prin intermediul celor trei tipuri de educație, și anume, educația formală, informală și nonformală, unele forme păstrându-se și la vârsta maturității.

Așadar, învățarea este indispensabilă vieții, iar domeniul vast al psihologiei, cu toate ramurile sale, vin să întărească acest lucru dar și să ofere surse de inspirație, de dezvoltare și eficientizare pentru cei implicați în actul învățării. Pe de o parte copilul, ajutat inițial de familie apoi de școală, își formează capacități de învățare autonomă și permanentă, pe de altă parte adultul, care prin autoeducație reușește să se adapteze optim și eficient la cerințele societății contemporane în continuă transformare, își sporește continuu calitatea vieții, își asigură satisfacții de natură personală și profesională, toate trecând prin filtrul principiilor și legităților care stau la baza învățării. Vorbim astfel de învățarea vazută ca o cale fără sosire, o evoluție, fără destinație, urmărindu-se mai atent procesul, nu produsul, acesta fiind periodic reper stimulator și motivator în activitățile cotidiene.

Omul cât trăiește învață, spune o vorbă din popor. De aici ideea că învățarea se menține pe tot pe parcursul vieții – *lifelong learning*, fiind cea care îl ajută ca după anii școlarității să se

încadreze în muncă și să se poată adapta permanent la condițiile fluctuante ale societății. Schimbările care au loc pe parcursul vieții fiecăruia, concretizate în varietatea activităților desfășurate zi de zi, explozia noilor tehnologii, modificări ce au loc la nivelul sistemului de valori culturale de care dispune omul, impun necesitatea unei învățări continue, care să asigure adaptarea individului la condițiile sociale în continuă schimbare, dar care să creeze și premisele autorealizării, cu inducerea respectului de sine implicit.

Forme ale învățării

Studiată de psihologie, cu implicarea directă a tuturor ramurilor acesteia, învățarea este considerată o problemă fundamentală a domeniului datorită prezenței sale în existența animalelor și mai ales a omului, pe durata întregii vieți. Încercări de a explica adecvat și de a descrie științific procesul învățării s-au realizat în ultimele decenii, odată cu dezvoltarea numeroaselor ramuri ale psihologiei, dar preocupări față de acest fenomen au existat încă din Antichitate.

Filozofii au realizat numeroase interpretări ale modului cum se realiza informarea de către om și acumularea noțiunilor și a experienței. Astfel, Socrate susținea rolul esențial al întrebărilor euristice în cunoașterea eficientă a mediului înconjurător. Platon, discipolul său, vorbește despre existența unor disponibilități intelectuale, potrivit cărora cei cu un potențial redus sunt incapabili să acumuleze informațiile necesare pentru a deveni un adevărat *leader*. Al treilea mare filozof al Antichității, Aristotel, interesat de felul în care omul își proiectează și organizează evenimentele

cotidiene, prezintă trei legi care vin să sprijine eficiența modului de operare: contiguitatea, similitudinea și contrastul.¹⁹

După nivelul de integrare a activității psihologice

Învățarea, ca proces complex, a fost analizată de specialiști din numeroase domenii începând cu secolul al XX-lea, ajungându-se la diferite clasificări ale ei, după diverse criterii. Multitudinea de forme și tipuri de învățare se pot manifesta combinat, în funcție de vârstă, contexte de viață, scopuri și motivație a celui care învață. Luându-se în considerare nivelul de integrare a activității psihologice distingem trei tipuri de învățare, și anume:²⁰

- obișnuința – considerată forma cea mai simplă de învățare, se referă la adaptarea senzorială; senzațiile, ca procese psihice simple, oferă o adaptare primară, de bază;
- învățarea asociativă – presupune realizarea unor conexiuni între evenimente; sunt cuprinse aici: condiționarea de tip clasic a lui Pavlov (o entitate învață că un eveniment vine după altul) și condiționarea instrumentală a lui Skinner (o entitate învață că o reacție este urmată de o consecință);
- învățarea complexă – se realizează la nivel superior, acela al proceselor cognitive, implicând teoriile cognitiviste ale învățării, potrivit cărora elementul fundamental în învățare îl reprezintă capacitatea organismului de a realiza reprezentări în plan mental ale diferitelor evenimente și posibilitatea de a opera cu ele; un astfel de tip de învățare este rezolvarea de probleme, aflat la un nivel superior al piramidei modelelor de învățare oferite de specialiști, care presupune elaborarea și aplicarea unei strategii de lucru.

¹⁹ Joel R. Davitz, Samuel Ball, *Psihologia procesului educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978, p. 14.

²⁰ Sălăvăstru, Dorina, *Psihologia învățării*, Editura Polirom, Iași, 2009, p. 13-14.

După condițiile învățării

Preocupat de psihologia experimentală, Robert Gagné a studiat între 1930-1950 factorii externi care pot influența rezultatele obținute, în sens pozitiv, prin facilitarea lor, sau negativ, prin îngreunarea procesului. Viziunea sa asupra învățării are un caracter generos, oferind descrieri cu argumente viabile a rezultatelor obținute în urma experimentelor sale, referitoare la: evenimentele învățării, clasificare a acestora, starea de pregătire pentru învățare, clasificarea rezultatelor obținute, mijloacele de instruire.²¹

Un loc aparte în clasificarea oferită de Robert Gagné, care prezintă opt tipuri diferite de învățare, îl ocupă condițiile învățării. Una din caracteristicile acestei configurații este aceea că cele opt variante de învățare sunt structurate ierarhic, un tip de învățare situat la nivel superior se bazează pe cele inferioare, fiind mai complex decât acestea. Autorul descrie amănunțit toate tipurile de învățare, evidențiind rolul important pe care îl dețin condițiile de la care se pornește și care le diferențiază, producerea învățării fiind dată de diferența dintre performanța unui individ înainte și după participarea acestuia la un „context de învățare”. De asemenea, vorbește despre un *input* (stimul), un *output* (răspuns) și o entitate între ele care le interrelaționează și care se bazează pe procesul cognitiv de memorie,²² relația prezentată în următoarea imagine:

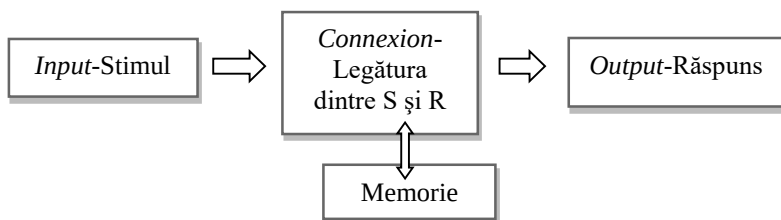


Figura 1. Relația stimul-răspuns în învățare

²¹ Stănculescu, Elena, *Op. cit.*, p. 132.

²² Gagné, Robert, *Op. cit.*, p.36.

Prezentând condițiile învățării, acel ansamblu de împrejurări existente de fiecare dată când se produce învățarea, Gagné relatează existența unui dualism care cuprinde „condiții interne” ale celui care învață, care se referă la ansamblul capacităților inițiale, particulare, acele disponibilități ale unui individ și „condiții externe” celui care învață, care presupun acțiuni independente de el, specifice situației de învățare.²³ Concret, condițiile interne se referă la zestrea ereditară cu care vine omul, capacitățile sale intelectuale, expresie a nivelului dezvoltării intelectuale, motivație, atenție, voință, afectivitate, tot ceea ce ține de personalitatea fiecăruia. Condițiile externe vizează sistemul de cerințe școlare, gradul de dificultate a materiei, modul de îmbinare a metodelor, procedeele și a materialelor didactice traduse în strategii didactice, relațiile care se formează între elevi, personalitatea cadrului didactic, adică tot ceea ce ține de procesul de învățare în școală.²⁴

Pornind de la aceste premise, prezentăm în continuare cele opt tipuri de învățare specificate de Gagné, într-o scurtă descriere:

1. *Învățarea de semnale* este o formă involuntară de învățare, prin care individul răspunde la un semnal. Răspunsurile sunt, de obicei, generale, difuze, emoționale²⁵ dar fac parte din viața noastră cotidiană. Un exemplu edificator este reflexul condiționat al lui Pavlov, în care câinele deja produce salivă la aprinderea becului. Profesorii pot fi creativi cu acest tip de învățare la elevi, deoarece se utilizează frecvent în lecție în momentul de captare a atenției, mai ales la clasele mici și la preșcolari, iar la activitățile de educație muzicală semnalul poate fi realizat cu ajutorul unui instrument muzical.

²³ Gagné, Robert, *Op.cit.*, p.27.

²⁴ Sălăvăstru, Dorina, *Op. cit.*, p. 19.

²⁵ Gagné, Robert, *Op. cit.*, p.39.

2. *Învățarea stimul-răspuns* este diferită de forma anterioară prin faptul că cel implicat în învățare va da un răspuns clar, particular, la un stimul precizat, spre deosebire de reacția emoțională, generalizată, prezentă în răspunsurile precedente. Importantă este creșterea gradată a complexității răspunsurilor și existența unui număr suficient de repetări. Gagné dă ca exemplu pentru acest tip de învățare câinele care învață „să dea mâna”. La început, stăpânul trebuie să exerseze de câteva ori mișcarea cu câțelul, care va fi compensată după fiecare executare corectă. Apoi va fi suficientă doar comanda, semnalul pentru ca acesta să efectueze gestul prompt.²⁶ La copii, așezarea corectă a mâinii în primele ore de pian se poate încadra în această formă de învățare. Profesorul îi explică poziția corectă și o realizează cu mâna copilului, respectiv degetele îndoite, podul palmei poziționat ca și pentru prinderea unei mingi mici. După câteva repetări cu ajutorul profesorului, copilul va fi capabil să fixeze corect poziția mâinii și să o păstreze (pentru când va fixa mâna pe pian).

3. *Înlănțuirea* este tot o variantă simplă de învățare, care presupune un șir de relații stimul-răspuns învățate anterior, legate între ele într-o ordine bine stabilită. Astfel de secvențe pot apărea în formarea deprinderilor sau învățarea automatismelor: încheierea nasturilor, realizarea nodurilor la papuci, înotul, mersul pe bicicletă. Această formă de învățare este denumită și „învățarea de secvențe”.²⁷

4. *Învățarea de asociații verbale* este specific umană, omul fiind dotat cu capacitatea de a comunica prin vorbire,

²⁶ Gagné, Robert, *Op.cit.*, p.40.

²⁷ Sălăvăstru, Dorina, *Op.cit.*, p. 15.

limbaj. Ea poate fi comparată cu învățarea prin înlănțuire, doar că, de data aceasta, condițiile învățării se schimbă, apărând limbajul, secvențele fiind exprimate verbal. Gagné explică acest tip de învățare pornind de la experimentele întreprinse de psihologul german Hermann Ebbinghaus referitoare la memorarea unor silabe fără sens, acesta din urmă punând mare accent pe asociațiile verbale. Gagné evidențiază importanța acestor legături exprimate prin vorbire mai ales pentru învățarea cuvintelor și a expresiilor într-o limbă străină.²⁸ Cei doi au demonstrat faptul că, și în condițiile în care silabele au fost selectate ca fiind lipsite de sens, ele sunt predispuse a se încadra în anumite asociații. Asociațiile verbale se folosesc la școală, când copiii învață tabla înmulțirii, alfabetul, formule, în general conținuturi aparent lipsite de sens.²⁹

5. *Învățarea prin discriminare* vizează posibilitatea omului de a diferenția stimulii și situațiile asemănătoare, adică prevenirea interferențelor sau diminuarea lor,³⁰ ceea ce înseamnă o capacitate intelectuală a individului de a descoperi prompt deosebiriile dintre trăsăturile unor cazuri similare, altfel spus, „amănuntele care fac diferența.” Copiii își însușesc în școală un set complet de discriminări³¹ care îi va ajuta pe parcursul vieții să învețe noi și noi segregatii de simboluri necunoscute anterior. Învățarea prin discriminare se manifestă în viața omului încă din copilăria timpurie, când cei mici învață să diferențieze obiecte după criterii ca mărime, formă, culoare, la început funcționând în activitate

²⁸ Gagné, Robert, *Op.cit.*, p.47.

²⁹ Sălăvăstru, Dorina, *Op.cit.*, p. 15.

³⁰ Nicola, Ioan, *Tratat de Pedagogie Școlară*, Editura Aramis, București, 2003, p. 156.

³¹ Gagné, Robert, *Op.cit.*, p.47.

un singur criteriu, apoi simultan, două sau mai multe. Ulterior, în școală, copilul învață să deosebească literele de mână și de tipar care sunt asemănătoare, să diferențieze notele muzicale, principiu utilizat și pentru însușirea omonimelor. La maturitate, discriminarea ca tip de învățare poate fi folosită, spre exemplu, atunci când un profesor îi strigă corect pe nume pe copiii cu care lucrează.³²

6. *Învățarea conceptelor* se referă la capacitatea de a clasifica situațiile stimul, obiecte, lucruri, ființe sau trăsături ale acestora, după anumite proprietăți caracteristice: formă, culoare, poziție, număr.³³ De-a lungul vieții, copilul apoi adultul este pus în situația de a grupa diferite obiecte sau evenimente. La baza acestui tip de învățare stau noțiunile sau conceptele care vizează două aspecte: comprehensiunea (conținutul) - ansamblul trăsăturilor caracteristice și extensiunea (sfera) - clasa de obiecte care dețin proprietățile specificate în conținut,³⁴ adică, un concept este învățat atunci când individul înțelege conținutul său și reușește să identifice obiecte care aparțin acelei clase, le poate folosi în practică, un rol important revenind limbajului, prin care toate acestea pot fi exprimate.

7. *Învățarea regulilor* are la bază învățarea conceptelor, conform principiului după care Gagné a realizat această ierarhie a formelor de învățare, potrivit căruia fiecare tip este superior celui anterior și este dependent de acesta. O regulă reprezintă o succesiune de

³² Gagné, Robert, *Op.cit.*, p.48.

³³ Gagné, Robert, *Op.cit.*, p.50.

³⁴ Bonchiș, Elena (coord.), *Învățarea Școlară-teorii-modele-condiții-factor*, Editura Universității Emanuel, Oradea, 2002, p. 81.

două sau mai multe concepte.³⁵ Fiecare noțiune trebuie să fie foarte bine înțeleasă în prealabil pentru a se putea opera cu ea și pentru a fi introdusă într-un lanț de noțiuni. Ca și în cazul învățării conceptelor, o contribuție importantă o dețin instrucțiunile verbale, indispensabile în formularea cerințelor. Învățarea regulilor sau a principiilor se poate realiza inductiv sau deductiv, fie pornind de la diverse situații, experiențe în care se întrebuintează principiul, cei care învață având sarcina de a descoperi regula prin combinarea conceptelor, fie prezentând regula sau principiul, trasându-se apoi caracteristicile specifice.³⁶

8. *Rezolvarea de probleme* reprezintă vârful piramidei, treapta cea mai înaltă de învățare, în concepția lui Robert Gagné. Potrivit acestuia, rezolvarea de probleme este un cumul al tuturor formelor de învățare menționate până acum, la care se ajunge prin îmbinarea unor regulilor însușite anterior și care contribuie la formarea unor capacități noi.³⁷ O problemă apare atunci când există diferențe între experiența acumulată deja și un context nou de învățare, fără să existe încă o rezolvare potrivită stocată în memorie.³⁸ Acest tip de învățare necesită prezența gândirii, cu operațiile sale caracteristice de analiză, sinteză, comparare, abstractizare, generalizare, fără de care subiectul nu se poate mobiliza pentru soluționarea problemei apărute.

Toate aceste tipuri de învățare comportă interacțiuni și coordonări între ele, de aceea concepția lui Gagné despre învățare

³⁵ Sălăvăstru, Dorina, *Op.cit.*, p. 16.

³⁶ Bonchiș, Elena (coord.), *Op.cit.*, p. 86.

³⁷ Gagné, Robert, *Op.cit.*, p.47.

³⁸ Miclea, Mircea, *Psihologie cognitivă*. Casa de Editură Gloria SRL, 1994, Cluj-Napoca, p. 404.

se mai numește „teoria transferului vertical”³⁹, conform căreia formarea unei competențe superioare este dependentă de însușirea celor inferioare, subordonate. În cartea sa despre *Condițiile învățării*, autorul prezintă și o altă modalitate de transfer, complementară, denumită transfer lateral, care presupune utilizarea unor elemente ale achizițiilor în cadrul altor discipline, în situații de același nivel de complexitate.⁴⁰

Specialiștii în psihologie au prezentat și anumite limite ale teoriei lui Gagné, cum ar fi o prea amănunțită disecare a conținuturilor de achiziționat, care implică o dirijare mult prea riguroasă din partea profesorului, ceea ce vine în contrast cu utilizarea metodelor euristice moderne, specifice unor domenii ca lingvistică, artă, științele umane.

Teoria învățării cumulativ-ierarhice concepută și dezvoltată de autor a devenit în timp un modelul de instruire datorită complexității tratării și a minuțiozității analizelor efectuate în timpul experimentelor, trasând direcții de urmat foarte logice, clare, ce au influențat studiile ulterioare dar și creșterea eficienței în activitățile de instruire.⁴¹

După aria activității psihice în care se produce învățarea

Aria activității psihice în care se realizează învățarea constituie un alt criteriu care stă la baza clasificării învățării. În acest sens, se au în vedere sectoarele psihice care contribuie efectiv la adaptarea omului în vederea realizării învățării, la acele modificări, în direcția perfecționării comportamentale, care conduc spre învățare: percepții, limbaj, gândire, procese reglatorii ca motivația, atenția, voința și personalitate, cu cele trei componente-

³⁹ Nicola, Ioan, *Op. cit.*, p. 157.

⁴⁰ Gagné, Robert, *Op.cit.*, p.286.

⁴¹ Stănculescu, Elena, *Op. cit.*, p. 140.

temperament, aptitudini, caracter. După acest criteriu, învățarea se clasifică astfel⁴²:

- *Învățarea perceptivă* are loc prin implicarea percepțiilor dar și a reprezentărilor, acestea modificându-se prin actul învățării. Ele fac trimitere implicită la simțuri, copiii fiind învățați să privească, să asculte, să pipăie, să miroase, să guste încă de timpuriu, din primul an de viață, cunoașterea și analiza lumii înconjurătoare realizându-se eminamente pe baza simțurilor. De-a lungul întregii vieți acestea vor face parte integrantă din activitățile desfășurate de om. Există profesii care se bazează pe dezvoltarea abilităților perceptive, ca: muzician, pictor, pilot, actor.⁴³

- *Învățarea motorie* are ca finalitate elaborarea unor deprinderi complexe care se formează dintr-o succesiune de mișcări simple, care se fundamentează pe simțul kinestezic. Ele pot fi subordonate rezolvării sarcinilor de muncă de zi cu zi sau au ca finalitate diverse tipuri de activitate: sportivă, coregrafie, dans și studiul unui instrument.

- *Învățarea verbală*, așa cum preciza și Robert Gagné în tipurile sale de învățare, se referă la modalități prin care se dezvoltă limbajul, începând cu crearea unor asociații verbale, bazate pe studiile lingvistice efectuate de Ebbinghaus care vizează memorare a unor silabe lipsite de sens⁴⁴, mergând spre îmbogățirea vocabularului cu cuvinte noi, utilizarea lor în contexte diferite și stabilirea unor conexiuni semantice între cuvinte.

- *Învățarea conceptelor* presupune dezvoltarea gândirii și a operațiilor de abstractizare, generalizare și comparare, a limbajului, operarea cu simboluri. Toate

⁴² Sălăvăstru, Dorina, *Op.cit.*, p. 17.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ Gagné, Robert, *Op.cit.*, p.47.

acestea sunt necesare pentru ca o persoană să fie capabilă să realizeze clasificări logice, pe care să le înțeleagă, pe baza unor trăsături comune. Citându-l pe Lefton (1991), Dorina Sălăvăstru afirmă că noțiunea de concept vizează anumite categorii mintale utilizate de individ pentru organizarea și sistematizarea unor obiecte și evenimente din viața lui.⁴⁵

- *Învățarea socială* se referă la însușirea experienței sociale, concretizată în valori, norme, atitudini și modele comportamentale.⁴⁶ Acest model se mai întâlnește cu numele de învățare observațională sau prin imitație și a stat la baza cercetărilor lui Albert Bandura și a colaboratorilor săi, fiind o abordare foarte influentă în psihologie. Ea prezintă și explică etapele prin care se achiziționează un comportament, se introduc comportamentele și se perpetuează *pattern*-urile de comportament.⁴⁷ Aceștia au demonstrat influența modelelor asupra formării comportamentelor sociale, adică un individ învață un comportament dar și consecințele lui, atunci când îl observă la un alt individ. Comportamentul social se învață cel mai bine prin observație, imitație și procesare mentală a informației.⁴⁸

Aceste forme ale învățării nu se manifestă separat, ci cu prevalarea uneia sau alteia, în funcție de stimulările externe care acționează asupra individului.

⁴⁵ Sălăvăstru, Dorina, *Op.cit.*, p. 18.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ Drăgan, Alice, *Teoria socială a învățării*, <http://revista.psihoterapie-integrativa.eu/wp-content/uploads/2013/09/DRAGAN-TEORIA-SOCIALA.pdf>

⁴⁸ Bonchiș, Elena (coord.), *Op.cit.*, p. 56.

Structura psihologică a învățării – aspecte senzorial-perceptive și cognitive

Fundamentul dezvoltării optime a psihicului uman este învățarea, care asigură fondul experiențelor teoretice și practice ce permit adaptarea la solicitările din exterior. Indiferent că ne referim la învățarea umană, în general, sau la învățarea școlară, în sens restrâns, acest proces complex configurează o anumită structură, elementele componente ale sale interacționând permanent pentru o mai bună adaptare a individului la mediu.

Analizând din perspectivă psihologică învățarea, Mihai Golu (2005) evidențiază numeroase discrepanțe între psihologia tradițională și cea modernă. Potrivit primeia, învățarea era echivalată cu memorarea, realizând simpla reproducere a celor învățate, fără implicare activă, subiectul învățării fiind un simplu receptor pasiv al noțiunilor primite de-a gata.⁴⁹ Spre deosebire de aceasta, psihologia modernă schimbă optica asupra învățării, în primul rând datorită revoluției științifico-tehnice și a exploziei informaționale, la care individul trebuie să se adapteze rapid. Numeroase cunoștințe sunt perimate iar volumul general al informațiilor din diferite domenii ale cunoașterii s-a dublat într-un timp relativ scurt.⁵⁰

Aceste modificări în cadrul societății produc modificări și în abordarea învățării, respectiv la nivelul structurii psihologice a ei. Principalele procese psihice, cu implicații majore asupra consecințelor învățării sunt: senzațiile, percepția, reprezentarea, gândirea, memoria, atenția, voința și, cu impact imediat, motivația.

⁴⁹ Golu, Mihai, *Bazele psihologiei generale*, Editura Universitară, București, 2005, p. 627.

⁵⁰ *Ibidem*.

Luând în considerare segmentul de vârstă care vizează copiii și tipul de activități abordate cu aceștia prin și cu ajutorul muzicii, o importanță majoră se acordă proceselor senzorial-perceptive. Acestea sugerează eminamente primul impact pe care îl are muzica asupra copiilor, trăirile primordiale în acord cu evenimentele înconjurătoare.

Conform concepției lui A. Cosmovici, senzațiile sunt definite ca și cunoaștere primară a unei însușiri separate a unui obiect sau fenomen în condițiile acțiunii sale asupra analizatorilor.⁵¹ Altfel spus, legătura cea mai simplă care se stabilește între om și realitate are o puternică bază senzorială. Ca procese psihice elementare, senzațiile reprezintă imagini primare⁵² deoarece sunt rezultatul direct, imediat al excitării organelor de simț. Senzațiile prezintă câteva însușiri specifice, ca: intensitate, calitate, durată și tonalitate afectivă.⁵³ Toate aceste direcții se pliază perfect în jurul spectrului bogat de semnificații al noțiunii de *muzică*. Lărgind sfera conceptului, tonalitățile din muzică sunt acum extrapolate tonalităților afective, acele ecouri emoționale pe care le produc senzațiile în urma unor experiențe personale ale individului într-o anumită direcție.

Senzațiile sunt specializate organelor de simț pe care le influențează direct, devenind astfel: senzații vizuale, auditive, gustative, olfactive, tactile. Senzațiile auditive, cele implicate în mod direct în receptarea muzicii, sunt perfecționate pe sesizarea sunetelor vorbite, cântate sau a zgomotelor, ca stimuli sonori dar și pe identificarea calităților sunetului muzical (timbru, intensitate, durată, înălțime). Ca funcție importantă îndeplinită, senzațiile pot fi integrate în componența complexă a unor aptitudini, ca elemente

⁵¹ Cosmovici, Andrei, *Psihologie generală*, Editura Polirom, Iași, 2005, p. 95.

⁵² Popescu-Neveanu, Paul (coord.), *Psihologie*, Manual pentru clasa a X-a, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996, p. 25.

⁵³ Popescu-Neveanu, Paul, *Op.cit.*, p. 25-26.

esențiale.⁵⁴ Astfel, aptitudinea de compozitor sau de interpret vocal sunt influențate direct de calitatea auzului muzical, relativ sau absolut, aptitudinea de interpret instrumentist este influențată de auz dar și de senzațiile tactile și proprioceptive, derivate din contactul direct cu instrumentul muzical.

Alături de senzații, dar la o scară superioară (datorită fazelor parcurse în procesul perceptiv) apar percepțiile, care reprezintă o condiție importantă a învățării datorită faptului că, pentru a putea fi integrat în ansamblul cunoștințelor anterioare, orice material nou de învățat trebuie să fie perceput corect, integral, fără deformări.⁵⁵

Percepțiile se grupează și ele în funcție de organele de simț, ca și criteriu de clasificare, identificându-se între percepții auditive, vizuale, tactile. Rolul cadrului didactic este acela de a pregăti adecvat noile conținuturi destinate învățării, astfel încât ele să fie prezentate secvențial, respectându-se particularitățile individuale și de vârstă ale celor care învață. Mihai Golu subliniază importanța cunoașterii de către profesori a legilor și mecanismelor percepției, deoarece s-a demonstrat că cele mai multe obstacole în învățare la copii sunt de natură perceptivă și apar din cauza neînțelegerii adecvate a materialelor de studiat.⁵⁶ În cazul percepției auditive, este importantă respectarea principiilor metodicii predării muzicii pentru o dezvoltare perceptivă armonioasă și eficientă. În receptarea calităților sunetului muzical este importantă constanța înălțimii sunetelor în demonstrațiile model ale cântecelor, precizia ritmică, asigurarea unei game variate de instrumente pentru însușirea diversității timbrale, asigurarea unor stimuli de intensități diferite pentru dezvoltarea sensibilității auditive.

⁵⁴ Popescu-Neveanu, Paul, *Op.cit.*, p. 26.

⁵⁵ Golu, Mihai, *Fundamentele psihologiei generale*, vol. II. Editura Fundației România de Măine, 2007p. 732.

⁵⁶ Golu, Mihai, *Op. cit.*, p. 732.

În învățare, percepția apare ca proces complex, deoarece presupune o sinteză a senzațiilor, analize și sinteze referitoare la imagini din trecut pentru a crea legături cu prezentul, numeroase atitudini, grupate în două categorii: atitudinea intelectuală (o stare de pregătire care permite selectarea unui aspect în observație) și atitudinea afectivă (interesele, trebuințele, preferințele).⁵⁷

În cazul educației muzicale, pe lângă o remarcabilă dezvoltare intelectuală se urmărește mai ales latura emoțională a copilului, prin crearea unor contexte educaționale (conținuturi, metode interactive, materiale și mijloace didactice specifice lecțiilor de muzică) dătătoare de satisfacții și bucurie, care generează o atitudine potrivită și constructivă pentru dezvoltarea și evoluția afectelor în universul magic al muzicii.

În procesul de învățare, în paralel cu percepțiile apar reprezentările. Acestea sunt fenomene intuitive care se produc în absența obiectului care a constituit baza unor percepții, însă nu sunt o reproducere fidelă a lor ci o prelucrare, apărând ca imagini secundare.⁵⁸ O altă caracteristică a reprezentărilor este aceea că reflectă însușiri concrete ale obiectelor dar parțial, realizând astfel o selecție informațională. Potrivit acestui parametru, reprezentările au o dublă interpretare: ca și conținut se aseamănă percepției, prin cunoașterea limitată și informații cu caracter complet, iar ca proces de elaborare ele sunt mai apropiate de gândire pentru că oferă doar o parte din însușirile concrete ale obiectelor, cele mai semnificative.⁵⁹

Pe măsură ce secvențele materialului de învățat sunt receptate corespunzător, ele produc reprezentări suplimentare asociative, care pot fi asemănătoare, de contrast sau de contiguitate spațio-

⁵⁷ Cucoș, Constantin (coord.), *Psihopedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1998, p. 50.

⁵⁸ Cosmovici, Andrei, *Op. cit.*, p. 129.

⁵⁹ Cioară, Marius, *Fundamentele psihologiei*, Editura Universității Oradea, 2013, p. 81.

temporală, ce permit o integrare mai facilă a informațiilor noi în rândul celor vechi. Atât părțile cât și materialul de studiu luat ca tot unitar determină restructurări și relaționări noi între informații, sporindu-le valențele cognitive, asigurând o învățare proactivă, constructivă.⁶⁰

Învățarea, în accepțiunea modernă, se fundamentează pe procesul gândirii și nu al memorării, cum era percepută în trecut. Ca și componentă esențială a învățării, gândirea este cea care asigură înțelegerea celor studiate și transferul cunoștințelor pentru ca acestea să aibă aplicabilitate în contexte diferite.⁶¹

Înțelegerea, văzută de Popescu-Neveanu ca o decodificare semantică, conceptualizare realizată de verbalizare⁶², presupune instituirea unor relații între obiecte și fenomene, între informațiile cunoscute și cele noi, pătrunderea sensurilor unor noțiuni și familiarizarea cu ele. Elena Bonchiș, referindu-se la condițiile necesare înțelegerii materialului de învățat, reliefează existența a două tipuri de înțelegere: elementară și superioară. Înțelegerea elementară se referă la asemănările existente între ceea ce cunoaște și ce este necunoscut pentru un individ într-un anumit moment, iar înțelegerea superioară se manifestă în descoperirea unor conexiuni cauzale, în rezolvarea problemelor.⁶³ Așa cum spun psihologii, conform principiilor esențializării, problematizării și instrumentalizării, care stau la baza învățării, cunoștințele trebuie înfățișate ca structuri progresive, fluctuante, pe care individul le descoperă activ, cu instrumentele necesare ce i-au fost aduse la cunoștință.⁶⁴ Mihai Golu consideră că în evaluarea didactică este important să se aprecieze mai mult caracterul aplicativ al învățării și

⁶⁰ Golu, Mihai, *Op. cit.*, p. 733-734.

⁶¹ Bonchiș, Elena (coord.)-op. cit., p. 97-104.

⁶² Popescu-Neveanu, Paul- *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București, 1978, p. 391.

⁶³ Bonchiș, Elena (coord.), *Op. cit.*, p. 98.

⁶⁴ Golu, Mihai, *Op. cit.*, p. 734.

nu volumul mare de cunoștințe, care nu sunt operante întotdeauna. Nivelul de bază, „ce știe?”, trece la grad superior, devenind „ce face cu ce știe?”, evidențiindu-se importanța aplicării cunoștințelor, ele fiind mai eficiente cu cât sunt mai bine asimilate în structurile operatorii ale gândirii.⁶⁵

Transferul, din perspectiva psihologiei actuale, este văzut ca proces de interacțiune între două sisteme, prin transmiterea unui model de la unul la celălalt. Acesta poate acționa pozitiv sau negativ asupra învățării. Atunci când în învățare procesul este ajutat și facilitat de cunoștințele anterioare, vorbim de transfer pozitiv, iar când dimpotrivă, învățarea anterioară nu ușurează o nouă învățare apare transferul negativ, care ia forma interferențelor (nedorite).⁶⁶

Eficiența procesului de învățare este dependentă de atenție, ca și condiție *sine qua non*. De aceea prezența ei este necesară în toate etapele învățării, de la primul contact cu materialul de studiu până la înțelegerea și aplicarea cunoștințelor în diferite contexte. Atenția este înțeleasă ca fiind concentrarea activității psihice asupra unui obiect, fenomen, idee.⁶⁷

Formele atenției influențează învățarea și ele depind de particularitățile de vârstă. Atunci când orientarea și concentrarea atenției se petrece fără intenție și fără efort voluntar, vorbim de atenția involuntară. Acest tip de atenție depinde de intensitatea (diferită de mediul ambiental), modificarea sau caracterul neobișnuit al unui stimul. Forma superioară a atenției o constituie atenția voluntară, care impune efort voluntar, intenție și prezența unui scop.⁶⁸ În funcție de vârstă, concentrarea atenției voluntare este tot mai mare în timp și devine barometru pentru stabilirea duratei activităților de învățare. La vârstă preșcolară activitățile

⁶⁵ Golu, Mihai, *Op. cit.*, p. 734-735.

⁶⁶ Popescu-Neveanu, Paul, *Op.cit.*, p. 757.

⁶⁷ Bonchiș, Elena (coord.), *Op. cit.*, p. 123-124.

⁶⁸ Bonchiș, Elena (coord.), *Op. cit.*, p. 124-125.

durează între 15 și 45 de minute spre vârsta de șase ani, timp în care atenția este dezvoltată atât în procesul predării-învățării efective a unor cunoștințe, dar mai ales în timpul jocurilor incluse în programul de învățare. De obicei, educatoarea cere explicit copiilor contactul vizual și orientarea atenției spre zona de interes dorită. La școală, lecțiile au o durată standard de 50 de minute iar concentrarea atenției crește progresiv, în funcție de vârstă și, în același timp, puterea de concentrare a atenției descrește pe un segment mai mare de timp, stabilizarea și comutarea acesteia fiind însoțite și susținute de întăririle verbale ale cadrelor didactice, în special la copiii de vârste mai mici.⁶⁹ Se apelează la „ruperi de ritm”, concretizate în jocuri didactice specifice, care asigură un context mai bun pentru îmbunătățirea concentrării atenției și un grad mai mare de stabilitate a ei, datorită faptului că procesele intelectuale nu sunt solicitate intens, atmosfera fiind mai degajată.⁷⁰

Atenția este o condiție indispensabilă în efectuarea activității de învățare dar este și consecința acestei activități, dezvoltându-i însușiri ca: volumul, stabilitatea, flexibilitatea și distribuția atenției.⁷¹ Pe măsură ce achizițiile de cunoștințe se înmulțesc, dezvoltarea optimă a acestor calități aduce un plus de valoare și eficiență în învățare.

Alături de atenție, cu implicații deosebit de importante în procesul învățării este memoria, ca proces cognitiv superior. Într-o definiție oferită de psihologul A. Cosmovici, aceasta apare ca o funcție psihică fundamentală care îndeplinește fixarea, păstrarea, recunoașterea și reproducerea noțiunilor dar și a sentimentelor specifice vieții fiecăruia.⁷² Cercetătorii în domeniul psihologiei și al

⁶⁹ Golu, Pantelimon, *Psihologia învățării și a dezvoltării*, Editura Humanitas, București, 2001, p. 61.

⁷⁰ Golu, Mihai, *Op. cit.*, p. 735.

⁷¹ Bonchiș, Elena (coord.), *Op. cit.*, p. 125-126.

⁷² Cosmovici, Andrei, *Op.cit.*, 2005, p. 134.

științelor educației au realizat numeroase studii și experimente pentru a identifica formele memoriei și acele elemente care favorizează obținerea celor mai bune rezultate prin activarea acesteia în procesul de învățare. S-a constatat astfel că memoria este un fenomen complex, care are o puternică bază neurofiziologică, prezintă anumite condiții care o pot optimiza, apare în diferite ipostaze, dependente de anumite criterii și ocupă un rol foarte important în rândul proceselor psihice care influențează învățarea și dezvoltarea omului ca specie.

Asociaționiștii (I.P. Pavlov și E. Torndike) acordau o mare importanță repetiției, care stă la baza asociației, însă în acest caz este prezentă memoria involuntară, caracteristică animalelor, spre deosebire de memoria voluntară sau semantică ce apare la om datorită dezvoltării superioare la nivel intelectual.⁷³ Cele două forme ale memoriei iau în considerare criteriul prezenței voinței în procesul de memorare. O altă clasificare a memoriei se bazează pe rezistența în timp a acesteia, conform căreia memoria poate fi de scurtă durată (*SSD-stocare de scurtă durată*) sau de lungă durată (*SLD-stocare de lungă durată*). După aferența dominantă (modalitatea senzorială care stă la baza experiențelor, organele de simț), memoria poate fi tactilă, auditivă, kinestezică, vizuală, olfactivă, mixtă.⁷⁴ Prezența sau absența legăturilor logice dintre secvențele materialului de memorat delimitează două forme de memorie, și anume: mecanică și logică. Prima variantă presupune păstrarea și reproducerea fără semnificative modificări a unui segment memorat, în forma lui pură, neînglobat în structura operatorie a gândirii, fără înțelegerea conținutului și în lipsa conexiunilor între secvențe diferite. Al doilea tip de memorie, logică, apare după memoria mecanică, fiind mijlocită de operații

⁷³ Cucoș, Constantin (coord.), *Psihopedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1998, p. 51.

⁷⁴ Golu, Mihai, *Bazele psihologiei generale*, Editura Universitară București, 2005, p. 473.

specifice gândirii de analiză, sinteză, comparare, relaționare între părțile materialului, ce duce la înțelegere și la o reținere mai bună.⁷⁵

Memoria deține câteva caracteristici semnificative⁷⁶ (Sas, 2013) care influențează direct procesul asimilării informațiilor. Modificările produse materialului de memorat dar și subiectului descriu caracterul activ al memoriei, ceea ce presupune că achizițiile informaționale nu se referă la simpla înmagazinare ci la o nouă structurare, orientare și asamblare a materialului de memorat. Memoria este selectivă și situațională, depinzând de experiența anterioară, preocupări, interese dar și de starea internă a subiectului și de particularitățile situației referitoare la timp și spațiu. Caracterul activ al memoriei determină o altă particularitate a sa, aceea că este relativ fidelă. Prin intervenția factorilor de personalitate, reactualizarea materialului suferă anumite transformări. Fiind în strânsă relație cu gândirea, memoria se caracterizează prin faptul că este inteligibilă, adică are tendința de organizare logică a cunoștințelor, după criterii de semnificație.

Indiferent de forma pe care memoria o îmbracă este important să avem în vedere modalități prin care aceasta poate fi îmbunătățită pentru a asigura o învățare cât mai trainică. Cunoașterea factorilor cu influențe decisive în memorare ușurează găsirea căilor de optimizare a ei. Cecilia Sas enumeră câțiva din acești factori:⁷⁷

- natura materialului: cel intuitiv-senzorial, verbal-semnificativ, se reține mai ușor decât cel simbolic, abstract, verbal-nesemnificativ iar cu vârsta, această legitate se modifică;
- volumul materialului: timpul alocat memorării crește deodată cu dimensiunea acestuia;

⁷⁵ Golu, Mihai, *Op. cit.*, p. 471-472.

⁷⁶ Sas, Cecilia, *Psihologia Educației*, Editura Universității Oradea, 2013, p. 224.

⁷⁷ Sas, Cecilia, *Op. cit.*, p. 226-228.

- gradul de familiaritate a materialului determină natura efortului depus, altfel spus, cu cât conținuturile sunt mai familiare cu atât mai ușor vor fi reținute;
- poziția materialului în structura seriei: s-a constatat că incipitul și finalul unei serii se păstrează mai ușor în memorie decât partea mediană;
- starea generală a subiectului (odihnă, sănătate, oboseală, boală, motivație, atitudini) dar și ambianța modifică felul în care sunt stocate și reactualizate cunoștințele însușite.

Factorii memoriei trebuie combinați optim într-o situație de învățare pentru a spori productivitatea ei. Aceștia li se pot adăuga câteva modalități și procese acționale care, în opinia lui M. Zlate, îi sporesc gradul de eficiență alăturându-se aceluiași obiectiv:⁷⁸

- fixarea clară a scopului memorării (evidențierea unor scopuri cât mai diferențiate);
- valorificarea sistemului motivațional și atitudinal pentru învățare, alături de voință;
- stabilirea unor repere sau mnemoscheme;
- sistematizarea cunoștințelor pentru înțelegerea materialului de memorat;
- implicarea mai multor analizatori în procesul memorării;
- acțiuni cognitive, prin implicarea mai multor analizatori care sporesc productivitatea;
- amplificarea interacțiunii subiectului cu materialul, adaptarea lui la stilul individual.

Pentru a preveni uitarea, care are și conotații pozitive, doar în măsura în care elimină cunoștințele care nu mai corespund solicitărilor actuale, contribuind la echilibrarea sistemului cognitiv al copilului, procesul memorării presupune un număr optim de repetiții. Cadrele didactice trebuie să fie înarmate cu acest sistem

⁷⁸ Zlate, Mielu, *Op. cit.*, p. 217-219.

complex de informații despre memorie, pentru a putea urmări în permanență modul în care poate fi îmbunătățită aceasta pentru o mai bună învățare, însă odată cu înaintarea în vârstă a elevilor, aceștia pot să-și însușească în mod independent toate aceste tehnici și procedee de memorare.

Motivația este un element de importanță majoră în structura proceselor psihice implicate în învățare. Definiția lui A. Cosmovici dată motivației este extrem de elocventă pentru rolul hotărâtor al acesteia în învățare, ea apărând ca o structură psihică ce activează, dirijează și reglează acțiunile individului în vederea atingerii unui scop.⁷⁹ În practica școlară s-au recunoscut câteva caracteristici⁸⁰ ale motivației care devin „motorul” unei învățări eficiente:

- activarea: declanșarea comportamentului spre direcția dorită;
- persistența, exprimată prin rezistența față de eventuale obstacole;
- intensitatea, manifestată prin nivelul de implicare în scopul propus;
- latența comportamentului, potențialitatea participării la acțiune, în timp;
- direcția, reflectată în orientarea către activitatea dorită sau spre altceva.

O formă primară a motivației este curiozitatea, ca imbold care determină deschidere spre nou.⁸¹ Încă de la vârsta preșcolară, copiii sunt dornici să cunoască lucruri și fenomene, să le cerceteze, curiozitate care persistă până în adolescență. Dacă este satisfăcută potrivit, eliminând momentele de saturație, motivele curiozității se

⁷⁹ Cosmovici, Andrei, *Op. cit.*, p. 199.

⁸⁰ Bonchiș, Elena (coord.), *Învățarea Școlară-teorii-modele-condiții-factori*, Editura Universității Emanuel, Oradea, 2002, p. 129-130.

⁸¹ Golu, Mihai, *Fundamentele psihologiei*, Editura Fundației România de Măine, 2007, p. 735-736.

transformă în trebuințe, interese de cunoaștere. În instituțiile de învățământ se urmărește dezvoltarea motivației școlare, care, clădită cu măiestrie de cadrul didactic, devine un factor puternic al durabilității celor asimilate. O analogie între motivație pentru activitate în general și motivația școlară, permite definirea celei din urmă ca ansamblu de mobiluri care susțin energetic, inițiază și orientează activitatea de învățare.⁸²

În funcție de factorii motivaționali proprii fiecăruia, dorința de a obține note mari sau recompense materiale, aspirația spre performanțe școlare înalte, ambiția de a se situa în fruntea clasei, insuccesul școlar, direcția învățării, materializată în rezultatele obținute, prezintă sensuri distincte la fiecare individ. Toate acestea, coroborate cu nivelul intelectual și aptitudinal, oferă oricărui colectiv trepte de performanță, care fac diferența în rândul membrilor săi.

Activitatea de învățare se bazează pe ambele forme de motivație, extrinsecă și intrinsecă, a doua elaborându-se odată cu creșterea vârstei și presupune din partea dăcălului o atenție deosebită în vederea stimulării lor. Un rol hotărâtor îl au metodele de educație folosite de cadrul didactic. O metodă rigidă, ce îngrădește gândirea și inițiativa elevului, va avea un impact negativ asupra învățării iar, dimpotrivă, utilizarea metodelor care stimulează și încurajează gândirea proprie, imaginația, inițiativa, conduce la creșterea interesului pentru activitatea complexă de învățare.⁸³ Pentru a spori eficacitatea învățării, trebuie atins acel optim motivațional, care elimină atât suprasolicitățile cât și subsolicitățile în activitate, creând un echilibru între nivelul minim și cel maxim de activare.

⁸² Popescu-Neveanu Paul, Crețu, Tinca, Zlate, Mielu, *Psihologie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1987, p. 144.

⁸³ Golu, Mihai, *Op. cit.*, p. 736.

Concluzionând, se poate spune despre învățare ca activitate umană complexă, că presupune conlucrarea și interacțiunea permanentă a tuturor proceselor sistemului psihic uman și aportul întregii personalități, ca factor unificator, în vederea eficientizării ei maxime, deoarece învățarea, în speță învățarea școlară, deține o poziție esențială în devenirea personalității, vizând componentele intelectuale și adaptarea profesională.

Perspective pedagogice asupra învățării

În literatura de specialitate, pe lângă criteriile amintite anterior, se întâlnesc și alte modalități de diferențiere a învățării, cum ar fi: analizatorul care participă la realizarea învățării (auditivă, vizuală, olfactivă, verbo-motorie), eficiența învățării (reproductivă, creativă), tipul de structurare a materialului propus pentru învățare (învățare euristică, algoritmică, programată, prin descoperire inductivă, deductivă, analogică).⁸⁴ Toate aceste tipuri de învățare vizează ființa umană, de-a lungul dezvoltării sale ontogenetice, ele predominând într-o etapă sau alta.

Luând în considerare cadrul în care se realizează învățarea, se disting două categorii importante ale acesteia: învățarea școlară și învățarea socială. În domeniul pedagogiei, se utilizează și noțiunile de învățare sistematică, corespunzătoare învățării școlare, respectiv învățare spontană care face trimitere la învățarea socială.⁸⁵

Această structură tipologică propune două modele aparent disjuncte de învățare, însă trebuie remarcat un aspect foarte important, și anume, acela că învățarea socială poate avea efecte

⁸⁴ *Învățarea școlară*, <http://www.scritub.com/profesor-scoala/Invatarea-scolara-Orientari-co2353221.php>

⁸⁵ Cosmovici Andrei, Iacob Luminița (coord.), *Psihologie Școlară*, Editura Polirom, Iași, 2005, p.121.

facilitatoare sau perturbatoare asupra celei școlare, îmbinarea și corelarea lor necesară.⁸⁶

Învățarea școlară

Sintagma „perspectiva pedagogică asupra învățării” face trimitere deja la o organizare serioasă, o sistematizare, structurare riguroasă și o verificare minuțioasă a activității, pe care copilul o desfășoară într-un anumit cadru organizațional, școala.

Învățarea școlară se referă la activitatea specifică vârstelor la care copiii se află sub influența acțiunilor sistematice, organizate și progresive de achiziționare a informațiilor, de formare și dezvoltare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor. Caracteristic pentru învățarea școlară este importanța acordată dezvoltării și devenirii intelectuale, care, dincolo de asimilarea informațiilor, presupune procesul de transformare a lor în cunoștințe operante, adică acele pârghii care îi ajută pe copii să conecteze vechile cu noile cunoștințe, în scopul progresului individual. Formarea, la nivel intelectual, presupune dezvoltarea unui set de abilități și competențe intelectuale care îl vor ajuta pe elev ca, prin analogii și transferuri de cunoștințe, să elaboreze răspunsuri noi, creative, pentru situații noi de învățare.

Miron Ionescu, vorbind despre învățarea școlară, o caracterizează ca fiind o activitate intelectuală și fizică, efectuată cu scopul achiziționării informațiilor și formării unor abilități obligatorii dezvoltării permanente a personalității, ce se realizează în mod sistematic.⁸⁷ Sunt evidențiate astfel două dimensiuni fundamentale ale educației, și anume, caracterul formativ, care

⁸⁶ Golu Pantelimon, Zlate Mielu, Zerza Emil, *Psihologia copilului*, Manual clasa XI școli normale, Editura Didactică și Pedagogică, R.A. București, 1994, p. 44.

⁸⁷ Ionescu, Miron, *Instrucție și Educație*, Vasile Goldiș University Press, Arad, 2007, p. 91

vizează componenta cognitiv-operațională al celui care învață, și caracterul informativ, ce presupune reținerea conținutului informativ util pentru cel care învață.⁸⁸

Didactica tradițională pune accent pe partea informativă a educației, în detrimentul formării. În condițiile exploziei informaționale actuale, didactica modernă își reorientează perspectivele, iar în ceea ce privește învățarea, traiectoria se schimbă de la cunoștințe la modalități de însușire individuală activă a conținuturilor indispensabile rezolvării unor situații problematice, de la informare la formare. Astfel, învățarea este chemată să promoveze, pe lângă un fond de bază reprezentat de cunoștințe din diferite domenii științifice, contexte care să favorizeze operarea cu acele cunoștințe, să asigure formarea și dezvoltarea unor capacități ale gândirii și a creativității care ușurează adaptarea individului la condițiile sociale.

Potrivit specialiștilor în educație, învățarea școlară este abordată ca proces, ca produs sau ca activitate dependentă de alți factori. Este important produsul, personalitățile independente și creative oferite societății la sfârșitul școlarității, dar și procesul care creează contextele propice învățării și formării capacităților indispensabile inserției sociale ulterioare.

Ioan Cerghit consideră că sub aspect procesual, învățarea se prezintă ca o serie de operații, acțiuni, evenimente interne, finalizate în mod conștient în modificări la nivelul cunoștințelor, operațiilor mentale, comportamentelor și în maniera de reflectare a realității.⁸⁹

⁸⁸ *Ibidem*.

⁸⁹ Cerghit, Ioan (coord.), *Didactica*. Manual pentru clasa a X-a, Școli Normale, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994, p. 14.

O explicație similară, însă mai vastă, a aspectului procesual al învățării este oferită de Ioan Radu⁹⁰, care distinge o serie de faze în realizarea ei. Prima fază se referă la receptarea materialului, echivalent cu captarea atenției celui implicat în învățare. Acum se realizează perceperea activă a informațiilor concrete primite, înregistrarea lor. Mai departe, datorită operațiilor de care dispune gândirea, se produce înțelegerea noțiunilor, se trasează legi și principii pe baza celor înțelese. În a treia fază intervine memoria, care are rolul de a stoca informațiile în anumite structuri, iar ultima fază este responsabilă cu transferul, respectiv actualizarea cunoștințelor, care se formează în urma înțelegerii celor învățate, în situații similare sau în contexte noi de învățare.

Văzută ca proces, învățarea își potențează caracterul dinamic și constructiv prin organizare, prelucrare și sistematizare, analiză și integrare a noilor cunoștințe în sistemul celor vechi, prin dihotomii ca: destructurare și restructurare, elaborare și reelaborare de structuri cognitive. Prin dezvoltarea unor trăsături fundamentale ale ființei umane – creativitate, selectivitate, decizie, independență – învățarea este o avansare în spirală pe calea cunoașterii.⁹¹

Edificatoare pentru caracterul procesual al învățării este taxonomia cognitivă a lui Bloom. În pedagogie, taxonomiile (clasificările) s-au consolidat datorită cercetărilor efectuate de Bloom și colaboratorii săi și publicării unor materiale, pentru a putea fi diseminate în vederea înțelegerii condițiilor învățării. După activitatea psihică solicitată, obiectivele educaționale se orientează în trei direcții, ca domenii distincte: cognitiv, afectiv și psihomotoric.⁹² Domeniul cognitiv urmărește achiziționarea unor

⁹⁰ Ionescu Miron, Radu Ioan, *Didactica modernă*. Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001, p. 50.

⁹¹ Cerghit, Ioan (coord.), *Op. cit.*, p. 14-15.

⁹² Popa, Carmen, *Teoria și metodologia instruirii*, Editura Universității Oradea, 2013, p. 100.

cunoștințe și formarea unor priceperi și capacități de muncă intelectuală care îl vor ajuta pe elev să obțină performanțe notabile în școală. În 1956, B. Bloom a realizat o clasificare a nivelelor de comportament intelectual, indispensabile învățării. Mai târziu, în 1990, un nou grup de psihologi experți în psihologia cognitivă, discipoli ai lui Bloom, au modernizat taxonomia conform exigențelor secolului XXI. O comparație sintetică se poate observa în tabelul următor:

Tabelul 1. Taxonomia cognitivă a lui Bloom (Popa Carmen 2013)

Versiunea veche	Versiunea nouă
Evaluare	A crea
Sinteză	A evalua
Analiză	A analiza
Aplicare	A aplica
Înțelegere	A înțelege
Cunoaștere	A reține

Cele șase categorii cognitive, construite progresiv într-o spirală a cunoașterii, suferă modificări între cele două versiuni. Se observă trecerea de la substantive la verbe pentru descrierea fiecărui nivel, această lucru trimițându-ne direct în sfera acțiunii. Cele două etaje superioare au suferit de asemenea metamorfozări radicale între versiunea veche și cea nouă, aceasta din urmă fiind mai exactă și conformă cu cerințele actuale ale societății, datorită importanței creativității în rezolvarea problemelor. Adică vor avea mai mare succes, atât în școală cât și în integrarea la nivel social și în procesul muncii, persoanele care dispun de un potențial creativ mai ridicat.

Văzută ca produs, învățarea este un ansamblu de rezultate reflectate în noi cunoștințe, noțiuni, idei, priceperi, deprinderi, pe de o parte și modalități de gândire, de acțiune, de expresie,

comportamente și atitudini, pe de altă parte.⁹³ Din această perspectivă se observă concret care sunt efectele participării elevului la contexte școlare, diferențiate după diverse criterii. Sunt acele comportamente observabile și măsurabile, de natură cognitivă, afectivă și acțională, pe care profesorul le cuantifică la finalul activității și care reglează din mers eficiența predării-învățării prin *feedback*-ul educațional.

Rezultatele obținute aparțin elevului, îl caracterizează și îi conferă o anumită valoare în colectivul clasei, dar reprezintă și valoarea acordată învățământului precum și eficacitatea activității de predare-învățare.⁹⁴

Există un sistem de factori sau condiții care influențează învățarea, unii o facilitează, alții fac dificilă înfăptuirea ei. Acești factori se împart în două categorii: condiții interne și condiții externe. Cunoașterea lor este necesară pentru orice cadru didactic, deoarece acesta poate amplifica maxim influența lor asupra rezultatelor elevilor și are datoria de a lua măsuri pentru stimularea capacităților elevilor în vederea obținerii celor mai bune rezultate.

Condițiile interne sunt cele care acționează din interior și țin de specificul celui care învață. Acestea, la rândul lor, se împart în factori biologici și factori psihologici.

De cealaltă parte se situează condițiile externe, care intervin din afară, provin din specificul contextului educațional, fiind independente de elev. Și acestea se grupează pe două domenii, astfel: factori ce vizează organizarea școlară și factori socio-culturali. O prezentare clară și detaliată a condițiilor interne și externe de învățare, configurată în tabelul următor, ca model de structurare, este oferită de I. Cerghit:⁹⁵

⁹³ Cerghit, Ioan (coord.), *Op. cit.*, p. 15.

⁹⁴ Cerghit, Ioan (coord.), *Op. cit.*, p. 16.

⁹⁵ Cerghit, Ioan (coord.), *Op. cit.*, p. 16.

ÎNVĂȚAREA

Condiții interne	Condiții externe
<i>Factori pedagogici</i>	<i>Factori biologici</i>
-Sistem de cerințe -Conținuturi -Calitatea instruirii -Strategia didactică -Personalitatea profesorului -Relația profesor-elev -Colectivul de elevi	-Ereditate -Vârsta -Sex -Dezvoltare fizică -Stare de sănătate
<i>Factori socio-culturali</i>	<i>Factori psihologici</i>
-Familia -Mediul cultural-educățional -Mediul socio-economic -Mediul rezidențial -Grupul de prieteni	-Cunoștințe -Capacități -Inteligența -Nivel de performanță intelectuală -Motivație -Voință -Stabilitate emoțională

Figura 3. Modelul teoretic al condițiilor interne și externe ale învățării

Pentru ca învățarea să fie eficientă, cadrul didactic trebuie să se informeze și să cunoască în ansamblu acești factori, care concură la obținerea performanțelor dorite. De asemenea, el este dator să coreleze condițiile interne și externe pentru a asigura succesul școlar, acea concordanță între posibilitățile elevului, la nivel intelectual, emoțional, motivațional, și exigențele formulate în cadrul școlii.

Învățarea socială

Învățarea socială, utilizată și în accepțiunea de învățarea spontană, este neorganizată și are loc în familie, la locul de joacă, în

școală chiar, referindu-se la relațiile care se stabilesc între copii și la schimbul informațional din cadrul acestor relații, fiind îndeosebi o învățare neintenționată. Aceasta îmbracă forma „jocului”, adică sunt achiziționate diferite noțiuni, informații, în mod involuntar, fără o pregătire prealabilă și fără precizarea clară a unui scop. În cadrul acestei forme de învățare, prezentă în viața omului de la cea mai fragedă vârstă, se realizează în special dezvoltarea afectivității, formarea sentimentelor și a voinței, se sudează relații, se încurajează comunicarea între oameni.

O paralelă între învățarea școlară și învățarea socială⁹⁶ reliefează câteva diferențe dintre ele și caracterul specific al fiecăreia, surprinse în tabelul configurat mai jos:

Tabelul 2. Paralela învățare școlară-învățare socială

<i>Învățarea școlară</i>	<i>Învățarea socială</i>
Cadru restrâns	Sferă mai largă
Urmărește formarea dimensiunii intelectual cognitive a personalității	Urmărește formarea dimensiunilor social comportamentale, morale, afective ale personalității
Se bazează pe relația verticală profesor-elev	Se bazează pe relația orizontală unde ambii parteneri învață
Poate avea loc și la nivel individual	Are loc doar la nivel social de grup
Conținutul se referă la cunoștințe și noțiuni științifice	Conținutul se referă la noțiuni empirice
Are ca scop pregătirea pentru profesie	Are ca scop adaptarea pentru viața socială

Observarea directă sau indirectă a comportamentului semenilor noștri, în diferite contexte, constituie o sursă consistentă

⁹⁶ *Procesele psihice și rolul lor în învățare*,
<http://www.scribd.com/doc/31590706/Procesele-Psihice-Si-Rolul-Lor-in-Invatare#scribd>

și un mod facil de învățare, sub formă de achiziție de cunoștințe și deprinderi. Termenul „social” caracterizează doar natura procesului de învățare, contextul în care are loc învățarea și nu conținutul. Acesta urmărește în primul rând achiziționarea de experiențe socio-umane, stiluri de viață, tradiții și valori socio-culturale,⁹⁷ abia apoi achiziționarea de cunoștințe științifice. Grupul, cu influențele sale, bune și rele, permite însușirea acestor norme sociale datorită faptului că individul manifestă o serie de nevoi de conduită morală și emoțională de bază, ca nevoia de afecțiune, de succes, protecție și siguranță, de apreciere a celor din jur, acestea fiind satisfăcute în contextul învățării sociale.

În opinia lui Pantelimon Golu, învățarea socială urmărește formarea dimensiunii moral-axiologice, motivaționale, social-comportamentale,⁹⁸ adică se fundamentează pe însușirea unor valori morale ca cinste, dreptate, adevăr, pe care se construiesc comportamente pozitive corespunzătoare, și are scopuri umaniste, pregătește omul pentru viața socială, dezvoltă armonios relațiile interumane, are în centrul preocupărilor omul și calitățile sale.

Învățarea socială este cea care permite realizarea dezideratelor educației morale prin implicare formativă, într-un cadru formal, nonformal, dar mai ales informal. La toate nivelurile de educație menționate, învățarea socială se realizează în contextul relațiilor interpersonale care se configurează, oferind un reper axiologic, etic și psihologic existențial.⁹⁹

⁹⁷ *Ibidem.*

⁹⁸ Golu, Pantelimon, Zlate, Mielu, Verza Emil, *Op. cit.*, p. 44.

⁹⁹ *Dimensiunile valorice ale educației morale,*

<http://www.tribunainvatamantului.ro/dimensiunile-valorice-ale-educatiei-morale/>

Relația formal-nonformal-informal – spre o abordarea holistică în educație

Atunci când vorbim despre educație, există tendința de a o asocia școlii, limitându-i funcționalitatea și aria de acțiune doar la perioada școlarității. Activitatea educativă operează pe tot parcursul vieții, manifestându-și valențele transformatoare în multiple contexte de activitate.

Omul este produsul acțiunii unui cumul de factori, influențe, care ne transformă într-o anumită direcție, prin participarea noastră, mai mult sau mai puțin conștientă și activă, la diverse acțiuni. Individul nu este educat doar prin școală ci și în alte medii sociale.

Coombs și Ahmed, potrivit opiniei lui C. Cucoș, au echivalat procesul de învățare cu educația și au identificat încă din 1974 trei tipuri ale acesteia: educația formală, nonformală și informală.¹⁰⁰ Cele trei tipuri de educație determină tipurile de învățare formală, nonformală și informală, deoarece condițiile în care aceasta se realizează sunt diferite de la un context la altul, atât la nivelul conținutului, al formei cât și a mijloacelor ei de realizare.

Există numeroase definiții ale celor trei concepte în literatura de specialitate, însă ele sunt foarte bine delimitate, au caracteristici clare, nu există polemici la nivelul descrierilor asemănărilor și deosebirilor dintre ele.

Educația formală

Printr-o definiție mai elaborată din punct de vedere pedagogic, putem spune despre educația formală că se desfășoară în instituții specializate în educație și are la bază un sistem de acțiuni educative care au o bună organizare, sunt intenționate, sistematice, realizate în cadrul sistemului de învățământ, în conformitate cu

¹⁰⁰ Cucoș, Constantin (coord.), *Psihopedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1998, p. 34.

finalități educaționale bine definite.¹⁰¹ Termenul „formal” aici apare cu sensul de oficial, specific unei țări. Rezultatele educației formale se referă la conținuturile pe care elevii le achiziționează în școală. Acestea sunt organizate în conformitate cu particularitățile individuale și de vârstă ale copiilor, fiind asimilate progresiv, în spirală și corespund obiectivelor prestabilite.

Aceasta este nota definitorie a educației formale, faptul că are un scop și obiective clar formulate dinainte și se realizează într-un cadru organizat. De aici derivă și alte caracteristici ale acesteia, cum ar fi faptul că este bine structurată, dirijată, sistematizată și presupune din partea celui care o efectuează anumite competențe didactice.¹⁰² O educație eficientă presupune prezența unor cadre didactice instruite corespunzător la nivel teoretic, pe fiecare specialitate, cât și metodic și practic-aplicativ, competențe care se realizează în timp și care dau posibilitatea realizărilor unor corelații în vederea formării elevilor în spiritul idealului educațional.

Alături de planurile de învățământ și de programele analitice, pentru realizarea unei predări/învățări formale, cadrul didactic se folosește de numeroase materiale și mijloace de învățământ care îl ajută în susținerea conținuturilor propuse pentru învățare. De la cărți, enciclopedii și planșe variate până la softuri educaționale, tablă *smart*, videoproiector, toate vin în întâmpinarea elevilor pentru o abordare mai plăcută și mai eficientă a conținuturilor.

O altă caracteristică notabilă, ce o diferențiază în rândul celorlalte forme de educație, este aceea că orice învățare realizată în cadrul școlii este supusă evaluării, sub diferite forme, moduri și etape,¹⁰³ toate în sprijinul asigurării succesului școlar, deoarece evaluarea presupune aplicarea unor metode ameliorative care îl ajută pe elev să depășească obstacolele în învățare, să revină asupra

¹⁰¹ Ionescu, Miron, *Op.cit.*, p. 52.

¹⁰² Cucoș, Constantin (coord.), *Op. cit.*, p. 35.

¹⁰³ *Ibidem*.

învățării acolo unde rezultatele nu au fost satisfăcătoare. Evaluarea inițială îl ajută pe profesor să stabilească nivelul de la care se pornește în orice demers psihopedagogic cu un colectiv nou sau o materie nouă. Evaluarea continuă permite o intervenție rapidă pentru eliminarea lacunelor în învățare. Evaluarea finală stabilește nivelul de performanță atins la sfârșitul unei perioade de școlaritate, care determină natura intervențiilor corectoare.

Influențele educației formale se adresează în mod unitar tuturor copiilor care frecventează școala, iar prin acțiunile ei, care au obiective ce vizează multiple laturi ale personalității-cognitive, afective, motivaționale, atitudinale, comportamentale - se asigură egalitatea șanselor la instruire și dezvoltare, condițiile fiind aceleași pentru toți copiii, dar și integrarea socio-profesională după absolvirea școlii.¹⁰⁴

Acesta este un prim avantaj al educației formale, acela de a conștientiza elevul asupra rezultatelor obținute în diferite momente ale verificării învățării, cu posibilitatea revenirii asupra unor conținuturi, prin evaluarea permanentă, sistematică, obiectivă, formativă. Un alt aspect pozitiv al predării/învățării formale este aportul major pe care aceasta îl are la dezvoltarea continuă a unor capacități și deprinderi intelectuale, competențe ale elevilor, la introducerea lor în tainele muncii intelectuale organizate, la programarea sa în formă științifică.¹⁰⁵

Educația formală prezintă o funcție indispensabilă pentru sistemul de învățământ, însă, unii specialiști în educație relevă și câteva carențe ale sale, cum ar fi: tendința de a achiziționa cunoștințele, în detrimentul unor aplicații practice a lor, centrarea pe anumite obiective și competențe impuse de programa școlară,

¹⁰⁴ Sas, Cecilia, *Fundamentele pedagogiei*, Editura Universității Oradea, 2013, p. 150-152.

¹⁰⁵ Ionescu, Miron, *Op.cit.*, p. 52.

doar la nivel teoretic, toate acestea atrăgând predispoziția spre plictiseală și rutină, dezinteres și submotivare în învățare.¹⁰⁶

Educația nonformală

Acel tip de educație care nu este formală, educația nonformală, se referă la acțiunile educative relativ organizate, care se derulează în afara sistemului de învățământ, sunt intenționate și sistematice, așa-numitele activități extrașcolare. Acestea nu au însă o destinație educațională clară, fiind vorba despre anumite cluburi organizate pe diverse domenii de interes, asociații artistice sau sportive, tabere, palate ale copiilor.¹⁰⁷ Termenul nonformal accentuează faptul că se realizează în alte medii decât contextul școlar, efectele acestui tip de educație fiind formative. Sunt acele perimetre în care copilul sau adultul poate să-și desăvârșească educația în funcție de interese, preferințe, aspirații, înclinații, după orele petrecute în școală, grădiniță sau activitatea de muncă. Acestui tip de educație îi sunt caracteristice atribute ca: diversitate, mobilitate, antrenare mai puternică și activă a participanților.

Miron Ionescu vorbește despre existența a două tipuri de activități implicate în educația nonformală, și anume: activitățile perișcolare și cele parașcolare.¹⁰⁸

Referitor la prima categorie de activități și la perioada școlarității, se poate spune că în ultima vreme, majoritatea părinților care au un anumit nivel economico-socio-cultural, sunt interesați să își înscrie copiii la diverse activități din afara școlii, sesizând beneficiile pe care le aduce această modalitate de a realiza învățarea. Dintre acestea, cele mai solicitate sunt: orele de instrument muzical (pian, chitară, vioară, blockflöte), orele de canto clasic sau popular, muzică ușoară, cor, dans (modern, de societate, popular, majorete), activitățile sportive (tenis, fotbal, volei, baschet,

¹⁰⁶ Sas, Cecilia, *Op. cit.*, p. 153.

¹⁰⁷ Ionescu, Miron, *Op. cit.*, p. 52.

¹⁰⁸ *Ibidem*.

handbal, atletism, karate, taekwondo, înot), lecții de limbi străine, cluburi de artă plastică, șah. Astfel, sunt acoperite numeroase arii de interes ale copiilor printr-o ofertă educațională extrem de bogată la care participă copiii, în funcție de nivelul aptitudinal și de preferințe, iar toate activitățile sunt susținute de cadre care dispun de o anumită pregătire de specialitate. Nota definitorie a acestor programe educative este caracterul flexibil, atractiv și preferențial, spre deosebire de cele realizate în procesul instructiv-educativ în școală, obligatorii.

Vorbind tot despre componența etapei școlare a educației nonformale, însă raportată la activitățile parașcolare, o altă modalitate de realizare a acesteia este concretizată în vizitele întreprinse la muzee, în natură, grădini botanice sau zoologice, întreprinderi. Schimbarea contextului educațional conduce la eliminarea monotoniei și a rutinei. Cu cât sunt implicați mai mulți factori în învățare, prin interacțiune cu mediul, cu atât învățarea va fi mai trainică și mai eficientă, direct proporțională cu bucuria de a învăța, fără a o resimți ca pe un efort intelectual.

Toate activitățile derulate în asemenea circumstanțe au rolul de a lărgi orizonturile copiilor, sunt bazate pe aptitudinile și pe preferințele lor, având caracter opțional, se realizează în funcție de stabilirea unor conexiuni cu obiectivele procesului instructiv-educativ efectuat la clasă. Elevii participă direct la programarea, structurarea și derularea acestor activități, iar o particularitate a acestei abordări a educației este lipsa notelor, principiile docimologiei sunt mai flexibile. Fiind mai puțin rigidă decât educația formală, educația nonformală oferă o mai mare libertate de acțiune, valorizând o abordare pedagogică diferențiată și personalizată.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Ionescu, Miron, *Op. cit.*, p. 53.

Dacă prezența evaluării este un mare avantaj pentru educația formală, lipsa demersurilor evaluative structurate și permanente reprezintă un dezavantaj în educația nonformală. Tocmai din acest motiv, C. Cucos (1996) vorbește despre pericolul ca educația nonformală să cultive o cultură minoră, desuetă, cunoscut fiind faptul că influențele provenite din aceste medii sunt intense la vârsta copilăriei și a adolescenței.¹¹⁰ Același autor consideră că cele două forme de educație, care presupun contexte diferite de învățare, trebuie să fie complementare, la nivel de conținut și forme de realizare, ambele fiind susținute de cadre specializate pe anumite domenii.

Educația informală

Influențele eterogene care acționează spontan, fără o intenționalitate clară, nediferențiat și nesistematic asupra noastră pe tot parcursul vieții, înfăptuiesc educația informală. Ele derivă în urma activităților cotidiene care asigură contactul cu alte persoane din mediul social, cultural și economic. Miron Ionescu subliniază importanța sferei sociale, a societății în ansamblu, pentru achiziții pe care copilul le poate prelua în mod indirect, care nu-și propune deliberat realizarea unor obiective educaționale.¹¹¹

Educația informală ocupă cea mai mare pondere ca timp și ca influență extensivă asupra diferitelor elemente ale personalității elevului. Aceste influențe se exercită dincolo de un cadru instituționalizat, organizat și provin din mediul de viață al individului, din climatul familial, comunitar, configurând întreaga achiziție autonomă a persoanei, dobândită aleatoriu, familia fiind primul contact al copilului cu realitatea, jucând astfel rolul inițial formator. În acest context, fiecare individ își însușește cunoștințe, își interiorizează valori, modele socio-culturale, filtrate într-o

¹¹⁰ Sas, Cecilia, *Op. cit.*, p. 148.

¹¹¹ Ionescu, Miron, *Op. cit.*, p. 53.

manieră proprie, adoptă atitudini ce vor îmbogăți și particulariza profilul său spiritual, comportamental.

Un pericol care poate apărea în sfera învățării în cadrul educației informale este acela al influenței mass-media, care se referă la presă scrisă, televiziune, radio, internet, rețele de calculatoare. Aceasta poate fi benefică, prin programe educative axate pe anumite teme de interes pentru copil/individ, dar și distructivă, datorită impactului negativ și agresiv al unor emisiuni sau contexte la care persoana este expusă, cu efecte nedorite, ca formarea eronată a caracterului, tendința de manifestări violente, verbale sau fizice, deprecierea valorilor.

Un rol important revine aici, în primul rând, educației primite de la părinți despre valorile culturale ale vieții. Programele școlare și extrașcolare au menirea de a continua aceeași direcție de formare pozitivă a personalității celor supuși oricărui tip de educație. Individul, care are caracterul în formare, deci nu știe întotdeauna să discearnă între bine și rău, trebuie controlat și privat de anumite acțiuni negative din exterior, care nu sunt potrivite formării lui. În concluzie, mass-media poate exercita un efect pozitiv sau negativ asupra omului, acest lucru depinzând de alegerea lui, odată cu creșterea vârstei. Astfel spus, cu cât omul selectează mai judicios informațiile provenite din exterior, pe măsură ce dobândește capacități de discernământ la nivel moral, cu atât influențele mass-mediei asupra lui vor fi mai puțin distructive.¹¹²

Valorificate judicios, toate elementele componente ale educației informale, familie, diverse grupuri sociale, mass-media, comunitate, societate, pot contribui marcant la completarea culturii și experienței copiilor, respectiv mai târziu a adulților.

¹¹² *Influența mass-media*, <http://influentamass-media.blogspot.ro/2011/12/influenta-mass-media-asupra-tinerilor.html>

Interdependența celor trei forme de educație în procesul devenirii personalității umane este indiscutabilă. Important este ca din această complementaritate să se extragă influențele pozitive caracteristice fiecărui tip de educație, în vederea realizării unei învățări optime, care să asigure dezvoltarea unor personalități puternic ancorate în progresul individual și al societății. Abordarea holistică a educației a devenit o perspectivă pentru educatori dar și pentru cercetătorii în domeniul științelor educației.¹¹³ Potrivit acestei interpretări, între cele trei forme de realizare a educației nu există granițe, ele fiind într-o permanentă conlucrare, o legătură universală. Educația formală orientează și integrează achizițiile obținute cu ajutorul celorlalte circumstanțe de învățare astfel încât să permită o configurare optimă a sistemului cognitiv, să formeze capacități intelectuale, competențe și atitudini comportamentale. Importantă este direcționarea către o educație globală care să aibă la bază finalitățile educației formale, bine structurate și precizate în documente curriculare oficiale, având conexie celelalte tipuri de educație, nonformală și informală.¹¹⁴

În științele educației se vehiculează termenul de „educații paralele” pentru a descrie contextele educaționale la care participă omul de-a lungul existenței sale, însă poate nu este cel mai fericit termen, deoarece s-a argumentat minuțios de-a lungul vremii că nu putem pune delimitări clare și bariere între cele trei forme de îndeplinire a educației.

Pledoaria pentru integrarea celor trei modalități de influențare a devenirii personalității umane, susținută de Constantin Cucos (1996), are în vedere câteva aspecte¹¹⁵:

¹¹³ Cucos, Constantin (coord.), *Psihopedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1998, p. 38.

¹¹⁴ Ionescu, Miron, *Instrucție și Educație*, Vasile Goldiș University Press, Arad, 2007, p. 53.

¹¹⁵ Cucos, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996, p. 37-38.

- capacitatea de a veni în întâmpinarea unor situații și nevoi complexe și diverse;
- conștientizarea unor situații specifice, care nu pot fi ilustrate în cadrul educației formale;
- viziune realistă a unor aspirații personale sau de grup;
- flexibilitate mai mare la apariția unor obstacole, care impun participare creativă care să conducă la noi structurări ale informației pentru soluționarea problemelor;
- îmbinarea eforturilor mai multor subsisteme sociale care au în vedere educația.

Cele trei forme de realizare a educației, deși au funcționalități diferite și zone de acțiune specifice, prilejuiesc întrepătrunderi favorabile, extensiuni și corelări eficiente pe toată durata vieții, chiar dacă în anumite perioade din viață, una sau alta sunt predominante.

Considerând că toate modalitățile de realizare a educației au ca scop învățarea, se poate configura o analogie terminologică din care va rezulta interdependența și complementaritatea acestora, în varianta *învățarea formală – învățarea nonformală – învățarea informală*. Trigonul tipurilor de învățare poate fi completat cu autoînvățarea.¹¹⁶ O configurare a analizei formelor de educație, cu privire la factorii care decid asupra finalităților învățării și căile de atingere a acestora, poate fi (D. Mocker și G. Spear, 1982):

Tabelul 3. Formele educației, Mocker și Spear, 1982 (după A. Vocilă)

<i>Tipul de învățare</i>	<i>Control asupra finalităților</i>	<i>Control asupra modalităților de realizare</i>
Învățarea formală	Instituția	Instituția
Învățarea nonformală	Individul	Instituția

¹¹⁶ Andrei Vocilă, *Direcții de dezvoltare a formelor educației*, <https://andreivocila.files.wordpress.com/2010/10/cap2.pdf>

		organizatoare
Învățarea informală	Mediul educativ	Individul
Autoînvățarea	Individul	Individul

În cazul învățării formale, activitatea instructiv-educativă se realizează într-un cadru organizațional potrivit unor finalități educaționale clare, oficiale, iar cea care se ocupă de sistematizarea cadrului metodologic este instituția școlară. Prin acest tip de învățare formală, elevul achiziționează în mod organizat și sistematic, cunoștințe, dobândește capacități intelectuale și practice esențiale, sub directă îndrumare a profesorilor.

Vorbim de învățare nonformală atunci când individul alege să asiste la activități care-l preocupă și care sunt organizate de către o instituție socială, în scopuri educaționale. Individul participă la acest câmp acțional din motive și interese personale, adaptate aptitudinilor sale, dar modul de organizare și strategiile folosite aparțin instituției organizatoare.

În realizarea învățării informale, individul poate regla modalitățile de desfășurare a activităților prin ascultare și participare la o discuție, dar nu poate influența rezultatele finale.

În ceea ce privește autoînvățarea, în funcție de potențialul intelectual, structural, organizatoric, fiecare decide asupra propriilor obiective și a modului de îndeplinire a lor.

Educația, respectiv învățarea formală, cu o pondere de 15-20 de ani din viața omului, este completată de educația-învățarea nonformală, ambele desfășurându-se pe fondul influențelor cotidiene, dirijând activitatea înspre autoeducație și autoînvățare. Aceasta din urmă înglobează și se fundamentează pe elementele învățării formale, nonformale și informale.¹¹⁷

¹¹⁷ *Ibidem.*

Metacogniția-condiție a învățării eficiente

Conceptul de metacogniție a fost introdus relativ recent în psihologia cognitivă și psihologia educației, deși preocupări în această sferă existau dinainte. Problematika metacogniției a fost abordată încă din 1970, prin lucrările prezentate de J.H. Flavell și colaboratorii săi. Strâns legat semantic de cogniție, autorul introduce termenul de metacogniție, ca fiind *cunoașterea propriei cunoașteri*.¹¹⁸

Aceleași idei se desprind din definiția metacogniției, oferită de Doron-Parot, aceștia vorbind de cunoștințele noastre despre cogniție, pe de o parte și procesele, strategiile de reglare ale cogniției, pe de altă parte, la care se adaugă cunoștințele verbalizate și abilitatea de reflectare conștientă, referitoare la procese ca memoria, percepția, învățarea.¹¹⁹

Dorina Sălăvăstru, vorbind despre metacogniție, o consideră a fi ansamblul cunoștințelor unui individ despre sistemul său cognitiv dar și „factorul cheie”¹²⁰ al controlului asupra gândirii proprii individului.

În concluzie, pentru a defini metacogniția se face apel la numeroase sintagme tautologice, enumerate de I. Cerghit (după Miron Ionescu) precum „cunoașterea despre cunoaștere”, „cogniția cogniției”, „gândirea despre propria gândire”, „autoobservare a gândirii”, toate conducând la aceeași idee, conștientizarea de către cel care învață asupra nivelului resurselor cognitive proprii dar și la mobilizarea, concentrarea și orientarea tuturor proceselor psihice

¹¹⁸ Ionescu, Miron, *Abordări conceptuale și praxiologice în științele educației*, Editura Eikon, Cluj-Napoca, 2007, p. 47.

¹¹⁹ Doron, Roland, Francoise, Parot, *Dicționar de psihologie*, Editura Humanitas, București, 2006, p. 493.

¹²⁰ Sălăvăstru. Dorina, *Op.cit.*, p. 64.

implicate în învățare spre un anumit scop. Resursele cognitive pot face referire la:

- tipul predominant de gândire (divergentă sau convergentă, reproductivă sau creatoare, concretă sau abstractă);
- calitățile memoriei (volum, orientare spre material concret sau abstract, imagistic sau verbal);
- nivelul de dezvoltare al proceselor memoriei (întipărirea, stocarea, reactualizarea).¹²¹

Metacogniția cuprinde trei componente de bază: cunoașterea declarativă, cunoașterea procedurală și cunoașterea condițională (Woolfolk, 1998).¹²² Prin aceste elemente se suprapune parțial cu cadrul care asigură o bună proiectare a unei activități didactice, astfel metacogniția presupune a ști „ce să faci?”, „cum să faci?” și „când și de ce să faci?” ceea ce evidențiază importanța ei în realizarea unei cerințe fundamentale a educației contemporane, aceea de „a învăța copilul să învețe.”

Concluzionând, se poate spune că învățarea metacognitivă se referă la capacitatea de a învăța eficient, explorând maximal totalitatea dotărilor intelectuale de care dispunem, și la formarea competențelor pentru o bună învățare. Sălăvăstru reliefează existența a două elemente fundamentale care alcătuiesc metacogniția: cunoștințele metacognitive și abilitățile metacognitive, toate concurând la progresul intelectual, realizat prin învățare, datorită cunoașterii capacităților cognitive individuale, oferind posibilitatea de intervenție în îmbunătățirea propriei activități de învățare. Acestea însă nu sunt suficiente. Un rol important îi revine motivației, care se transformă în motorul care menține nivelul ridicat al eficacității unei activități.¹²³

¹²¹ Ionescu, Miron, *Op. cit.*, p. 49.

¹²² Bonchiș, Elena (coord.), *Învățarea Școlară-teorii-modele-condiții-factori*, Editura Universității Emanuel, Oradea, 2002, p. 114.

¹²³ Sălăvăstru, Dorina, *Op. cit.*, p. 186-189.

Cunoștințele metacognitive se referă la informarea proprie a individului asupra fenomenelor legate de cunoaștere și se divid în trei tipuri: cunoștințe care vizează persoanele implicate, cerința didactică și îmbinarea elementelor componente ale strategiei didactice. În practica școlară, cadrele didactice trebuie să fie conștiente de existența lor și să îi ajute pe elevi să-și însușească aceste categorii de cunoștințe.

Cunoștințele referitoare la persoane sunt intraindividuale (idei, păreri despre propria persoană), interindividuale (comparațiile pe care le facem între persoane) și universale (informații despre gândirea umană, la modul general).

Cunoștințele care privesc strategiile vizează cunoștințe necesare pentru analiza unei sarcini, referitoare la obiective, cerințe, grad de dificultate și condiții de îndeplinire a sarcinii.

Cunoștințele despre strategiile de învățare sunt cunoștințe generale și specifice care informează asupra strategiilor de învățare, orientând elevul în direcțiile: *Ce? Unde? Când?* și *Cum?* poate să le utilizeze. Brown consideră că aceste întrebări definesc cei patru factori care intervin în procesul autocunoașterii cognitive, care stă la baza metacogniției.¹²⁴

„Să-i învățăm pe elevi să învețe!” este dictonul care trebuie să ne ghideze în educație. Se urmărește astfel independența elevului de controlul extern și creșterea capacității de autoeducație, aspect care nu este atins la nivel înalt în învățământului românesc, accentul fiind mai mare pe informare decât pe formarea intelectuală. Mutarea interesului pe aspectul formativ în educație afirmă noi sintagme, cum ar fi *învățare autonomă*, *strategie cognitivă*, *stil de învățare*, *strategii metacognitive* în literatura de specialitate.¹²⁵

¹²⁴ *Ibidem*.

¹²⁵ Sălăvăștru, Dorina, *Op.cit.*, p. 64.

A doua componentă importantă a metacogniției este concretizată în sintagma abilități cognitive și este strâns legată de cunoștințele cognitive, ajutând individul să le folosească atunci când trebuie. Acestea se raportează la activitățile pe care le desfășoară omul pentru controlarea și monitorizarea propriei gândiri și constau în aplicarea unor strategii de planificare (anticipare a modalității de rezolvare a sarcinii date), monitorizare (supravegherea activității, corectitudinea rezultatelor, evaluarea eficienței) și reglare (intervenții în urma controlului) caracteristice situației problemă ce trebuie soluționată.¹²⁶

Aplicarea abilităților metacognitive în rezolvarea situațiilor problemă conduce la următoarele rezultate: nu contează doar ceea ce știi, este la fel de important când, cum și în ce condiții utilizezi ceea ce știi. Cu cât copilul este introdus de timpuriu în procesul de dezvoltare a strategiilor metacognitive, cu atât mai devreme se observă îmbunătățirea actului de învățare la elevi. În acest sens, aceștia pot fi ajutați progresiv cu seturi de întrebări care dezvăluie variabila metacognitivă în învățare, în diferite etape, întrebări posibile fiind formulate astfel:

-înainte de învățare: *Știți să rezumați un text? Puneți întrebări despre ce ați studiat? Aveți acces la mai multe surse de informații? Vă place să învățați în liniște sau în grup? Care sunt obiceiurile voastre de a învăța? Cum au evoluat?*

-în timpul învățării: *Cât de mult mă preocupă ce învăț? Cât timp dedic pentru învățarea unui material de conținut? Ce factori îmi perturbă atenția? Mi-am organizat învățarea? Planul învățării se bazează pe experiențele acumulate până acum?*

-după învățare: *Ce am făcut bine? Ce aș fi putut face mai bine? Planul meu a coincis cu activitatea realizată, cu calitățile*

¹²⁶ Ibidem.

mele? Am ales condițiile bune de învățat? Mi-am urmărit planul, Am fost disciplinat? Am avut succes?

Discutând în permanență cu copiii și încurajându-i să-și pună astfel de întrebări se vor atinge în plan educațional și alte obiective foarte importante pentru individ în procesul învățării, cum ar fi: autocunoașterea, abordarea unor strategii noi de învățare, sporirea resurselor de învățare, socializarea, transformarea individului într-o personalitate independentă.

Dezvoltarea și îmbunătățirea acestor cunoștințe și abilități metacognitive se realizează în timp, dar procesul trebuie început încă din mica școlaritate, toate condițiile fiind adaptate particularităților de vârstă ale celor care învață. O bună funcționare a lor necesită un anumit grad de maturizare bio-psihică a elevilor însă rolul nostru ca dascăli este acela de a-i pregăti și a-i familiariza pe copii, încă de la începutul școlarității, cu tehnicile de muncă intelectuală care să-i pregătească pentru educația permanentă, un alt deziderat important al educației contemporane.

Analizând toate aspectele prezentate până acum, se poate spune că metacogniția este educabilă iar acesta este unul dintre țelurile esențiale ale educației, vizând în special modul ingenios de îngemănare a tuturor componentelor implicate în metacogniție, de la procesele psihice simple, percepțiile, la cele cognitive, gândirea, memoria, limbajul, atenția, ajungând la cele motivaționale, afective, volitive care determină ansamblul trăsăturilor de personalitate.¹²⁷ Învățarea devine mai eficientă prin utilizarea strategiilor metacognitive care sunt puternic structurate. Ele sunt cele care determină subiectul să-și orienteze gândirea asupra propriei gândiri, să realizeze introspecția propriilor operații mintale în timpul efectuării unei sarcini. Progresul în ceea ce privește dezvoltarea strategiilor metacognitive asigură mecanismele de autocontrol și

¹²⁷ Ionescu, Miron, *Op. cit.*, p.27-29.

autoreglare folosite în învățare, o motivație crescută, încredere în forțele proprii și o implicare dinamică în demersul instructiv-educativ.

E. Bondy, în opinia lui Sălăvăstru, prezintă pentru educatori câteva direcții care contribuie la îmbunătățirea proceselor metacognitive ale elevilor: să se discute despre activitățile metacognitive pe care le reclamă cerințele didactice (analiza nivelului de dificultate, elaborarea obiectivelor și a strategiilor); să se asigure în permanență o conexiune inversă; să se încurajeze autoevaluarea, autochestionarea; să se analizeze cu atenție materialul de studiu; să se organizeze învățarea pe etape și să se învețe explicit cum se procedează pas cu pas.¹²⁸ Un prim stadiu în încercarea de „a-l învăța pe elev să învețe” este încurajarea de a reflecta asupra activității pe care urmează să o realizeze, ce duce la o reorganizare intelectuală și la modalități de soluționare.

Pornind de la aceste considerente educative și de la faptul că strategiile cognitive nu apar spontan ci ele se construiesc treptat, acest proces, care se constituie într-un traseu sinuos, trebuie gândit, planificat și organizat minuțios de cadrele didactice, venind astfel în sprijinul elevului pentru realizarea autoinstruirii și autoeducației.

Rolul învățării în ciclul vieții – lifelong learning

În științele educației învățarea este asociată frecvent cu educația, deoarece prin educație omul asimilează informații, își formează capacități intelectuale pentru învățare, ceea ce presupune că se poate vorbi de conceptele de educație permanentă sau învățare permanentă. Acesta a devenit un deziderat vital, esențial, organic al societății contemporane, a cărei realizare începe încă din preșcolaritate, cu particularități adaptative fiecărei etape de vârstă.

¹²⁸ Sălăvăstru, Dorina, *Op.cit.*, p. 66.

O varietate de sintagme descriu, cu nuanțe mai mult sau mai puțin asemănătoare, esența educației permanente: învățare de-a lungul vieții, educația adulților, autoinstrucția, autoeducația, educația părinților, educație de-a lungul vieții, educație globală, între ele stabilindu-se relații de sobordonare, complementaritate, includere.¹²⁹

Noțiunile cele mai uzitate de științele educației sunt cele de *educație permanentă* și *învățare de-a lungul vieții*, ele susținând ideea că omul este în centrul preocupărilor educației iar instituțiile care contribuie la realizarea lor trebui să răspundă intereselor și nevoilor individului.¹³⁰ Luând în considerare cele trei tipuri de educație la care omul este supus, se constată că acțiunile educative se exercită asupra lui încă de la naștere, apoi în contextul vârstei școlare și mai târziu a celei adulte, sub diferite forme și influențe, ceea ce evidențiază caracterul permanent al educației.

De-a lungul vremii, au fost date numeroase definiții educației permanente, specialiștii fiind în consens asupra descrierii elementelor sale de bază, fiind astfel văzută ca: proces continuu, principiu integrator al educației, sistem care subordonează activitatea de formare și dezvoltare a personalității, având la baza funcționării sale finalități educaționale obiective.¹³¹ R.H.Dave (1991) compimă chintesența educației permanente în ceea ce înseamnă un sistem complet, coerent și integrat, cu rolul de a da posibilitate fiecăruia, prin mijloace proprii, să-și dezvolte personalitatea de-a lungul vieții.¹³² Toate definițiile plasează omul în centrul preocupărilor educației, urmărind dezvoltarea individului

¹²⁹ Ionescu, Miron, *Op.cit.*, p. 433-434.

¹³⁰ Sas, Cecilia, Bonchiș, Elena, Săveanu, Tomina, *Educația permanentă, ghid pentru inițiatorii programelor universitare de formare continuă*, Editura Universității Oradea, 2011, p. 13.

¹³¹ Ionescu, Miron, *Op.cit.*, p. 437.

¹³² Sas, Cecilia, Bonchiș, Elena, Săveanu, Tomina, *Op. cit.*, p. 14.

conform propriului sistem de valori, și au la bază caracterul de ansamblu, organizat judicios al acesteia.

Educația permanentă nu este un concept nou în sfera preocupărilor științelor educației, necesitatea ei fiind intuită și în trecut. În secolul al XVII-lea, Comenius pomenește în lucrările sale o reflecție pe care practica ulterioară o va confirma: „*tota vita schola est*”.¹³³ Astăzi ea se constituie într-un principiu esențial de tratare a educației moderne, potrivit căruia permanența acțiunii educaționale conduce ființa umană întreaga viață, sudând activitățile de învățare în vederea îmbunătățirii cunoștințelor, deprinderilor, competențelor într-o concepție personală ce stă la baza evoluției umane (accepțiunea Comisiei Europene, 2001).¹³⁴

Necesitatea unei educații permanente se impune datorită evoluției societății contemporane la nivelul următorilor parametri: ritmurile rapide, în continuă schimbare la nivel social, noile tehnologii și cuceriri științifice, dinamica vieții economice și mobilitatea profesiilor, standardele tot mai înalte ale aspirațiilor culturale și spirituale la diferite vârste, uzarea și perimarea cunoștințelor și comportamentelor, noile posibilități de valorificare a timpului liber.¹³⁵ Toate aceste orientări potențează dezvoltarea și diversificarea unor conținuturi și finalități noi, contexte actuale de formare a personalității, atitudini și comportamente potrivite fiecărei situații, ceea ce afirmă permanența educației în viața fiecăruia dintre noi.

Ca fenomen complex, activ și o dimensiune constantă a vieții, educația permanentă prezintă câteva caracteristici edificatoare pentru o înțelegere mai profundă a direcțiilor sale:

- caracterul continuu, care trebuie analizat pe două linii: planul social-istoric, care se referă la dezvoltarea personalității umane de-a

¹³³ Ionescu, Miron, *Op.cit.*, p. 435.

¹³⁴ Sas, Cecilia, Bonchiș, Elena, Săveanu, Tomina, *Op. cit.*, p. 13.

¹³⁵ Sas, Cecilia, Bonchiș, Elena, Săveanu, Tomina, *Op. cit.*, p. 16.

lungul vremii și planul ontogenetic, cu trimitere la evoluția omului din momentul nașterii până la finalul vieții;

- caracterul formativ este dat de finalitățile generale ale educației, care se referă la devenirea și modelarea personalității umane și autoperfecționarea ei;

- caracterul generalizat face trimitere la diversitatea sectoarelor în care acționează educația permanentă, acoperind o gamă largă de interese și nevoi ale individului;

- caracterul dinamic este dat de natura societății moderne care se caracterizează printr-o evoluție accelerată la nivel tehnic, economic, social, științific;

- carterul flexibil se raportează la oferta educațională extrem de bogată, în special după școlaritate, dar și în timpul acesteia, orientată spre interesele, aptitudinile și aspirațiile omului.¹³⁶

Fiind o prezență imperativă în viața oamenilor, educația permanentă dezvoltă numeroase obiective generale care trebuie cunoscute pentru ca aceasta să poată fi cultivată și menținută. Un obiectiv extrem de important menționat de Miron Ionescu, care îi asigură permanența, este dezvoltarea intereselor epistemologice durabile și a premiselor pentru autoînvățare, autoeducație, autoperfecționare, pe care le susțin.¹³⁷ Curiozitatea, manifestată încă din copilărie, este nucleul care mobilizează psihicul uman către învățare, cunoaștere, prin participarea tuturor proceselor psihice de mare anvergură: gândirea, imaginația, limbajul, motivația, voința. Sunt astfel solicitate acele sectoare ale personalității umane care vin să susțină efortul necesar în calea progresului științific: cognitive, volitive și motivaționale.

Un alt obiectiv marcant al educației permanente este cultivarea atitudinii metacognitive și reflexive.¹³⁸ Cunoscând

¹³⁶ Ionescu, Miron, *Op.cit.*, p. 439-440.

¹³⁷ *Ibidem*, *Op. cit.*, p. 440.

¹³⁸ *Ibidem*.

capacităților intelectuale individuale, se asigură intervenția în îmbunătățirea propriei activități de învățare, prin construirea de noi cunoștințe, restructurări ale acestora și a schemelor cognitive. Esența acestui obiectiv este aceea de „a învăța să înveți.” Atitudinea reflexivă presupune introspecție, căutări în privința intereselor, a pasiunilor, aptitudinilor, nevoilor de împlinire personală la toate nivelurile.

Promovarea evaluării și autoevaluării¹³⁹, ca obiectiv al educației permanente, se înscrie pe linia directoare a educației formale, unde verificarea nivelului la care s-a ajuns permite adoptarea unor măsuri ameliorative atunci când este necesar, iar în cadrul educației permanente sunt analizate intervențiile proprii dar și a celorlalți în vederea îmbunătățirii acțiunilor educative.

Coroborarea acestor obiective, alături de aprecierea învățării ca mijloc de stimulare a învățării, permite abordarea analitică, comparativă între două sintagme referitoare la învățare, și anume: învățarea inovatoare, în opoziție cu învățarea de menținere (Botkin, 1981, după Sas, Bonchiș, Săveanu).¹⁴⁰ După cum reiese din sensul de bază al expresiei, învățarea inovatoare presupune antrenarea acelor capacități și abilități intelectuale care să permită alăturări inedite de achiziții, restructurări continue ale cunoștințelor pentru a obține soluții originale și potrivite noilor contexte de utilizare. Învățarea inovatoare promovează astfel, prin dezvoltarea intensă a acestor parametri, conexiunile organice care o leagă de educația permanentă și de autoeducație.

Edificatoare în acest sens sunt descrierile fiecărui tip de învățare, în cadrul educației corespunzătoare, în tabelul care urmează:

¹³⁹ *Ibidem*.

¹⁴⁰ Sas, Cecilia, Bonchiș, Elena, Săveanu, Tomina, *Op. cit.*, p. 13.

Tabelul 4. Învățarea de menținere și învățarea inovatoare, Bruno Wurtz (după C. Cucuș, 1996, p. 32-33)¹⁴¹

<i>Principiile paradigmei educaționale clasice</i>	<i>Principiile paradigmei educaționale moderne</i>
Accentul cade pe conținut, pe informația „corectă” definitiv.	Accentul cade pe conexiunile dintre informații, pe construcții noi, cu evidențierea educației permanente.
A învăța este un rezultat, un produs, o destinație.	A învăța este un proces, un progres, o cale fără sfârșit.
Predomină conformismul iar gândirea independentă este descurajată.	Toleranță față de cei care gândesc altfel, relație flexibilă profesor-elev.
Structură rigidă, programe școlare obligatorii.	Structură flexibilă, mijloace alternative în predarea/învățarea unei unități tematice.
Prioritate are randamentul, performanța, reușita.	Prioritate are valoare individului, cel care generează performanțele.
În centrul atenției stă realitatea exterioară.	Predomină reflexia, introspecția, este stimulată imaginația, investigarea sentimentelor.
Învățarea se bazează pe achiziții de cunoștințe teoretice, abstracte.	Cunoașterea teoretică este completată de experimente, cercetare, realizate în clasă și în afara acesteia.
Educația urmărește învățarea pentru prezent, formarea unui minim de aptitudini; reciclarea urmează progresul.	Educația urmărește progresul de-a lungul vieții, formând capacități intelectuale de învățare; reciclarea anticipează progresul.

Învățarea, ca proces complex care stă la baza devenirii personalității umane, trebuie regândită în spirit inovator, din perspectiva educației pentru viitor. Analiza comparată a celor două

¹⁴¹ Cucuș, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996, p. 32-33.

tipuri de învățare, inovatoare și de menținere, accentuează diferențele majore dintre ele și sugerează posibile traiectorii în educația modernă. Învățământul tradițional, adept al învățării de menținere, se fundamentează pe achiziții de cunoștințe, pe reguli prea rigide, pe situații de învățare cunoscute și recunoscute, pe o distanță psihică prea mare între profesor și elev. Școala modernă are în centrul preocupărilor sale formarea elevilor în spiritul autonomiei, a integrării și restructurării informațiilor în vederea soluționării rapide și optime a unor situații problemă, toate acestea pentru a asigura adaptarea la dinamica societății contemporane.

Educația permanentă nu urmează pur și simplu educației tradiționale, ci ea presupune noi abordări ale unor componente importante pentru fiecare, conform pasiunilor, intereselor, talentelor individuale. De asemenea, permite și stimulează descoperirea unor contexte fundamentale, în care omul se regăsește într-o nouă ipostază, încurajează descoperirea unor soluții inedite la situații problemă datorită dezvoltării abilităților cognitive și metacognitive.

Educația, prin interacțiunea celor trei forme complementare ale sale, formală, nonformală și informală, promovează o pregătire și o perfecționare teoretică și practică ce permite fiecărui individ să-și însușească cunoștințele și deprinderile necesare realizării dezideratelor școlii moderne, și anume: autoeducația și educația permanentă.

Beneficii ale implicării muzicii în învățare

Influența muzicii în procesul de învățare

Muzica, indiferent de vârstă, constituie o componentă importantă a vieții și o sursă care contribuie la reglarea stării emoționale a fiecăruia dintre noi. George Enescu, vorbind despre această constanță a vieții sale, spunea că face parte din primele amintiri din perioada copilăriei, iar toată ființa sa, gândirea, pulsația, viața, au fost contopite cu muzica.¹⁴² Extrapolând la nivel general uman, depășind granițele lumii muzicale culte, se poate spune că acest univers miraculos ne însoțește în permanență, oferind culoare și expresie vieții.

Muzica există încă de pe vremea când omenirea era organizată în triburi, și poate chiar mai demult, ele având câte un ritual sau un obicei care presupunea melodie și ritm, persistând în viața oamenilor și dezvoltându-se până în zilele noastre, fără anulări sau noi începuturi.¹⁴³ Jacques Chailley vorbește despre mărturia cea mai veche legată de istoria muzicii pe pământ, amintind de o frescă descoperită în grotă din Ariège, reprezentând un arc muzical, care datează de acum patruzeci de mii de ani.¹⁴⁴ Este greu să ne imaginăm, pentru o perioadă atât de lungă de timp, cum ar fi viața noastră fără lumea sunetelor muzicale. Dacă aceasta s-ar șterge de pe toate formatele electronice mai vechi sau mai noi, dacă ar dispărea toate instrumentele muzicale și orice lucru care ar putea crea muzică, ea tot ar dăinui, pentru că oamenii ar începe să cânte.

¹⁴² Gavoty, Bernard, *Amintirile lui George Enescu*, Editura Muzicală, București, 1982, p. 26.

¹⁴³ Chailley, Jacques, *40.000 de ani de muzică*, Editura Muzicală, București, 1967, p.6.

¹⁴⁴ Chailley, Jacques, *Op. cit.* p.6.

Abilitatea de a interpreta vocal, aparatul fonator cel mai apropiat omului și care îl deosebește de celelalte viețuitoare, alături de abilitatea de a percepe și a aprecia muzica, evidențiază și mai mult legătura puternică dintre aceasta și ființa umană.

Organismul nostru răspunde pozitiv la muzică pentru că îi place. Explicația ar putea consta în faptul că una din dimensiunile importante ale muzicii este ritmul, iar acesta este înăscut în om, dar reprezintă și o componentă importantă a vieții lui. Încă din perioada intrauterină, copilul ascultă bătăile inimii și respirația mamei, ceea ce trimite la idea de ritm. Apoi îl regăsește în natură, prin succesiunea zi-noapte, alternarea anotimpurilor, în Univers, prin rotația planetelor, în viața noastră cotidiană, în șirul activităților zilnice, în ritmul de dezvoltare al fiecăruia dintre noi, în plan intelectual, afectiv și social.

Rudolf Steiner¹⁴⁵ (după Albulescu, 2014), întemeietorul pedagogiei Waldorf,¹⁴⁶ acordă o mare importanță ritmului în dezvoltarea armonioasă a copilului și asociază ritmul biologic uman cu ritmurile cosmice: zi, lună, an. Acest principiu director în educația școlii Waldorf presupune o alternanță armonioasă între mișcare și odihnă, între munca individuală și cea în grup, între ascultare și activitate proprie.¹⁴⁷ Asocieri echilibrate între diferite tipuri de activități conduc spre alt concept de bază în pedagogia Waldorf, și anume euritmia.¹⁴⁸ Aceasta formează atât spiritul cât și

¹⁴⁵ Rudolf Steiner (1861-1925) - pedagog austriac, inițiator al unei concepții pedagogice bazate pe activități în care se regăsesc mișcarea, meditația și care dezvoltă capacitățile cu predilecție artistice: creativitatea, fantezia, imaginația.

¹⁴⁶ Școala Waldorf - Școală inițiată de pedagogul austriac amintit mai sus, denumire dată după numele patronului unei fabricii de țigarete din Stuttgart care dorea să deschidă o școală pentru copiii angajaților săi. Ideile pedagogice din școlile de tip Waldorf au ca și element constitutiv euritmia și au o largă răspândire în sistemele de învățământ a multor școli de pe toate continentele.

¹⁴⁷ Albulescu, Ion, *Pedagogii alternative*, Editura All, București, 2014, p. 103

¹⁴⁸ Euritmie (fr. *eurythmie*, lat. *eurythmia*, gr. *eu* = bine, *rhythmos* = ritm)- Combinare armonioasă de sunete, linii, mișcări; sinteză a gimnasticii și a dansului,

corpul, fiind o artă a mișcării, care vizualizează sunetele muzicale și ale vorbirii prin intermediul gesturilor.¹⁴⁹ Un exponent important, preocupat de acest aspect dar și de explorarea ritmului în realizarea educației muzicale a copiilor, este Émile Jacques Dalcroze (1865-1950), pedagog elvețian, care se bazează pe exerciții ritmice și mișcare, ce stau la baza descoperirii de către copil a spațiului imediat. Corpul este ulterior integrat ca un tot unitar între intelect, mișcare și emoție. Inițierea în educația muzicală pornește de la această concepție care se bazează pe activități ritmice, pregătind întreg organismul pentru practicarea muzicii.¹⁵⁰

Copiii manifestă eminemamente dorința și nevoia să se exprime prin muzică, în esență aceasta fiind natura lor, și se antrenează cu plăcere în orice activitate însoțită de melodie; cântă adesea în locurile de joacă, ori de câte ori simt nevoia să exprime o bucurie, să comunice și altora fericirea lor. Încurajarea copilului de a o asculta, de a se mișca în ritmul ei și de a cânta vocal sau la un instrument trebuie să înceapă de timpuriu.

Educația muzicală este o componentă solidă a educației estetice și cuprinde o arie largă de forme de activități organizate în cadrul procesului didactic sau activități extracurriculare, la care participă preșcolarii și școlarii. Pe muzică și prin muzică pot fi învățate foarte multe din abilitățile, noțiunile, conceptele necesare fiecărei categorii de vârstă. Pe măsură ce copilul are mai multă tangență cu muzica, realizează audiții, se mișcă pe ritmurile ei sau începe studiul unui instrument, el trece cu ajutorul acesteia printr-o mulțime de experiențe, își dezvoltă aptitudini creative, capacitatea de concentrare a atenției și atenția distributivă, coordonarea ritmică

cu acompaniament muzical sau vorbit-*Mic dicționar enciclopedic*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1986, p. 621.

¹⁴⁹ Albulescu, Ion, *Op. cit.*, p. 102.

¹⁵⁰ Munteanu, Gabriela, *De la didactica muzicală la educația muzicală*, Editura Fundației „România de Măine”, București, 1997, p. 130.

și motorie, abilitățile de socializare, capacitatea de memorizare și actualizare a informațiilor memorate, toate într-o manieră extrem de plăcută.

Trăim într-o societate în continuă schimbare ceea ce ne obligă pe noi înșine la o adaptare constantă la climatul social în care ne desfășurăm activitatea. Acest fapt impune o învățare stabilă, o mare flexibilitate în orientarea spre un anumit domeniu și o pregătire cât mai adecvată pentru a acoperi o paletă largă de activități, ceea ce trimite la sintagma *educația permanentă*.

Problematica lumii contemporane și efectele acesteia în domeniul educației au dus la vehicularea și explicarea unor termeni, alături de cel amintit anterior, cum ar fi: învățare de-a lungul vieții (*lifelong learning*), educație de-a lungul vieții (*lifelong education*), educația adulților, autoînvățare (*self learning*), autoinstruire, autoeducație (*self education*).¹⁵¹ Miron Ionescu evidențiază faptul că între aceste noțiuni apropiate se stabilesc relații complexe de genul subordonare, supraordonare, includere sau interinfluențare, un rol deosebit și cu implicații educaționale evidente și incontestabile revenindu-i educației permanente.¹⁵²

¹⁵¹ Ionescu, Miron, *Instrucție și educație*, „Vasile Goldiș” University Press, Arad, 2007, p. 433.

¹⁵² Ionescu, Miron, *Op. cit.*, p. 434-436. Conceptul nu este nou, referiri la educația permanentă existând încă din antichitate. În secolul al XVII-lea, marele pedagog Jan Amos Comenius (1592-1670) aducea în prim plan o reflecție teoretică, „tota vita schola est”, devenită ulterior temă de cercetare și analiză amănunțită cu efecte asupra dezvoltării societății contemporane. Sintagma apare mai sistematic în centrul atenției specialiștilor odată cu sfârșitul secolului al XVIII-lea. Apoi, în 1919, apare în Anglia ideea educației permanente într-un memorandum al *Comitetului pentru educația adulților din Anglia*, care elaborează și doctrina acesteia. Treptat, conceptul a fost utilizat și analizat în cadrul *Conferințelor internaționale ale adulților*, în Danemarca (1948), Canada (1960), Japonia (1972), Franța (1985). Astăzi se vehiculează sintagma *educația permanentă* în contextul unui fenomen dinamic, complex, ca parte integrantă și indispensabilă a vieții, care generează noi preocupări și formare de noi deprinderi și capacități ale omului, pentru evoluția societății.

O abordare ontogenetică a dezvoltării umane, în sens larg, evidențiază încă din primii ani de viață prezența învățării, astfel încât începem de timpuriu să ne exprimăm verbal, să comunicăm cu cei din jurul nostru și să deprindem anumite rutine. La vârsta preșcolarității asimilăm cunoștințe despre numere, litere, ne însușim lucruri despre tot ceea ce ne înconjoară, iar toate acestea le facem jucându-ne. Cercetările în psihologie spun că până să ajungă la 4 ani copilul ajunge la 50% din dezvoltarea sa intelectuală. Dr. Benjamin Bloom de la *University of Chicago* (după Ana Savin), ca o consecință a multiplelor sale demersuri științifice în acest sens, a concluzionat că inteligența, ca aptitudine de a manipula mental cunoștințele pe care le capătă individul, atinge la jumătatea potențialului său de dezvoltare în jurul vârstei de 4 ani, 80% este prevăzut la 8 ani, iar inteligența atinge cotele sale maxime în preajma vârstei de 17 ani. Nu trebuie confundată inteligența cu volumul cunoștințelor, cu știința.¹⁵³ Este evident faptul că o puternică stimulare a inteligenței la vârsta preșcolarității și apoi la școală favorizează o dezvoltare eficientă a capacităților intelectuale ale viitorului adult. Astfel, perioada școlarității ne permit o abordare mai amplă a conținuturilor informaționale. La maturitate, trăind într-o lume care se transformă mereu, în era tehnologiei și a bombardării informaționale, suntem nevoiți să ne adaptăm cerințelor noi care se impun de către evoluția societății.

Prezența muzicii în procesul de învățare este extrem de importantă și benefică, datorită impactului pe care îl are aceasta asupra proceselor cognitive participante în învățare și în dezvoltarea umană generală. Cercetările ultimelor decenii, realizate asupra învățării, au demonstrat faptul că universul sunetelor muzicale, parte integrantă a vieții noastre, prin diferitele forme pe care le

¹⁵³ Savin, Ana, *Totul se întâmplă înainte de 6 ani*, <https://copilariefericita.files.wordpress.com/2013/01/ana-savin-totul-se-intampla-inainte-de-6-ani-psihologia-copilului.pdf>

îmbracă – cântec, joc muzical cu mișcare, audiții sau poezii ritmizate – influențează semnificativ, prin realizarea unei educații muzicale constante, dezvoltarea anumitor segmente ale creierului și formarea anumitor abilități specifice pentru învățarea unei limbi străine încă de la o vârstă fragedă.

Consecințele muzicii asupra rezultatelor învățării

Muzica, prin proprietățile extraordinare pe care le deține, de a produce plăcere și de a crea o atmosferă favorabilă activității de învățare, dezvoltă eminamente câteva paliere extrem de importante pentru devenirea individului. Printre acestea se numără stimularea creativității și creșterea încrederii în sine, care asigură implicarea ulterioară în proiecte îndrăznețe, dezvoltarea unor competențe lingvistice care conduc la îmbunătățirea capacității de comunicare și dezvoltarea aptitudinilor colaborative, ceea ce ajută apoi la creșterea potențialului de adaptare socială, dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor precum și dezvoltarea inteligenței emoționale. Toate aceste direcții urmăresc formarea unei personalități echilibrate, autonome, capabilă să contribuie la evoluția comunității și la dezvoltarea societății umane, ca deziderat fundamental al educației contemporane.

Rezultatele studiilor efectuate în domeniu subliniază faptul că prezența muzicii în activități de învățare, în diferite sfere ale cunoașterii, eficientizează acest proces și conduce la achiziții mai bogate și mai trainice. De asemenea, cei care participă sistematic la un proces calitativ de educație muzicală dezvoltă în timp o memorie mult mai bună decât cei care nu practică muzica, obțin rezultate mai bune la teste stantardizate de limbă, matematică, științe și demonstrează aptitudini superioare în rezolvarea de probleme față de non-muzicieni. Practicarea muzicii, fie ea vocală, instrumentală sau audiții, solicită intens activarea creierului și oferă o înțelegere

mai bună asupra funcționării sistematice a acestuia și a beneficiilor pentru sănătatea mentală și bunăstarea socială, ambele integrând gândirea și afectivitatea, raționalul și emoționalul, în stabilirea unor relații solide cu semenii noștri, pentru îmbunătățirea imaginii personale și, în mod special, creșterea calității vieții.

Un grup de cercetători din Canada au realizat o analiză amănunțită asupra impactului pe care muzica îl are asupra rezultatelor obținute de copii în cadrul disciplinelor școlare ca: matematică, cunoașterea mediului, istorie, etică, știință (fizică, chimie), franceză și engleză (cunoscută fiind tendința de a eficientiza învățarea rapidă a limbii care nu este considerată maternă, în funcție de diferențe lingvistice existente în unele zone ale Canadei). Aceștia au aplicat numeroase probe în cadrul experimentelor efectuate cu două grupuri de elevi, muzicieni și non-muzicieni, respectiv cei care urmează un curs de educație muzicală în cadrul opționalelor din școală și cei care nu sunt influențați de prezența muzicii, în mod organizat, de cadre specializate în acest sens.

Rezultatele au ilustrat faptul că, în fiecare an, notele elevilor care au ales să participe la un curs opțional de muzică sunt mai mari decât cele ale elevilor care nu au ales muzica printre preferințe, manifestate ca opțional, în cadrul școlii. Astfel sunt confirmate legăturile dintre muzică și cogniție, nefiind însă indicată direcția cauzalității: elevii au note mai bune pentru că practică muzica sau au ales muzica pentru că au rezultate mai bune la școală.

Acest studiu confirmă o lungă preocupare și cercetare asupra modului în care muzica și cunoașterea sunt în relație de complementaritate. S-a demonstrat că elevii participanți la cursuri de muzică obțin performanțe mai bune la toate celelalte disciplinele, față de cei care nu practică muzica, în ciuda realizărilor inițiale la fel de ridicate. Combinate cu rezultatele anterioare ale cercetătorilor canadieni, aceste noi ipoteze confirmate vin să

întărească faptul că muzica ajută la depășirea stresului din cauza disonanței cognitive, ajută la acumularea de cunoștințe, iar muzica este fundamentală pentru evoluția umană.¹⁵⁴ De aici se desprinde importanța realizării educației muzicale a generațiilor de copii, contribuind la formarea unei personalități capabile de achiziții superioare, având ca fundament activități organizate ca să producă plăcere și satisfacții imediate.

Katie Davis și Gregory J. Crowther, profesori la *University of Washington*, sunt personalități cu studii experimentale substanțiale și rezultate semnificative în cercetare în cadrul organizației *STEM*,¹⁵⁵ înființată în Statele Unite ale Americii, care se bazează pe un curriculum ce urmărește principiul educării elevilor prin prisma a patru discipline specifice: știință, tehnologie, inginerie și matematică, într-o abordare interdisciplinară, pentru îmbunătățirea învățării în domeniul științelor. Aceștia au realizat un experiment pe baza unor studii asupra importanței muzicii, considerată ca fiind o pârghe în îmbunătățirea educației în domeniul științelor în școli. Preocupările lor au dus la fundamentarea organizației *Sing about science and math-songs for teaching, learning and fun*, care oferă numeroase direcții și materiale aferente pentru eficientizarea învățării, evidențiindu-se astfel importanța și rolul muzicii în învățarea unor concepte abstracte, într-o manieră plăcută, atractivă.

Studiile s-au realizat cu peste 1000 de participanți cu o medie de vârstă de 12 ani. Primul studiu a avut ca punct de pornire întrebarea-temă *Can watching science music videos improve student's comprehension of scientific concepts* (Vizionarea unor videoclipuri muzicale științifice poate îmbunătăți înțelegerea unor

¹⁵⁴ Cabanac, Arnaud, Perlovsky, Leonid, Bonniot-Cabanac, Marie-Claude, Cabanac, Michel, *Music and academic performance*, https://www.researchgate.net/publication/256099772_Music_and_academic_performance

¹⁵⁵ *STEM*, https://en.wikipedia.org/wiki/Science,_technology,_engineering,_and_mathematics

concepte științifice)? Modul de lucru și rezultatele obținute au fost publicate în articolul *Leveraging the power of music to improve science education* (Gregory J. Crowther, Tom McFadden, Jean S. Fleming, & Katie Davis) din revista *International Journal of Science Education*. Potrivit rezultatelor obținute, elevii care au urmărit un videoclip muzical despre un anumit aspect al științelor, transpus didactic potrivit particularităților de vârstă, au obținut performanțe mult mai bune în învățare, demonstrate prin răspunsurile directe la întrebări și printr-o înțelegere mai profundă a conceptelor, adevărându-se și faptul că muzica reprezintă o introducere promițătoare în domeniul conceptelor științifice.¹⁵⁶

Un alt studiu interesant este acela în care sunt comparate efectele învățării în urma vizionării unui videoclip despre fosile (*Fossil Rock Anthem*¹⁵⁷), care folosește muzică și a altuia care prezintă același conținut dar fără muzică. Cele două eșantioane de elevi au completat testele de evaluare prin răspunsuri oferite înainte de vizionare (pre-test), imediat după vizionare (post-test) și la 28 de zile după vizionare (testul la distanță). Ambele grupe au obținut rezultate semnificativ îmbunătățite după vizionarea videoclipului, dar evaluarea testului la distanță a evidențiat persistența mai lungă în timp a cunoștințelor în cadrul eșantionului experimental, cei care au vizionat videoclipul însoțit de muzică, elementul muzical fiind esențial pentru o învățare de durată. Astfel, încorporând muzica în activitățile de învățare, se obțin nu doar beneficii în privința mnemotehnicilor dar transformă lecțiile în activități interactive și accesibilizează cunoștințele și conceptele științifice.¹⁵⁸

¹⁵⁶ Crowther, Gregory, McFadden, Tom, Fleming, Jean, Davis, Katie, *Leveraging the power of music to improve science education*, articol din revista *International Journal of Science Education*, Volume 38, 2016, p. 73-95, <http://eric.ed.gov/?id=EJ1090315>

¹⁵⁷ *Fossil Rock Anthem*, <http://www.npr.org/sections/can-songs-help-you-learn-scientific-concepts>

¹⁵⁸ Crowther, Gregory, McFadden, Tom, Davis, Katie, *Op. cit.* p.73-95.

Complementaritatea dintre inteligența muzicală și lingvistică

A fi inteligent se poate exprima prin numeroase manifestări datorită multiplelor abilități pe care oamenii le confirmă adesea și le utilizează în activitate. Coeficientul de inteligență (IQ) măsurat prin testele tradiționale de specialitate apelează, de cele mai multe ori, la dexterități intelectuale referitoare la cuvinte și numere, memorarea acestora și redarea unor modele, explorând mai puțin latura socială, introspecția (EQ), arta, natura.

Dr. Howard Gardner, profesor la *Universitatea Harvard*, preocupat de modul în care învață adulții și copiii, demonstrează că noțiunea de inteligență bazată pe IQ este limitată și propune un model fundamentat pe opt tipuri diferite de inteligență care acoperă un areal mult mai larg al intelectului uman. Cele opt dimensiuni esențiale ale conceptului de inteligență multiplă sunt: logico-matematică, spațială, kinestezică, intrapersonală, interpersonală, naturalistă, muzicală și lingvistică (verbală).¹⁵⁹

Ești mai inteligent decât crezi este o carte publicată de Dr. Thomas Armstrong care se configurează a fi un ghid în domeniul autocunoașterii, atât pentru copii cât și pentru profesori sau părinți, deoarece majoritatea sistemelor educaționale și culturale apreciază doar inteligența verbală și logico-matematică, ignorându-se celelalte dimensiuni ale inteligenței multiple. Ele sunt extrem de importante dar nu exclusiviste, pentru desfășurarea activităților cotidiene. Fiecare dintre noi beneficiem de aceste tipuri de inteligență, în proporții diferite, le folosim și demonstrăm zilnic dar o dimensiune este predominantă. Acestea nu trebuie folosite simultan în descoperirea realității înconjurătoare ci reprezintă o

¹⁵⁹ Armstrong, Thomas, *Ești mai inteligent decât crezi*, Editura Curtea Veche, București, 2011, p. 9-11.

explorare a cât mai multor posibilități de însușire a unui lucru pentru a putea proba care este mai potrivită fiecărei situații. Dr. Armstrong, studiind îndeaproape tipurile de inteligență în cercetările sale, descoperă câteva aspecte importante referitoare la aceasta, sintetizate mai jos:¹⁶⁰

- categoriile de inteligență sunt diferite dar echilibrate ca importanță;
- fiecare dimensiune poate fi explorată, dezvoltată, amplificată;
- inteligența se manifestă diferit pentru fiecare tip;
- omul nu este limitat la un singur tip de inteligență, chiar dacă excelează într-o direcție;
- există o conlucrare permanentă între genurile de inteligență în activitățile noastre;
- cele opt dimensiuni se regăsesc în toate culturile și categoriile de vârstă.

Teoria inteligenței multiple lărgeste orizontul posibilităților de cunoaștere dincolo de metodele convenționale folosite în învățământ (verbale și logico-matematice). Este importantă echilibrarea tuturor celor 8 direcții ale inteligenței multiple, acordarea unei atenții sporite copiilor cu înclinații spre domenii artistice, naturaliste dar și copiilor adesea etichetați cu probleme de învățare, probleme de concentrare a atenției în timpul activităților. Toți aceștia, datorită modului lor deosebit de gândire, trebuie îndrumați și încurajați să se exprime în domeniile spre care au înclinații, pentru a crea astfel contexte pentru obținerea performanței, nu să fie demotivați datorită faptului că nu dețin abilități satisfăcătoare în domeniile tradiționale, lingvistic și logico-matematic.

¹⁶⁰ Armstrong, Thomas, *Op. cit.*, p. 11-13.

Învățarea unei limbi străine presupune în special explorarea eficientă a mixturii dintre inteligența lingvistică și inteligența muzicală, care, potrivit cercetărilor, sunt complementare și se influențează reciproc, dar și antrenarea celorlalte tipuri de inteligență.

Inteligența lingvistică vizează capacitatea de a folosi limba maternă și de a excela în acest domeniu, dar și o limbă străină, pentru a exprima gânduri, dorințe, intenții, altfel spus, pentru o bună comunicare cu cei din jur. Capacitatea de a învăța cu ușurință o limbă străină demonstrează prezența la un nivel considerabil a inteligenței lingvistice. Acest tip de inteligență se manifestă cu predilecție atunci când individul este pasionat de cuvinte și modalitățile în care sunt folosite acestea pentru citit, scris, comunicare verbală. Persoanele a căror inteligență lingvistică este mai dezvoltată gândesc în cuvinte mai mult decât în imagini. A fi receptiv la sonoritatea cuvintelor, la jocurile de cuvinte și la crearea lor, a fi sensibil la modele, a deține o bună memorie pentru cunoștințele generale, a scrie bine ca ortografie, gramatică și creativitate despre o anumită temă, a fi un bun orator care atrage interesul auditoriului prin formă și conținut, a învăța foarte repede o limbă străină, sunt modalități prin care este demonstrată existența la cote înalte a inteligenței lingvistice.¹⁶¹

Inteligența muzicală se afirmă atunci când iubești și apreciezi cu adevărat muzica. Reprezintă abilitatea de a recunoaște și de a analiza sunete, ritmuri, melodii, șabloane, de a fi sensibil la tonuri, la calitățile sunetului muzical (intensitatea, durata, înălțimea și timbrul), capacitatea de a crea și reproduce muzica, folosind instrumente muzicale sau vocea. Acest tip de inteligență implică o ascultare activă, o sensibilitate crescută pentru sunetele din mediul ambiental și necesită o conexiune puternică între muzică și

¹⁶¹ Armstrong, Thomas, *Op. cit.*, p. 16.

priceperea de a răspunde emoțional la aceasta. Este dovedită atunci când o persoană descoperă melosul în cântecele păsărilor, în ritmul antrenant al zgomotelor unui oraș, în sunetele produse de utilajele din fabrici, de mersul unui tren dar mai ales în cântul vocal sau la un instrument.¹⁶²

Ambele direcții pot fi îmbunătățite și completate între ele, cu efect complementar, dar și de celelalte tipuri de inteligență, pentru o eficiență mai mare în activitățile întreprinse de om. Astfel, dacă inteligența muzicală este la un nivel ridicat, inteligența lingvistică poate fi îmbunătățită prin citirea cu voce tare a cuvintelor pentru o bună ascultare a sonorității lor, prin ritmizarea cuvintelor sau a expresiilor care trebuie memorate sau scriind despre ce auzi sau îți imaginezi când te lași purtat de valurile muzicii. De asemenea, dacă inteligența lingvistică este mai bine dezvoltată, aceasta poate aduce beneficii evoluției inteligenței muzicale prin concentrarea atenției asupra versurilor cântecelor, a modului în care acestea se completează armonios cu melodia sau a capacității de redare prin muzică a intrigii poveștii.¹⁶³

Muzica este o componentă importantă a naturii umane, existentă în toate culturile, la o analiză de fond a istoriei umanității, generând bucurie și plăcerea interpretării sau a audiției. Astfel, ea devine un instrument valoros pentru analiza unor elemente structurale esențiale ale personalității umane, ca și cogniția, afectivitatea, prin evidențierea unor mecanisme cerebrale. Investigațiile neuropsihologice desfășurate în ultimul secol au condus la realizarea unor hărți ale ariilor cerebrale și ale funcțiilor acestora și la identificarea zonelor răspunzătoare pentru anumite operații cognitive.¹⁶⁴

¹⁶² Armstrong, Thomas, *Op. cit.*, p. 35-37.

¹⁶³ Armstrong, Thomas, *Op. cit.*, p. 48.

¹⁶⁴ Levitin, Daniel, *Creierul nostru muzical*, Editura Humanitas, București, 2010, p.97.

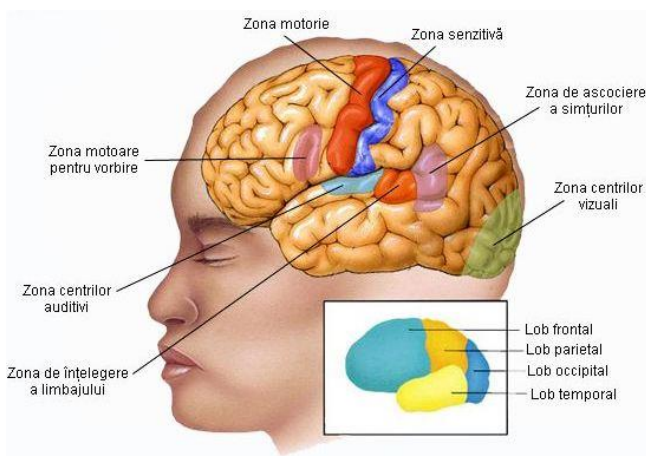


Figura 4. Funcțiile creierului mare¹⁶⁵

Activitatea muzicală solicită numeroase regiuni ale creierului și implică o multitudine de subsisteme neurale, în special lobii frontali și temporali. Lobul frontal este specializat pe percepția spațială, pe aspectul motoriu, pe decodificarea semnalelor primite de la simțuri și oferă un grad ridicat de „organizare perceptivă” iar lobul temporal este răspunzător de auz și memorie.¹⁶⁶ Diferite arii corticale corespund numeroaselor aspecte muzicale, ce sunt specializate pe identificarea unor trăsături caracteristice ale semnalelor muzicale ce permit analiza unor parametri ca timbru, înălțime, intensitate, tempo.

Cercetările efectuate la nivelul creierului au evidențiat faptul că există o strânsă legătură între inteligența lingvistică și inteligența muzicală datorită funcționării similare a acestor sisteme de comunicare, muzica și limbajul, răspunzători la nivelul conexiunilor neuronale fiind lobii frontali și temporali, constatându-se că

¹⁶⁵ *Funcțiile creierului mare*,

<https://corpultau.wordpress.com/2013/01/09/functiile-creierului-mare/>

¹⁶⁶ Levitin, Daniel, *Op. cit.*, p.98-99.

legăturile dintre neuroni se produc în aceeași zonă corticală. Astfel, s-a evidențiat o asemănare între sintaxa muzicii și a limbii vorbite în ceea ce privește percepția auditivă a timbrului vocal și a celui instrumental, fiind vizate și calități precum înălțime, intensitate, durată, ce caracterizează sunetul cântat sau vorbit (Koelsch et al., 2005; Steinbeis and Koelsch, 2008; Fedorenko et al., 2009). Există o echivalență acustică între „timbrul muzical” și „fonem” iar analiza sintaxei muzicale implică un calcul al relației melodice dintre intervale și armonice între funcțiile acordurilor, care vizează structura muzicală, și o evaluare a legăturilor dintre cuvinte și funcțiile acestora, ca expresie a structurii gramaticale.¹⁶⁷

Anumite tipare muzicale sau lingvistice fac să apară în creier anumite tipare de activitate neurală, localizate în arii corticale bine precizate. Pe lângă această specificitate zonală se aplică și principiul distribuirii funcțiilor, potrivit căruia nu există un singur centru al muzicii sau al limbajului ci se configurează unele regiuni care realizează operații elementare și altele care organizează colectarea acestor informații. Capacitatea care face posibilă efectuarea tuturor acestor operații, sugerând și specificitatea zonală temporară, este plasticitatea creierului (neuroplasticitate), care asigură reorganizarea rapidă a percepției semnalelor, iar în cazul deteriorării unei arii corticale, centrul de procesare a funcțiilor mentale se deplasează în alte regiuni ale creierului.¹⁶⁸

În studiul care aprofundează la nivel neuronal legătura dintre muzică și limbă, Stefan Koelsch prezintă rezultatele numeroaselor experimente cu privire la percepția auditivă a sunetelor muzicale și verbale, care implică o analiză acustică, memorie auditivă, analiza auditivă a unui fragment vorbit sau interpretat muzical, procesarea

¹⁶⁷ Koelsch, Stefan, *Toward a neural basis of music perception – a review and updated model*, 2011,
<http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2011.00110/full#h6>

¹⁶⁸ Levitin, Daniel, *Op. cit.*, p.100.

relațiilor intervalice și de sintaxă muzicală și semantică. Se evidențiază faptul că, chiar dacă neuronii răspunzători pentru percepția muzicii și a limbii sunt localizați în aceeași zonă a creierului, populațiile neuronale care mediază prelucrarea sintaxei limbii sunt diferite de populațiile neuronale care mediază procesarea sintaxei muzicale în aceeași zonă corticală. Există însă dovezi pentru existența unor resurse neuronale comune în ceea ce privește procesarea sintactică a muzicii și a limbajului, prin puternice interacțiuni efectuate la nivelul procesării celor două tipuri de sintaxe (Koelsch et al, 2005; Steinbeis și Koelsch, 2008; Fedorenko et al, 2009).¹⁶⁹ Acest fapt susține ideea complementarității dintre inteligența muzicală și cea lingvistică, prin influențarea reciprocă ce se realizează prin iradiere, potrivit căreia stimularea unei zone corticale produce efecte în ambele direcții.

Un rol important în acest proces îl deține memoria auditivă, deoarece percepția muzicii și a limbajului se produce în timp. Recunoașterea și stabilirea delimitărilor frazelor muzicale sau lingvistice permit decodarea sintactică a structurii lor, în relație cu melodia și ritmul muzical sau cu prozodia și ritmul vorbirii. Procesarea delimitării frazelor se reflectă în ambele situații, muzică și limbaj, în ceea ce specialiștii numesc „closure positive shift (CPS)”, adică un fel de „închidere pozitivă” a frazelor, caracterizată prin coerență și înțelegere deplină a conținuturilor (Knösche et al., 2005; Steinhauer et al., 1999).¹⁷⁰ Cercetătorii vorbesc despre existența unui model general care se urmează în perceperea muzicii și a limbii, chiar dacă este acceptată ideea că oamenii au facultăți separate pentru acestea, și se concentrează pe evidențierea unor similitudini, mai degrabă decât pe diferențe perceptive, cu scopul de a găsi o "facultate" mai profundă. Sistemul de percepție se

¹⁶⁹ *Ibidem.*

¹⁷⁰ *Ibidem.*

orientează către cea mai simplă structură (principiul simplității) fiind influențat de probabilitatea existenței în mediul auditiv a unor structuri anterioare (principiul probabilității), care presupune asocieri cu anumite contexte prestabilite. Rezultatele obținute în urma unor experimente, bazate atât pe analize ale unor materiale lingvistice, text, cât și muzicale, cântece, reliefează existența unor modele (*data-oriented parsing-DOP*), care combină principiul simplității și al probabilității în organizarea perceptivă și care demonstrează că o combinație a celor două principii surclasează utilizarea unuia dintre ele și că exact același model, cu setarea identică a parametrilor, atinge o precizie maximă pentru ambele ramuri, limbă și muzică.¹⁷¹

Memoria auditiv-senzorială a sunetelor și formarea gestaltică (*echoic memory and gestalt formation*¹⁷²) sunt alți temeni vehiculați de specialiști și care sunt implicați în percepția muzicii și a limbajului, consolidând relația de complementaritate dintre inteligența muzicală și cea lingvistică. Psihologia gestaltică a apărut în Germania, iar în acord cu semnificația etimologică, aceasta sprijină ideea că fenomenele și procesele psihice sunt configurații holistice, ireductibile la o simplă alăturare a elementelor componente.¹⁷³ Având în centrul preocupărilor procesul perceptiv, gestaltismul se fundamentează pe principii care susțin unitatea perceptivă a părților constitutive într-un întreg, simpla asociere mecanică sau aglomerarea senzațiilor fiind incapabilă de a explica organizarea gândirii și finalitățile ei.

Formarea auditivă, în conformitate cu principiile gestaltice, implică procese de separare perceptivă a fluxului auditiv (Bregman,

¹⁷¹ Rens, Bod, *A Unified Model of Structural Organization in Language and Music*, <https://www.jair.org/media/1076/live-1076-2101-jair.pdf>

¹⁷² Koelsch, Stefan, *Toward a neural basis of music perception – a review and updated model*, 2011,

<http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2011.00110/full#h6>

¹⁷³ Gestaltism, <https://ro.wikipedia.org/wiki/Gestaltism>

1994), la fel ca percepția melodică, timbrală, a ritmului și gruparea spațială. Organizarea evenimentelor acustice după principii ca similitudine, proximitate și continuitate (Darwin, 1997, 2008) sunt operațiuni importante nu doar pentru procesarea muzicii cât pentru separarea vocii unui vorbitor în timpul unei conversații din alte surse de sunete din mediul înconjurător, funcția lor fiind aceea de a recunoaște, de a urmări obiecte acustice și de a stabili o reprezentare cognitivă a mediului auditiv.¹⁷⁴

Toate acestea evidențiază legăturile puternice de complementaritate dintre cele două domenii abordate, sporind influența nivelului de inteligență dintr-un domeniu în altul.

Ipostaze ale utilizării elementelor muzicale pentru eficientizarea învățării

Vocea cântată – însușire a speciei umane

Auzul și vocea sunt inseparabile în stabilirea unor relații interumane iar oamenii le folosesc pentru a transmite și a primi informații. Transpuse în fenomenul vorbirii dar și în cânt sau alte posibilități de emitere, ca de exemplu râs, suspinat, strigat, plâns, sunetele sunt rezultatul specializării unui sistem neuro-audio-fonator extrem de complex.¹⁷⁵ După principiul stimul-răspuns, omul se folosește de numeroși analizatori care asigură *feedback* la stimulii externi pentru o bună adaptare la mediul înconjurător.

Urechea este unul dintre aceștia, ea fiind specializată pe receptarea frecvențelor și a vibrației sunetelor, care fac posibilă comunicarea. Auzul și aparatul fonator sunt direcțiile care asigură

¹⁷⁴ Koelsch, Stefan, *Op. cit.*

¹⁷⁵ Comes, Liviu, *Azi, Grivei e mânios*, Editura Arpeggione, Cluj-Napoca, 2002, p. 7.

comunicarea muzicală, dezvoltarea lor fiind direct proporțională cu calitatea și eficiența acesteia. Analizat din perspectivă psihologică, interpretat ca senzație, auzul se bazează pe cele trei părți ale urechii, externă, medie și internă, iar segmentul răspunzător pentru identificarea sunetelor, datorită existenței celulelor senzoriale auditive, este melcul membranos din urechea internă. Prin aceste celule, informațiile de natură acustică ajung în cortex, la nervul acustico-vestibular, aflat în lobul temporal, pregătind răspunsul la nivelul sistemului nervos central.¹⁷⁶

În relația de complementaritate auz-voce, urechea este analizatorul care permite perceperea sunetelor în general, iar vocea este primul mijloc de producere a lor, în special a celor muzicale, pe care îl avem mereu la dispoziție. Liviu Comes, în cartea sa în care descrie modul cum se realizează educația muzicală a copiilor mici prin cântec,¹⁷⁷ prezintă acest sistem audio-neuro-fonator, evidențiindu-i complexitatea dar și prezența unor aptitudini speciale indispensabile în diferențierea înălțimii și a duratelor sunetelor, a raporturilor existente între ele, a capacității de producere a sunetelor având calități diferite (intensitate, durată, înălțime). Emiterea sunetelor cu diferite grade de înălțime de către aparatul fonator prin mecanisme proprii trebuie să se realizeze în deplină concordanță cu informațiile oferite de organul auditiv, toate direcțiile (fonație, audiere) desfășurându-se sub comanda sistemului nervos central (SNC), prin multiple conexiuni impuse de relația stimul-răspuns.¹⁷⁸

¹⁷⁶ Cosmovici, Andrei, *Psihologie generală*, Editura Polirom, Iași, 2005, p. 101.

¹⁷⁷ Comes, Liviu, *Op.cit.*, p. 7.

¹⁷⁸ *Ibidem*.

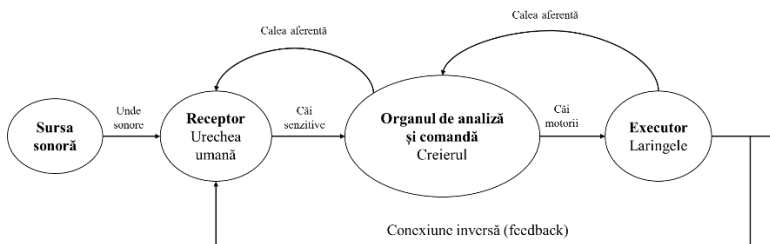


Figura 5. Schemă – Conexiunea inversă (Jean Lupu, *Educarea auzului dificil*, p.46)

Ca principal mediator în emiterea muzicii, vocea apelează la un ansamblu de componente, cum ar fi: organele respiratorii, coardele vocale, cavitățile rezonatorii bucale și nazale, între ele stabilindu-se relații de interdependență, acționând ca un tot unitar.¹⁷⁹

Încă din perioada intrauterină copilul este expus sunetelor vocale, fiind resimțită în special vocea mamei, vorbită sau cântată, datorită rezonanței pe care o produce corpul, dar și alte voci. De aceea, ulterior, cântecul de leagăn al mamei are darul de a liniști copilul, mai mult decât orice, datorită obișnuinței cu acele sonorități (timbrul vocal al mamei, cântul vocal al ei).

Este necesară precizarea unor perioade a dezvoltării ontogenetice a omului, deoarece vocea prezintă anumite particularități în procesul de formare. Dintr-o perspectivă generală a evoluției, bazată pe caracteristicile componentelor psihice, principalele etape sunt următoarele:¹⁸⁰

- perioada sugarului (0-1 an)
- perioada antepreșcolară (1-3 ani)

¹⁷⁹ Munteanu, Gabriela, Aldea, Georgeta, *Didactica educației muzicale în învățământul primar*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2001, p. 60.

¹⁸⁰ Nicola, Ioan, *Tratat de Pedagogie Școlară*, Editura Aramis, București, 2001, p. 90-91.

- perioada preșcolară (3-6 ani)
- perioada școlară (6-18/19 ani), cu trei subperioade:
 - vârsta școlară mică (6-10/11 ani)
 - vârsta școlară mijlocie, pubertatea (11/11-14/15 ani)
 - vârsta școlară mare, adolescența (14/15-18/19 ani).

În privința vocii de copil, este oportună precizarea că ea trebuie cultivată în timp, apare ca un dat genetic de care dispune în formă latentă fiecare individ,¹⁸¹ însă pentru formare și devenirea acesteia în competență de a cânta, se impune participarea la o educație muzicală sistematică, continuă, realizată de cadre specializate în acest sens.

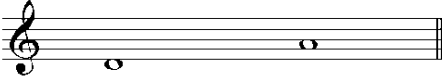
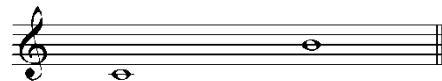
Cântecul oferă prilejul de conturare și dezvoltare a vocii și preocuparea de a cânta, prezentă încă din fragedă pruncie, copiii cântând cu plăcere la locurile de joacă, în drumeție, de fiecare dată când simt nevoia să exprime o bucurie. De asemenea, ei cântă în instituții educaționale, grădiniță și școală, într-un cadru organizat, cu persoane avizate pentru asta, profesorul de muzică sau învățătoarea, educatoarea. Este foarte important de reținut faptul că activitatea de a cânta creează o atmosferă plină de sensibilitate și bună dispoziție, în care copiii se angrenează cu mult interes și mare bucurie, pe fondul căreia, cu măiestrie didactică și cu mijloacele potrivite se pot realiza numeroase obiective educaționale în privința educației muzicale, pornind de la cântul simplu, jocul muzical și până la introducerea în polifonie.

Maurice Chevais, profesor și inspector al învățământului muzical francez, vorbind despre valorificarea vocii și dezvoltarea auzului muzical, recomandă de timpuriu preocuparea pentru

¹⁸¹ Comes, Liviu, *Op. cit.*, p. 7.

educarea auzului.¹⁸² Muzicalitatea, termen complex explicat de Liviu Comes ca fiind o calitate naturală,¹⁸³ înzestrare nativă, se poate manifesta devreme la unii copii mai dotați ca aptitudini muzicale, care au tangență cu muzica încă din cadrul familial, sau poate exista latent, urmând să apară doar în cântul colectiv, atunci când începe educația muzicală de specialitate.¹⁸⁴ Gradul de muzicalitate, datorită predispozițiilor personale la naștere oferite de codului genetic individual, diferă la fiecare individ, de aceea colectivele sunt eterogene din punct de vedere muzical, iar dascălii trebuie să constate, să conștientizeze acest lucru și să încurajeze dezvoltarea muzicală a elevilor mai puțin dotați, fundamentându-se pe concluziile cercetărilor din domeniul pedagogiei și psihologiei muzicale, potrivit cărora, fiecare individ este înzestrat cu aptitudini muzicale. Însuși Carl Orff, în urma desfășurării a numeroase activități muzicale cu copii mediocri sau mai puțin dotați, spunea că fiecare este apt pentru muzică, putând realiza progrese, trebuie doar găsită calea particulară cea mai eficientă în acest sens.¹⁸⁵

Educarea vocii copiilor trebuie să aibă în centrul atenției particularitățile de dezvoltare fiziologică a ei, în special ambitusul, care crește direct proporțional cu vârsta. Jean Lupu (1988) oferă o ierarhizare a acestuia, pe categorii de vârstă, astfel:¹⁸⁶

- 3-4 ani	
- 4-5 ani	

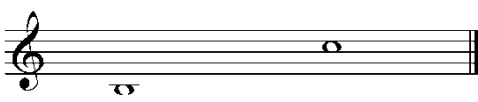
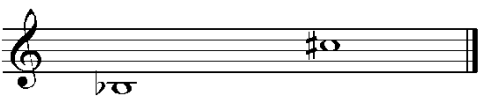
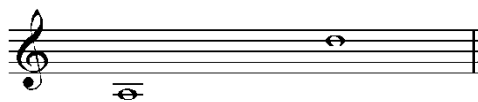
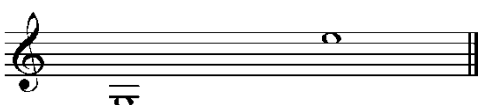
¹⁸² Munteanu, Gabriela, Aldea, Georgeta, *Op. cit.*, p.59.

¹⁸³ Comes, Liviu, *Op. cit.*, p. 7-9.

¹⁸⁴ *Ibidem*.

¹⁸⁵ Toma-Zoicaș, Ligia, *Studiul "Principii - probleme ale unui sistem de educație muzicală"* în Cristina Maria Sîrbu, "Carl Orff - viața și opera", p. 230.

¹⁸⁶ Lupu, Jean, *Op. cit.*, p. 43-44.

- 5-6 ani	
- 6-7 ani	
- 7-8 ani	
- 8-9 ani	

Partea a doua a prezentei cărți, referitoare la beneficiile implicării muzicii în învățare, se fundamentează pe activități muzicale și de limbă engleză realizate pe parcursul a doi ani de aplicații, cu copii care au vârste cuprinse între 6 și 9 ani, aparținând școlarității mici (clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a) și trasează câteva principii metodice directoare care și-au dovedit eficiența. Selecția cântecelor pentru înregistrările efectuate cu copiii s-a fundamentat pe respectarea ambitusurilor specifice celor trei categorii de vârstă cu care s-a lucrat (Anexa 2).

În privința vocii de copil, se poate spune că aceasta are un timbru unic și o fiziologie proprie, ea nu trebuie confundată sau suprapusă peste vocea de femeie iar ambitusul pornește de la cvinta re1-la1 și se extinde treptat, pe măsura dezvoltării fiziologice și psihologice a copiilor, majoritatea cântecelor dedicate sau interpretate de copii fiind scrise în registre care pornesc de aici. Tonalitățile predominante sunt do major, re major, fa major, uneori fiind prezente gamele minore din această zonă tonală. Apoi, pe parcursul studierii muzicii și exersării vocii, ambitusul copiilor crește. Există voci, în special ale fetelor, care depășesc limitele sugerate de Jean Lupu (1988) dar și voci care nu le ating ușor de la

început, necesitând perseverență pentru ca educarea vocală să atingă parametrii normali.

Cântarea vocală se poate efectua individual sau în grup, constituindu-se astfel forma rudimentară a corului. Fiecare variantă este benefică pentru dezvoltarea muzicală a copilului. Interpretarea individuală permite atât interpretului cât și auditoriului să aibă o reprezentare mai bună a emisiei, existând un control direct din partea celui care cântă, etalându-și calitățile sau corectând unele imperfecțiuni. Cântul individual are un puternic impact asupra dezvoltării emoționale, nu toți copiii sunt dornici să se afirme prin cântul solo. Unii, din cauza timidității sau a lipsei aptitudinilor muzicale de un înalt nivel, refuză să cânte individual dar nu au probleme în intonarea cântecelor în cadrul unui grup. Pentru alții, cântul individual este un cadru artistic de afirmare, mai ales dacă are la bază un talent înnăscut și o voce bine lucrată.

Cântul colectiv presupune prezența unor calități care se formează în timp, cum ar fi omogenitatea vocilor. Cântând pe voci egale, copiii trebuie să învețe că fiecare voce are anumite particularități, pornind de la timbru, caracteristică specifică fiecăruia dintre noi, până la dozarea intensității, reglarea respirației în cânt, dicția corectă în timpul cântului, care diferă de cea din vorbire, emisia vocalelor, care tinde spre una cultă. Toate acestea își pun amprenta asupra sunetului colectiv, care trebuie sudat, format cu accent pe omogenitate, pentru a obține flexibilitate interpretativă, acuratețe, suplețe vocală.

În privința cântului pe mai multe voci, acesta contribuie la dezvoltarea auzului armonic și presupune existența unor competențe speciale de cânt, ca și capacitatea de a intona și a menține propria voce în paralel cu derularea celorlalte, precum și păstrarea tempo-ului care asigură o interpretare estetică, urmărirea dirijorului pentru a putea realiza cerințele sugerate de gesturile lui.

Introducerea în polifonie trebuie pregătită minuțios, pornindu-se de la piloni armonici, canon.

Liviu Comes descrie o metodă inedită pe care o pune la dispoziția cadrelor didactice implicate în educația muzicală a copiilor, prin care îi introduce pe aceștia în polifonie sub formă de joc, prin procedee de combinare, recombinație a unor fragmente din cântece, de ornamentare a cântecelor, care sunt apoi repartizate aceleiași voci sau alteia, realizându-se o polifonie imaginară apoi reală în interpretare.¹⁸⁷ Pentru o evoluție în direcția propusă de autor, trebuie început de la cântul pe o singură voce, fenomen care se însușește temeinic, pornind de la o polifonie primitivă, existentă în folclorul mai multor popoare: ornamentări, sunete prelungite, imitații.¹⁸⁸ După ce copiii știu să interpreteze corect un cântec pe o singură voce, dar cu variante de interpretare (solist-grup, un vers cântat cu voce altul în gând, fete-băieți), se poate trece la nivel superior, de polifonie reală, prin distribuirea fragmentelor sale la două voci.

Trecerea la cântul polifonic constituie un pas destul de dificil, de aceea trebuie făcut cu mult tact, pentru a nu-i îndepărta pe copii de muzică datorită greutăților care pot apărea în interpretare. De aceea Liviu Comes insistă pe introducerea treptată în polifonie, potrivit procedeelelor amintite anterior și nu prin armonizarea¹⁸⁹ cântecului pentru două voci.

Cultivarea vocii copiilor urmărește formarea anumitor calități, cum ar fi: corectitudinea intonației, suplețea, timbrul personal, emisia potrivită, naturală, prin rezonarea tuturor cavităților, reglarea respirației în cântare, respectarea frazelor muzicale, dozarea intensității, dicție clară. Acestea devin deziderate ale oricărui profesor preocupat de educația muzicală a copiilor. Prin

¹⁸⁷ Comes, Liviu, *Op.cit.*, p. 33.

¹⁸⁸ Comes, Liviu, *Lumea polifoniei*, Editura Muzicală, București, 1965, p. 76.

¹⁸⁹ Comes, Liviu, *Op.cit.*, p. 61.

dorință, pasiune și efort susținut, prin alegerea unui repertoriu potrivit de cântece, prin utilizarea mijloacelor moderne, realizând o reactualizare la nivelul noilor tehnologii în predarea-învățarea noilor conținuturi, dar mai ales prin atingerea unor frecvențe comune, vibrații, traduse într-o bună relație pe orizontală și pe verticală, activitățile muzicale cu copiii pot să îi atragă în acest univers fascinant, creând un climat plăcut de lucru care poate duce la obținerea performanței în muzică și la însușirea unor valori pentru toată viața.

Instrumentul între educația artistică generală și performanța interpretativă

O modalitate de exprimare artistică extrem de plăcută este instrumentul, care, alături de voce, completează armonic paleta de culori timbrale existente în natură și în muzică.

Sunt mulți muzicieni care s-au ocupat de sudiul și de introducerea instrumentelor în activitățile de educație muzicală realizate cu copiii. Anii petrecuți de aceștia în mijlocul elevilor au configurat câteva principii care, diseminate ulterior în lume, au stat și sunt în continuare la baza educației muzicale a celor mici la nivel mondial. Printre reprezentanții de seamă care au realizat cercetări riguroase cu copiii în privința importanței utilizării instrumentului pentru dezvoltarea percepției spațiului sonor se numără: Carl Orff, Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Shin-Ichi Suzuki, Zoltán Kodály. Dintre compozitorii români, preocupări pentru o educație muzicală armonioasă și complexă au avut George Breazul, Liviu Comes, Dan Voiculescu.

Varietatea sonoră în universul lui Orff

Preocupat în mod special de sincretismul cuvânt-mișcare-muzică, Carl Orff pune la baza preocupărilor sale din domeniul

educației muzicale această unitate inseparabilă, materializată în opera pedagogică – *Schulwerk*¹⁹⁰ – căreia îi va acorda decenii de muncă, experiențe și cercetare, și care cuprinde creația muzicală, instrumentariul¹⁹¹ folosit în cadrul activităților muzicale cu copiii dar și sugestii referitoare la desfășurarea acestora, la care se adaugă direcții ale aplicării ideilor în învățământul general.

Pentru a asigura succesul ideii sale pedagogice, Orff a introdus instrumentul ca mijloc de educație, alături de voce și paralel cu aceasta. Deși a stârnit controverse, că s-ar neglija dezvoltarea vocalității, introducerea instrumentului, încă de la începutul educației muzicale, este de un real folos pentru dezvoltare muzicală a copiilor, care sunt mai mult sau mai puțin muzicali. Aceștia participă într-o manieră extrem de plăcută la crearea muzicii chiar dacă nu sunt înzestrați vocal, sporind motivația explorării spațiului sonor, iar pentru că rezultatele sunt imediate (mânuierea și activarea artistică a instrumentelor mici de percuție neavând nevoie de ore de studiu în prealabil), se creează o atmosferă stimulativă și încurajatoare de lucru iar efortul pentru achizițiile ulterioare din domeniul muzical nu va fi resimțit ca atare. Cu toate acestea, Orff nu își propune o educație axată pe instrument și nu vizează performanțe deosebite în domeniul instrumental, ci el devine un mijlocitor al componentei ritmice a educației muzicale.¹⁹² Cu ajutorul instrumentului, copilul este introdus în lumea muzicii, realizându-se o educație muzicală eficientă, în conformitate cu

¹⁹⁰ Denumirea este o creație personală a lui Orff, fiind un cuvânt alcătuit din *Schul*- (de școală, școlar) și *Werk* (operă, lucrare, muncă), alăturare care nu există decât în această situație în limba germană, însemnând *operă pedagogică* [...]. Cuvântul *Schulwerk* este tradus prin sintagme ca: *metoda Orff de educație muzicală*, *metoda Orff*, *tehnica de lucru*.” Astrid Niedermaier. *Educație muzicală modernă*. Ed. Hora, Sibiu, 1999, p. 16.

¹⁹¹ Instrumentariu – „Este un nume colectiv care înglobează toate instrumentele concepute și create de Orff și de colaboratorii săi, constructori de instrumente, în vederea realizării obiectivelor acestui model educațional.” – *Ibidem*, p. 38.

¹⁹² Toma-Zoicaș, Ligia. *Op.cit.*, pag.231.

dorințele și plăcerile lui, fiecare trăind o bucurie intensă în momentul în care are cadrul oportun pentru a se exprima în această manieră. Tocmai de aceea, instrumentariul Orff va exclude instrumentele ce presupun o perioadă îndelungată de instrucție și care sunt pretențioase, din punct de vedere al tehnicii cântului. Orff va folosi instrumente pe care orice copil le poate stăpâni. De aici s-a încetățenit și sintagma „instrumentariu elementar”, care este accesibil oricui și care vine în sprijinul realizării obiectivelor modelului de educație muzicală *Schulwerk*. W. Thomas (după Cristina Maria Sârbu), caracterizând sfera elementarului și prezentându-i avantajele pentru educația muzicală, reiterează ideea sincretismului muzică-mișcare-cuvânt, iar ansamblul instrumental folosit de Orff reunește într-o manieră organică cele trei direcții, sporind eficiența lecțiilor și bucuria producerii muzicii.¹⁹³

Cunoscut fiind gustul pentru varietatea sonorităților și pornind de la conceptul de muzică elementară, Orff oferă un nou punct de vedere pentru realizarea educației muzicale, o abordare holistică, extrem de creativă și eficientă a muzicii, ce pune în mișcare ansamblul corp-orchestra în receptarea fenomenului artistic muzical. Pornind de la premisa că ritmul și mișcarea sunt înnăscute, firești, folosirea propriului corp în vederea realizării unei muzici diferențiate devine foarte ușor accesibilă și asigură un climat natural, colorat și eficient de muncă, apelând la:

- bătăi din palme;
- bătăi cu mâinile pe coapse;
- tropăituri cu picioarele;
- pocnituri din degete.

Prin alternarea celor două tipuri de membre ale corpului și prin combinarea tuturor posibilităților de folosire a acestora, se obține un colorit acustic deosebit, dar și satisfacția participării

¹⁹³ Niedermaier, Astrid, *Op.cit.*, pag.67.

directe și imediate la realizarea muzicii. Pe de altă parte, sunt „pseudoinstrumente” de care dispunem cu toții, o resursă inepuizabilă și foarte plăcută de explorare artistică.

Pe lângă gesturile sonore, Orff utilizează o gamă largă de instrumente confecționate. Cunoscând rolul ritmului în cadrul ideii pedagogice Orff, este de la sine înțeles faptul că instrumentele de percuție vor juca un rol hotărâtor în activitățile muzicale practice.

Această familie de instrumente este extrem de generoasă, oferind numeroase variante diferite ca formă, textură, culoare, cu funcție ritmică sau cu efect timbral. În acest sens, Carl Orff prezintă o structurare a lor după diferite criterii (Anexa 1).

Numeroase instrumente din gama variată utilizată de Orff pot fi întrebuințate de profesorii de muzică la clasă. Bucuria copiilor de a le mânui este nemăsurată iar efectul imediat al creării muzicii asigură un climat stimulat și plăcut de lucru. Se pune însă problema existenței acestor instrumente. În școlile noastre, ele sunt achiziționate într-o anumită măsură, însă lipsa lor poate fi completată sau înlocuită cu jucării muzicale sau cu „pseudoinstrumente” confecționate de copii, cu ajutorul materialelor reciclabile, realizându-se astfel o bună pregătire a copiilor pentru ocrotirea mediului: cutii din carton sau plastic, cutii de conserve goale, sticle, role de carton, pahare din plastic, sâmburi uscați, bucăți de lemn, staniol. Esențial este ca, în cadrul orelor de educație muzicală, copilul să dispună și de alte mijloace, în afara vocii, pentru a putea să își exprime personalitatea muzicală.

Ipostaze ale utilizării instrumentelor în educația muzicală

Studierea unui instrument muzical, la orice vârstă, sporește dezvoltarea intelectuală a copilului dar și inițierea muzicală, formarea și dezvoltarea sensibilității artistice.

Originalitatea și consistența ideii pedagogice Orff aduce în fața celor preocupați de educația muzicală a copiilor importanța

esențială a instrumentelor în practica muzicală. Autorul însuși spune că folosește instrumentele de percuție în mod obligatoriu, cu rol determinant în producerea acelei muzici elementare specifice lui, varietatea instrumentelor fiind originea construcției edificiului sonor.¹⁹⁴

Copiii trebuie pregătiți și educați să asculte sunetele din jurul lor, să le diferențieze timbral, să simtă bucuria ascultării unui instrument muzical, să savureze pauza dintre sunete, toate contribuind la dezvoltarea acuității auditive menite să formeze viitori muzicieni.

Dincolo de bucuria de a fi capabil de a crea muzică, sunt multe alte motive pentru care este important studiul unui instrument muzical. Adesea muzica, prin diversele sale dimensiuni (cânt vocal, studiul unui instrument, audiții muzicale, compoziții ritmice, melodice și ritmico-melodice), îmbunătățește performanțelor școlare generale ale copiilor. Specialiștii în educație acuză caracterul prea verbal al instruirii realizate în școală, ce determină dezvoltarea accentuată a emisferei stângi, în timp ce, complementar, producerea muzicii este non-verbală și hrănește emisfera dreaptă, ceea ce are ca efect general dezvoltarea unei persoane echilibrate, capabilă să-și crească potențialul academic. Pe lângă acest aspect, creșterea încrederii în forțele proprii, dezvoltarea unor paliere esențiale pentru orice tip de activitate umană, auto-motivare, auto-diciplina muncii, prin studiul sistematic al instrumentului, sunt alte câteva direcții pentru care e importantă prezența muzicii în viața copiilor.¹⁹⁵

În acest sens, Edgar Willems (1890-1978) – pedagog elvețian (de origine belgiană), autorul unei concepții pedagogice – apelând la pornirile naturale ale copiilor spre muzică, atrage atenția asupra

¹⁹⁴ Niedermaier, Astrid. *Op.cit.*, pag. 67.

¹⁹⁵ Ben-Tovim, Atarah, Boyd, Douglas, *The right instrument for your child*, Orion Books Ltd., London, 2012, p.1.

prezenței elementului armonic pe care-l consideră esențial, evidențiind legătura dintre ritm, melodie și armonie, unitate prezentă în muzică, în ființa umană și în univers. Cântecul acompaniat armonic îi favorizează ascultătorului dezvoltarea precoce a auzului interior, astfel, oferindu-i atât un cadru sonor, cât și un suport pentru intonarea vocală.¹⁹⁶ Printre obiectivele urmărite de E. Willems în concepția sa pedagogică, obiective care ar trebui vizate în orice demers didactic muzical, datorită caracterului eterogen al clasei, se numără și oferirea diverselor oportunități de învățare a muzicii de către copii, indiferent de aptitudinile pe care aceștia le prezintă, prin metode antrenante și adecvate vârstei.¹⁹⁷ Astfel, copiii mai puțin dotați în privința redării melodiei, trebuie implicați în activități didactice bazate pe exerciții ritmice și de *vocalizare*¹⁹⁸ care să le ofere satisfacție ca urmare a participării active la producerea muzicii.

Instrumentul muzical se regăsește în două ipostaze în ceea ce privește valorificarea lui în înfăptuirea educației muzicale, și anume: mânguirea incipientă a unor instrumente mici de percuție, care nu necesită timp îndelungat de studiu pentru a putea fi utilizate, și învățarea riguroasă a unui instrument, ceea ce presupune studierea teoriei muzicale dar și dedicarea unui timp îndelungat pentru formarea și dezvoltarea tehnicii de execuție, toate acestea fiind în strânsă relație cu aptitudinile muzicale. Astfel, putem afirma că instrumentul oferă posibilitatea alegerii, în funcție de codul genetic muzical, între educația artistică generală și performanța interpretativă.

¹⁹⁶ Munteanu, Gabriela, *Însușirea muzicii prin muzică. Creația muzicală, sursă și mijloc în articularea unei concepții educaționale*, Teză de doctorat, Cluj-Napoca, 2007, p. 22.

¹⁹⁷ Munteanu, Gabriela, *Op. cit.*, p. 21-22.

¹⁹⁸ Exerciții premergătoare intonării melodiei; Dicționarul Explicativ al Limbii Române, vb. I. tranz. A exprima în cuvinte o idee, o experiență etc. – Din fr. *verbalizer*; a formula cu voce tare ceea ce era interiorizat.

Indiferent de context, este foarte importantă participarea afectivă și efectivă a copiilor în procesul de creație sau interpretare a muzicii. Iar acest fapt poate fi susținut cu măiestrie de către profesorul de muzică, prin crearea unor contexte educaționale muzicale care să stimuleze perceptiv, auditiv, vizual, implicarea tuturor elevilor în universul magic al muzicii.

Există cercetări care demonstrează că studiul unui instrument, pe lângă o mai bună apreciere a muzicii și intensificarea sensibilității artistice, stimulează și eficientizează dezvoltarea intelectuală a copiilor, conducând chiar la modificări fizice ale creierului. Specialiștii de la *Beijing Normal University* din China, în urma studiilor efectuate, au constatat că persoanele care au început lecții de instrument înainte de vârsta de 7 ani, au dezvoltat ulterior un mai mare volum în regiunile creierului, asociate cu conștiința de sine și a auzului, în comparație cu cei care s-au inițiat în muzică după această vârstă.¹⁹⁹ Cercetătorul studiului, Yunxin Wang, declara că pregătirea muzicală timpurie a copiilor, dincolo de bucuria ascultării muzicii ca prim stadiu și cel mai ușor, poate produce modificări ale creierului lor, iar acestea ar putea duce la progrese cognitive, subliniind dovezile studiului potrivit cărora formarea muzicală timpurie ar putea schimba structura cortexului, care este stratul exterior al creierului. Studiul a inclus 48 de adulți chinezi cu vârstele cuprinse între 19 și 21 de ani. Toți participanții au început să ia lecții de muzică, însă momentul de start a constituit diferența. Astfel, unii au început la vârsta de 3 ani, în timp ce alții s-au inițiat mai târziu, spre vârsta de 15 ani.²⁰⁰ Specialiștii au examinat volumul creierului participanților la studiu, în special aria suprafetei, materia cenușie și indicele de pliery. S-a descoperit

¹⁹⁹ *Taking Music Lessons As A Child Could Physically Change Your Brain*, http://www.huffingtonpost.com/2013/11/14/music-lessons-brain-child-physical-changes_n_4260917.html

²⁰⁰ *Ibidem*.

astfel că persoanele care au început lecțiile de muzică înainte de vârsta de 7 ani au avut un cortex mai gros decât cei care au luat contact cu muzica mai târziu.

Muzica este cea care „alimentează” creierul, iar acesta trimite comenzi speciale în vederea dezvoltării creativității. O minte creativă are abilitatea de a face noi descoperiri și de a produce inovații. Cele mai luminate minți ale omenirii, precum Albert Einstein, Mozart și Frank Lloyd Wright, toate au avut în comun explorarea în mod constant a imaginației creatoare, ceea ce a dus la obținerea unor produse inedite, care au rezistat în timp, fiind valabile și astăzi.²⁰¹

Muzica instrumentală are multiple valențe formative, astfel, audierea muzicii instrumentale este întâi o provocare pentru a asculta muzica și apoi de a spune o poveste despre ceea ce se aude. În același sens, de data aceasta din perspectiva interpretului, cântul la un instrument muzical oferă posibilitatea de a spune o poveste fără cuvinte. Ambele situații necesită utilizarea maximă a părții drepte a creierului, care solicită, exersează, dezvoltă creativitatea, dar activează întreg intelectul datorită neuroplasticității creierului (mai ales în dezvoltare). Aceasta este menirea artelor, în general, muzica, pictura, dansul, teatrul, o viziune holistică asupra realității iar punctul lor forte este capacitatea de a spori inteligența.²⁰²

Studiul pianului, ca instrument accesibil de timpuriu, aduce numeroase beneficii în procesul de învățare, prin dezvoltarea unor paliere care contribuie la crearea condițiilor optime pentru realizarea unor achiziții. Particularitățile referitoare la studiul pianului, faptul că se interpretează deodată în două chei, de obicei cheia sol pentru mâna dreaptă și cheia fa pentru mâna stângă, în două sisteme distincte de notație, cântul pe verticală, solicită

²⁰¹ *Importanța muzicii în viața ta*, <http://www.pianoaround.com/the-importance-of-music-in-your-life/>

²⁰² *Ibidem*.

gândirea logico-matematică, o bună percepție și reprezentare, dezvoltarea a două limbaje de comunicare, stimulează memoria, imaginația și creativitatea (în dorința de a realiza compoziții proprii), activează motivația și sporește capacitatea de atenție precum și atenția distributivă.

Copilul își însușește noțiunile de răbdare și perseverență, învață că doar prin studiu se ajunge la rezultatele dorite. Poziția la pian permite dezvoltarea motricității fine, a musculaturii mici a mâinii, iar siguranța în mișcare a degetelor va fi folosită la școală, în cadrul orelor de scriere și de abilități practice. Auzul muzical evoluează, specializându-se pe finețea receptării polifoniei muzicale, iar copiii devin mult mai reflexivi la muzică.

În ceea ce privește performanța muzicală interpretativă, cu cât copilul se apropie mai repede de instrument, inițial ca o joacă, cu atât este mai benefic pentru dezvoltarea sa ulterioară. Desigur, timpul alocat studiului se impune a fi mult mai mare decât cel al unui copil care cântă mediocru pentru plăcerea lui și a celor din jur. Astfel, procesele psihice au o evoluție mai avansată în cazul copiilor care ating performanța interpretativă datorită experiențelor muzicale trăite în copilărie, care devin indispensabile, precum și printr-o stimularea auditivă timpurie. Blum,²⁰³ într-un studiu recent, oferă date potrivit cărora ascultarea muzicii înainte de naștere va exercita efecte pozitive evidente în dezvoltarea perceptivă și motrică ulterioară. Senzațiile și percepțiile dețin un grad mai mare de dezvoltare, care favorizează formarea unor reprezentări muzicale mai profunde, ceea ce permite abordarea partiturilor într-un ritm mai rapid, atât în privința citirii notelor cât și la nivelul interpretării și a tehnicii muzicale instrumentale.

²⁰³ Blum, Thomas, *Human proto-development: Very early auditory stimulation*, în „International Journal Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine”, vol. 10, 1998, p. 447-466.

Pentru atingerea performanței interpretative superioare este nevoie de aptitudini muzicale speciale. Teoria inteligențelor multiple a lui Gardner confirmă faptul că aptitudinile muzicale fac parte organică din structura intelectuală a fiecăruia dintre noi, în formă latentă, și că ele urmează a fi dezvoltate și transformate în performanțe muzicale fiind influențate de factori interni dar și externi.²⁰⁴ În categoria factorilor interni se situează codul genetic de care dispunem, talentul înnăscut iar a doua clasă se referă la mediul care poate interveni în formarea muzicală. Aici apare veșnica polemică referitoare la caracterul înnăscut sau asimilat al talentului muzical. O explicație bună ar putea fi aceea că, pornind de la aptitudinile muzicale cu care suntem înzestrați, fiind stimulați auditiv de timpuriu și expuși numeroaselor contexte muzicale, printr-o muncă susținută și angajament putem atinge performanțe muzicale interpretative de nivel superior.

Având în vedere rolul esențial pe care îl are prezența instrumentului în realizarea educației muzicale de masă, este important ca profesorii de muzică de la clasă să le introducă în activitate, pentru realizarea obiectivelor urmărite în cadrul lecțiilor.

Realizarea unei educații muzicale eficiente și în același timp care să producă plăcere depinde de conștiința și dăruirea fiecărui profesor. Cu instrumente de percuție mică sau de suflat (blockflöte), cărora li se adaugă mișcări ale corpului și valorificând folclorul național, se poate încropi un mic ansamblu, care dă o cu totul altă culoare lecțiilor de muzică. Este o modalitate pe cât de eficientă, pe atât de atractivă pentru soluționarea problemelor din programa școlară și pentru aplicarea conținuturilor referitoare la elemente de limbaj muzical.

²⁰⁴Howe, M.J, Davidson, A, Sloboda J.A, *Innate talent: Reality or myth?*, în „Behavioral and Brain Sciences”, vol. 21, 1998, p. 399-442.

Datorită unei apreciable munci creatoare depuse de Orff, ideile sale pedagogice pot fi preluate de către profesori și adaptate cu succes la orice vârstă a copiilor. Astfel, pentru o activitate variată, interesantă și eficientă nu ar trebui să lipsească din portofoliul profesorului:

- exerciții ritmice și ritmico-melodice de o mare varietate;
- piese pentru instrumente, aranjamente instrumentale;
- exerciții pur instrumentale;
- exerciții de pronunție, rime (versuri).

Toate aceste tipuri de activități contribuie la formarea și dezvoltarea gustului estetic, la trăirea unor emoții profunde, copiii devenind mici artiști în cadrul lecțiilor de muzică și a manifestărilor școlare artistice, capabili de a cânta vocal, a interpreta instrumental și de a compune muzică.

Euritmia

Având origine greacă (*eu* “bine” și *rithmos* “ritm”), conceptul de euritmie descrie o proporționare fericită a părților unui întreg,²⁰⁵ îndemnând la frumosul artistic, simetrie și adevărată simfonie a elementelor. Încă din antichitate a existat o preocupare artistică vădită pentru frumos, care implică armonie, proporționalitate, coerență, ca expresie a dezvoltării fizice, artistice, psihice și spirituale.

Ritmul, ca parte componentă a conceptului de euritmie, de la forma cuvântului până la conținut, a fost definit și studiat îndelung de specialiști din diferite domenii. Profesor dr. Constantin Rîpă, în cursul de *Teoria superioară a muzicii*, unde abordează *Ritmul* (vol. II, 2002), analizează și identifică noțiunea de ritm (având la bază

²⁰⁵ *Dicționar de termeni muzicali*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1984.

originea grecească *reos* care desemnează curgere) cu *mișcarea* ca proces sau succesiune, toate desfășurându-se în timp, evidențiind două definiții ale acestuia,²⁰⁶ la nivel macro și microstructural.

Raportat la prima categorie, ritmul apare ca percepție a tuturor componentelor unui întreg în mișcare. Transferat în domeniul muzical, ritmul se referă la integralitatea procesului de mișcare, înglobând toți parametrii muzicali (durată, înălțime, tempo, dinamică, timbru, armonie) în complexitatea lor de afirmare. La nivel microstructural, ritmul se reduce la durate, care presupun stabilirea unor raporturi în timp din desfășurarea muzicală.²⁰⁷

Rudolf Steiner (1861-1925), om de știință (întemeietor al unui nou tip de știință – spirituală antroposofică, apărută la începutul sec. al XX-lea), artist și filosof austriac, evidențiază în teoriile sale existența a trei tipuri de euritmii, și anume: pedagogică, artistică și terapeutică.²⁰⁸ La baza preocupărilor sale stă spiritualitatea, sufletul, devenirea firească a acestora, ca centru al universului uman, de unde derivă toate principiile sale pedagogice. Steiner este fondatorul pedagogiei Waldorf, o alternativă în educație care are ca fundament norme ce vizează o dezvoltare fizică armonioasă, o mai bună înțelegere a celorlalți, amplifică puterea voinței printr-o bună motivație, potențează sensibilitatea lăuntrică, toate funcționând sub egida spiritualității și a echilibrului total.²⁰⁹

Euritmia apare ca materie individuală de studiu în pedagogia Waldorf, cu obiective educaționale foarte clare și bine delimitate, formulate în concordanță cu evoluția naturală a copilului, a spiritului său, care are ca nucleu generator ritmul, cu toate implicațiile acestuia. Pornind de la ritm, filosofia Waldorf impune

²⁰⁶ Rîpă, Constantin, *Teoria superioară a Muzicii-Ritmul*. vol. II, Editura MediaMusica, Cluj-Napoca, 2002, p. 8.

²⁰⁷ *Ibidem*.

²⁰⁸ Albulescu, Ion, *Pedagogii alternative*, Editura All, București, 2014, p. 102.

²⁰⁹ *Ibidem*.

în procesul de predare-învățare o alternare sănătoasă între activități de mișcare și odihnă, între mijloace de realizare bazate pe ascultare și implicare proprie, între forme de organizare individuale și frontale, asigurând un parcurs variat al copilului pentru o educație armonioasă.²¹⁰

Euritmia există încă din Antichitate dar secolul al XX-lea a revitalizat acest concept, i-a dat o nouă fațadă, după cum afirmă profesor univ. dr. Nelida Nedelcuț. Autoarea precizează că euritmia, ca metodă contemporană de educație dar și ca formă de artă, susține interdependența a trei dimensiuni esențiale – mișcare, ritm și sunet – care amintesc de sincretismul antic grecesc.²¹¹

Există metode de educație muzicală care au la bază euritmia, cele mai evidente fiind susținute de muzicieni ca Dalcroze, Orff, puternic preocupați de formarea muzicală a copiilor într-o manieră cât mai naturală, apropiată de interesele lor, apelând la un set de activități bazate pe joc. Beneficiile acestui model educativ sunt evidente și se regăsesc în dezvoltarea intelectuală, emoțională dar și artistică, psiho-motorie a copiilor. În plan muzical, euritmia reușește într-un cadru complex, în cel mai plăcut mod, să dezvolte copiilor simțul muzical, sensibilitatea muzicală, capacitatea de a-și forma imagini perceptive care să îi determine să înțeleagă și să trăiască muzica pe care o ascultă. Apropierea copiilor de muzică se petrece într-un mod natural, respectându-se particularitățile și nevoile vârstei iar prin intermediul corpului, aceștia devin capabili să o transpună fizic, să o compună, să improvizeze.

Pornind de la contribuțiile lui Rudolf Steiner, Jaques Dalcroze și Carl Orff au alăturat ingenios imagini sonore muzicale și auditive cu cele vizuale, realizând un melanj inedit al formelor

²¹⁰ Albulescu, Ion, *Op.cit.*, p. 103.

²¹¹ Nedelcuț, Nelida, *Euritmia, model contemporan de interconexiune între mișcare, ritm și sunet*, în revista *Palestica Mileniului III, civilizație și sport*, Martie 2009 Vol. X, Nr. 1(35), Cluj-Napoca, p. 40-42.

artistice, prin transpunerea sonorităților în sfera gestualității, amplificând astfel forța expresivă a sunetelor din vorbire sau cânt.²¹² Juxtapunerea celor două direcții susțin bucuria experimentului, a ineditului, copilul fiind în centrul acțiunii, explică situații problematice, se implică plenar, ceea ce duce la dezvoltarea gândirii, creează, își formează noi capacități de exprimare artistică. Muzica, un limbaj cu noțiuni teoretice complicate, este de multe ori abstractă, dar prin implicarea mai multor analizatori solicitați pentru producerea ei, cu ajutorul unor tehnici și procedee variate, specifice formelor artistice utilizate, aceste elemente sunt asimilate organic, intuitiv, prin intermediul mișcărilor și cu multă fantezie și creativitate.

Instituțiile existente în lume, care apelează la euritmie în vederea formării plenare a personalității umane la orice vârstă, exploatează o evoluție în acest sens în care jocurile sunt îmbinate cu regulile, libertatea asociată cu rigoarea iar improvizația și gândirea creativă merg împreună către un orizont artistic prolific.²¹³

Prezentă în diferite aspecte și proporții în viața noastră, euritmia exprimă armonia dintre sunete, linii, mișcări dar și funcționarea sistematică a unei activități organice ritmice.²¹⁴ Această definiție ne conduce către domeniul artistic (muzică, artele plastice, dans) dar și spre medicină. În arte ea apare ca alăturare fericită de sunte în melodie, proporția liniilor într-o operă plastică, armonia mișcărilor în dans, iar regularitatea pulsului este o preocupare pentru medicină. Văzute prin prisma educației muzicale, cele două direcții caracterizează activitățile realizate cu copiii, exprimate pe de o parte în lecții bazate pe cântece însoțite de mișcare, dans, pe de altă parte în cele care se fundamentează pe

²¹² *Ibidem*.

²¹³ Nedelcuț, Nelida, *Op.cit.*, p. 40-42.

²¹⁴ *Dicționarul Explicativ al Limbii Române*, Editura Univers Enciclopedic Gold, București, 2012.

poezii ritmizate și cântece susținute ritmic de pseudoinstrumente, băți realizate cu ajutorul corpului sau instrumente de percuție mică. Toate evidențiază prezența euritmiei în viața muzicală a copiilor, printr-o abordare holistică a educației muzicale, făcând apel la mai multe domenii artistice, ca dansul, poezia, grafica, accentuând în acest mod principiul fundamental al sincretismului. Practicarea muzicii asigură astfel, pentru toată viața, un izvor inepuizabil de armonie, emoție, creativitate și bucurie în forma cea mai pură.

Jocul muzical

*Jucându-se, copilul asimilează realitățile intelectuale care
fără joc, rămân exterioare inteligenței lui (Jean Piaget)*

Jocul, din perspectivă științifică, a început să fie studiat de la începutul secolului al XX-lea, deși încă din Antichitate s-a vorbit despre valențele pozitive, formative și informative ale acestuia. Cel care considera jocul ca fiind fundamental și caracteristica principală a existenței pe pământ este Johan Huizinga, istoric, profesor și eseist olandez, care subliniază importanța dimensiunii *homo ludens*, alături de *homo sapiens* și *homo faber*.²¹⁵ În viziunea sa, jocul este principalul element formator în cultura umană, fiind definit de autor prin prisma funcțiilor pe care le îndeplinește: descărcarea energiei de prisos sau destinderea după încordare.

Esența jocului constă în procesul de reflectare și metamorfozare cu ajutorul imaginației a concretului, fenomen prin care copilul pătrunde într-o realitate complexă cu care este familiarizat treptat.²¹⁶ În acest parcurs riguros se constată prezența

²¹⁵ Huizinga, Johan, *Homo ludens*, Editura Humanitas, București, 2012, p. 35.

²¹⁶ Ilica, Anton, *Psihopedagogie, teoria și metodologia jocului didactic*, Educația-plus, Nr. 4, Editura UAV, Arad, 2006, p. 111-112.

unor factori care se configurează în anumite contradicții. Jocul evoluează continuu, dezvoltând astfel personalitatea copilului prin elaborarea și soluționarea progresivă a acestor contradicții, care pot fi între:²¹⁷

- nivelul formării deprinderilor și intenția copilului de a respecta destinația obiectelor;
- intenția copilului de imitare a vieții adulților și posibilitățile lui mult restrânse;
- aspirații și capacități disponibile pentru a le împlini;
- libertatea de acțiune a copilului și nevoia de a se supune regulilor jocului;
- imitație – creativitate;
- planul concret al jocului și cel mintal.

Făcând o analogie cu lumea animalelor, Huizinga desprinde câteva caracteristici esențiale ale jocului, extrapolate cu ușurință culturii umane. Astfel, pentru joc este necesară o invitație, un anumit ceremonial, cu gesturi specifice, există un set de reguli pe care toți participanții trebuie să le repecte, orice jucător are o anumită atitudine, de seriozitate, chiar răutate, iar poate cel mai important, produce multă bucurie și amuzament, observabile din exterior.²¹⁸

Omul, pe parcursul vieții, desfășoară numeroase tipuri de activități,²¹⁹ iar psihologii spun că fiecărei etape îi corespunde preponderent o formă de activitate, după cum urmează:

- joc în perioada copilăriei;
- învățare în perioada școlarității;
- muncă și creație la maturitate.

²¹⁷ *Ibidem*.

²¹⁸ Huizinga, Johan, *Op.cit.*, Editura Humanitas, București, 2012, p. 39.

²¹⁹ Popescu-Neveanu, Paul, Crețu, Tinca, Zlate, Mielu, *Psihologie-Manual pentru clasa a X-a școli normale și licee*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996, p. 103-104.

Între cele patru forme de manifestare ale preocupărilor umane în dezvoltarea ontogenetică nu există limite stricte, ele se întrepătrund firesc, astfel încât copiii se joacă predominant în perioada preșcolară și învață predominant în perioada școlară dar totodată se realizează multe achiziții cognitive prin joc la copilul de grădiniță tot astfel cum jocul reprezintă un mijloc mai eficient și plăcut de însușire a cunoștințelor la școlarul mic, fiind liantul care face mai ușoară trecerea de la grădiniță la școală. Noua organizare pe clase a învățământului românesc prevede numeroase activități ludice la nivelul clasei pregătitoare, astfel încât parcursul școlar al copilului să se desfășoare natural, conform dezvoltării psiho-fiziologico-somatice a individului.

Ca o versiune riguroasă și cu obiective pedagogice clare, apare jocul didactic, folosit la clasă pentru a eficientiza achiziționarea de cunoștințe. Acesta are un rol plurivalent, dezvoltând mai multe paliere ale personalității, pornind de la intelect (gândire, imaginație, limbaj, memorie) și ajungând la dimensiunile afectivă, motivațională și volitivă.

Jocul didactic apare în două ipostaze: ca metodă didactică și ca formă de organizare a activității instructiv-educative. Indiferent de situație, el împletește într-un întreg armonios sarcinile specifice jocului cu obiectivele învățării, este indiscutabil cel mai eficace mijloc de consolidare a unor cunoștințe, priceperi și deprinderi practice sau intelectuale și de formare a unor competențe, atitudini și valori care vor influența comportamentele adulților de mâine.

În ultimele decenii, cercetările efectuate în educație au evidențiat importanța deosebită a metodelor activ-participative, care fac apel la creativitate, imaginație, precum și utilizarea strategiilor didactice care se fundamentează pe spiritul practic-aplicativ și independent al celui care învață. Ca metodă de educație, jocul didactic întrunește toate calitățile menționate, iar această cale de urmat devine extrem de eficientă atunci când este folosită cu

măiestrie, discernamânt și pricepere de către cadrul didactic în funcție de obiectivele propuse, de tematică, de particularitățile individuale și de vârstă, de materialele necesare pe care le are la dispoziție și condițiile în care se desfășoară demersul didactic.

Ca activitate complexă de formare și informare în procesul instructiv-educativ, de stimulare și dezvoltare a creativității, realizându-se astfel o optimizare a performanțelor obținute de elevi, jocul didactic comportă o structură elaborată, bazată pe prezența mai multor componente: scop, sarcina didactică, elemente constitutive de joc, conținutul specific, materialul didactic utilizat, regulile jocului, care asigură transparență și coerență.²²⁰

Un rol important în educația muzicală a copiilor, având o pondere considerabilă în acest sens, îl are jocul muzical. Pentru o mai bună înțelegere a acestuia, este oportună precizarea celor două ipostaze în care se prezintă, și anume: metodă de învățare, alături de alte metode tradiționale și moderne, dar și formă de realizare a activității didactice. Ambele variante în care este utilizat aduce numeroase beneficii în realizarea educației muzicale a copiilor, în special a celor mici, în cazul cărora jocul, ca formă de activitate ocupă o bună parte din timpul unei zile.

Datorită complexității configurațiilor pe care le înfățișează, jocul muzical este clasificat după mai multe criterii. Asociat cu diverse elemente muzicale cu funcție de mijloc didactic, el poate apărea ca:²²¹

- Joc cu cântec (care are la bază cântecul);
- Joc-audiție (care are la bază audiția);
- Joc-exercițiu (care are la bază exercițiul).

Prezența uneia dintre aceste componente, folosită respectând particularitățile de vârstă ale copiilor, având un scop didactic și

²²⁰ Romănescu, Camelia, *Op. cit.*, p. 12

²²¹ Munteanu, Gabriela, Aldea, Georgeta, *Didactica educației muzicale în învățământul primar*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2001, p. 33.

obiective clar delimitate, transformă simplul joc muzical în joc didactic muzical, parcurgând etapele specific jocului: introducerea în joc, prezentarea materialelor, explicarea regulilor, demonstrarea, executarea de probă apoi de către copii, continuând cu complicarea acestuia.

Există specialiști români care au analizat jocul muzical din diverse perspective, demonstrând preocupare pentru acest aspect, subliniind încă o dată impactul jocului în viața muzicală a copilului. Ei au încercat să descrie contexte propice de realizare a jocurilor și să ofere indicații metodice argumentate, bazate pe experiență, care să susțină modul de desfășurare. Printre aceștia se numără George Breazul, Liviu Comes, Aurel Ivășcanu, Gabriela Munteanu.

Cei amintiți au susținut rolul major pe care îl îndeplinește jocul în realizarea obiectivelor didactice muzicale, accentuând că această formă de activitate acoperă o tematică largă din domeniul educației muzicale dar, mai ales, facilitează evoluția unor facultăți latente²²² care vizează auzul muzical (sensibilitatea percepțiilor și a reprezentărilor auditive), intonația (inflexiunile vocii, intervale juste, circuitul auz-sistem nervos-emisie vocală), simțul ritmic (executare corectă a unor formule ritmice), coordonarea mișcărilor cu melodia.

Vorbind despre muzicalitate,²²³ Liviu Comes amintește de cele două mari componente ale acesteia, înzestrarea naturală (muzicalitatea manifestă) și competențele, abilitățile dobândite prin participarea la contexte muzicale adecvate, în familie sau mediul școlar instituționalizat (muzicalitatea latentă). Cercetările efectuate de autor în mediul preșcolar și primar în colectivele de copii care beneficiază de organizarea unor activități muzicale susținute, de preferat realizate de profesori de specialitate, au demonstrat că acest

²²² Comes, Liviu, *Op.cit.*, p. 7.

²²³ Comes, Liviu, *Op.cit.*, p. 9.

climat oferă și asigură un mediu prielnic de dezvoltare în direcția ameliorării deficitului de muzicalitate pentru toți participanții.²²⁴ Explicația constă în faptul că, în multe cazuri, muzicalitatea este latentă, adică ea există undeva, ascunsă, trebuie doar creat cadrul potrivit pentru ca ea să se manifeste, o modalitate ideală fiind jocul muzical. Acesta este rolul profesorului de muzică, a educatoarei sau învățătoarei, de a asigura climatul necesar unei asemenea dezvoltări, fapt care se leagă necondiționat de măiestria didactică, de dorința de a găsi căile cele mai plăcute, eficiente și generatoare de satisfacții în vederea dezvoltării complexe a personalității copilului.

Interesat de educația muzicală românească, Vasile Vasile sintetizează o clasificare a jocului, coroborând date ale mai multor specialiști în domeniul muzicii, având la bază obiectivul prioritar ce se urmărește în activitate:²²⁵

1. Jocuri didactice muzicale de formare a unor deprinderi și capacități specifice:
 - Jocuri melodice
 - Jocuri ritmice
 - Jocuri de disociere timbrală (vocală și instrumental)
 - Jocuri pentru însușirea elementelor de expresie (nuanțe, tempo)
2. Jocuri de stimulare a creativității și imaginației:
 - Jocuri de elaborare a formei unui cântec (loto muzical)
 - Jocuri de alăturare melodie-elemente nonmuzicale (mișcare, imagine)
3. Jocuri de socializare a copiilor prin muzică:
 - Jocuri pentru formarea spiritului de echipă

²²⁴ *Ibidem*.

²²⁵ Vasile, Vasile, *Metodica educației muzicale*, Editura muzicală, București, 2004, p. 203.

- Jocuri pentru depășirea timidității
- Jocuri pentru formarea aderării la un obiectiv comun.

Acestor tipuri de jocuri muzicale li se asociază și jocurile de creație sau jocurile spectacol²²⁶ ca modalități de realizare a educației muzicale la o vârstă mai înaintată, deoarece ele presupun achiziționarea unor vaste noțiuni de teorie și o bogată experiență practică.

Activitățile care se fundamentează pe jocuri muzicale stau la baza realizării educației muzicale, inițiale sau avansate, prin intermediul unor metode cunoscute la nivel mondial. Astfel, în România, au apărut instituții²²⁷ care apelează la concepte cunoscute de practicare a metodelor de educație muzicală (Institutul Dalcroze), care pornesc în explorarea muzicii ghidându-se după principiul „experiența mai înainte de știință”. Studiind îndeaproape legătura organică dintre mișcarea corporală și muzicalitate, modul de desfășurare a atelierelor de lucru apelează la toate simțurile de care dispune omul, cu accent pe simțul auditiv, kinestezic, tactil, vizual. Prin jocuri muzicale antrenante se realizează integrarea senzorială a participanților, care aparțin tuturor categoriilor de vârstă, de la bebeluși până la adulți-părinți, abordând muzica dintr-o perspectivă holistică ce presupune mobilizarea întregului corp în receptarea fenomenului sonor.

Muzica poate crea o altă dimensiune a existenței, atunci când te lași vrăjit de frumusețea diversității timbrale a instrumentelor, când dai frâu liber imaginației creatoare atunci când atingi un instrument, când te lași acaparat și purtat de rîmurile ei în lumea

²²⁶ Ilea, Anca, Stoica, Magdalena, Petre, Beatrice, *Muzică. Metodica pentru clasa a IX-a, Școli Normale*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992, p.45.

²²⁷ Institutul Dalcroze Romania, <http://dalcroze.ro/misiunea-noastra/>; Institutul s-a înființat în București în 2015, după pregătirea personalului în centre specializate pe metodele de educație muzicală Dalcroze, Orff și Kodály.

fascinantă a dansului. Asociind muzicii concepte cheie împrumutate din alte domenii, ca și culoare, diversitate, inovație, sunt trasate deja câteva direcții de urmat în vederea abordării interactive și multidisciplinare a acestora pentru realizarea unei educații eficiente în acest sens.

Interferând cu obiectivele generale ale oricărui joc, didactic organizat sau liber, acesta are rolul de a produce plăcere, de a crea o atmosferă de bună dispoziție având la bază o motivație intrinsecă, de dezvoltare a relațiilor sociale între participanți și omogenizare afectivă, de exprimare liberă a spontaneității și de educare a spiritului de echipă prilejuind copiilor trăiri emoționale din cele mai puternice. Potențialitățile educative ale jocurilor muzicale sunt mai mari decât ale celorlalte tipuri de jocuri pentru că ele răspund și unor cerințe (și nevoi) muzicale elementare, ca dezvoltarea auzului muzical, a simțului ritmic, formarea vocii copiilor, dezvoltarea dragostei și a interesului pentru muzică, pentru frumosul estetic în general. Jocul didactic muzical, respectând particularitățile de vârstă, oferă multiple contexte educative agreabile și distractive de însușire a elementelor vizate de obiectivele educației muzicale, referitoare la ritm, melodie, durate, înălțimi, expresie, improvizație, intonație, agogică, dinamică, având la bază unitatea indisolubilă dintre muzică, dans și poezie.

Antologie muzicală

Un caz particular de învățare cu implicarea profundă a muzicii este deprinderea limbii engleze. Numeroși cercetători susțin ideea introducerii muzicii pentru învățarea unei limbi străine. Potrivit studiilor realizate în literatura de specialitate, prezența cântecelor cu text în limba dorită pentru a fi învățată sporește reținerea unui număr mai mare de cuvinte, persistența mai bună în timp și contribuie la îmbunătățirea pronunției.

În acest sens, am realizat mai multe demersuri de cercetare în activitățile cu copiii, într-o primă etapă desfășurând un *experiment psihopedagogic* de tip longitudinal, la nivelul a două eșantioane, experimental și de control, cu elevii claselor I A și I B din Zalău.

Obiectivul fundamental al demersului psihopedagogic a fost acela de a argumenta și a proba, prin activități practice experimentale, că muzica, reprezentată aici prin cântec, jocuri muzicale și recitative ritmice/poezii ritmizate, toate conținând texte în limba engleză, este capabilă să îi ajute pe copii să învețe mai ușor vocabularul, sintagme, diverse formule lingvistice caracteristice acestei limbi străine.

Acest context ergonomic de învățare conduce la performanțe școlare superioare, dovadă fiind rezultatele copiilor, competențele asimilate, achizițiile lingvistice notabile și semnificativ mai bune care s-au atins prin prezența elementelor muzicale în lecțiile de engleză, adăugând un plus valoric demersului didactic.

Coroborând rezultatele formelor de testare, (pre-test, post-test, re-test) existente în toate cele trei unități tematice care au stat la baza experimentului psihopedagogic, se desprinde concluzia că prezența muzicii în activitățile de învățare efectuate cu elevii eșantionului experimental a facilitat însușirea vocabularului în limba engleză precum și îmbunătățirea pronunției, parametrii vizati prin cercetarea experimentală, edificatoare fiind rezultatele obținute

în urma tipurilor de testare, toate fiind favorabile grupului experimental.

A doua etapă de cercetare, cea a *aplicațiilor pentru învățarea limbii engleze prin muzică*, a implicat copiii în numeroase activități care s-au fundamentat pe cântece și jocuri muzicale bazate pe cântec cu text în engleză și pe mișcare. Copiii au fost extrem de încântați de noua abordare a lecțiilor de engleză iar elementele muzicale (cântece, jocuri muzicale, jocuri pentru pronunția corectă, recitative ritmice) au asigurat succesul în activități și un climat favorabil învățării. Rezultatele notabile s-au înregistrat în urma aplicării unui *chestionar*, care identifică impactul pe care l-a avut muzica în plan emoțional-subiectiv, la care au participat 90 de copii, cu vârste cuprinse între 6 și 9 ani (clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a, activitate extrașcolară de muzică). Chestionarul s-a bazat pe cinci întrebări care vizau importanța muzicii în activitățile de învățare a limbii engleze și plăcerea de a se exprima muzical.

Pregătirea muzicală a copiilor s-a realizat prin însușirea unui complex de cântece și jocuri muzicale bazate pe cântec, toate în limba engleză, o parte interpretate doar vocal, altele însoțite de mișcare și a treia categorie a fost cu susținere ritmică instrumentală de către copii, având ca finalitate elaborarea unor materiale media, pe aceste trei categorii.

În continuare, consider oportună prezentarea unei antologii de cântece în limba engleză, selectate din repertoriul copiilor, pe cele trei direcții muzicale vizate (cântece în limba engleză, cântece susținute ritmic de instrumente muzicale și cântece care stau la baza unor jocuri muzicale cu mișcare), care face trimitere la cântecele tradiționale din folclorul american sau englez, a căror linie melodică a fost preluată și de practicile muzicale din România, adăugându-se text în limba română. Alte melodii sunt create special de compozitori contemporani și adaptate particularităților de vârstă ale copiilor, respectând astfel destinația lor.

Colecție de cântece în limba engleză pentru copii

Tabelul 5. Cântece în limba engleză

Nr. crt.	Compozitor	Piesa	Interpret	Locul
1	Hap Palmer	<i>What are you doing</i> Adaptare după <i>What are you wearing</i>	Clasa II B	Școala Gheorghe Lazăr
2	Kathryn Harper	<i>Happy Easter bunny</i>	Clasa I C	Școala Simion Bărnuțiu
3	Kathryn Harper	<i>Wash your face</i>	Clasa I C	Școala Simion Bărnuțiu
4	Anonim	<i>Let's have a picnic!</i>	Clasa I C	Școala Simion Bărnuțiu
5	Anonim	<i>Birdie song</i>	Club muzică	Peter Pan
6	Pamela Conn Beall, Susan Hagen Nipp	<i>I'm a nut</i>	Clasa II A	Școala Gheorghe Lazăr
7	Pamela Conn Beall, Susan Hagen Nipp	<i>Down by the bay</i>	Club muzică	Peter Pan

Colecție de cântece susținute ritmic de instrumente muzicale

Tabelul 6. Cântece susținute ritmic de instrumente muzicale

Nr. crt.	Compozitor	Piesa	Interpret	Locul
1	Pamela Conn Beall, Susan Hagen Nipp	<i>10 Little rabbits</i> Adaptare după <i>10 little indians</i>	Clasa I C	Școala Simion Bărnuțiu
2	Pamela Conn Beall, Susan Hagen Nipp	<i>Hey diddle diddle</i>	Club muzică	Peter Pan
3	Kathryn Harper	<i>The Halloween song</i>	Clasa II A	Școala Gheorghe Lazăr
4	Pamela Conn	<i>Hickory Dickory</i>	Clasa II B	Școala

	Beall,Susan Hagen Nipp	<i>Dock</i>		Gheorghe Lazăr
5	Tradițional	<i>Strawberry juice</i>	Clasa II A	Școala Simion Bărnuțiu
6	Jane Taylor	<i>Twinkle twinkle little star</i>	Club muzică	Peter Pan
7	Pamela Conn Beall,Susan Hagen Nipp	<i>I love the mountains</i>	Clasa II A	Școala Gheorghe Lazăr
8	Tradițional	<i>Wills on the bus</i>	Club muzică	Peter Pan
9	John S. Pierpont	<i>Jingle bells</i>	Club muzică	Peter Pan

Exemple de scenarii de joc muzical cu mișcare

Limba engleză și literatura muzicală de specialitate în limba engleză oferă numeroase jocuri muzicale sau ritmice care, ca tematică, sunt apropiate de preocupările celor mici. De acestea se bucură copiii din întreaga lume, dornici să învețe limba engleză într-o manieră extrem de plăcută și atractivă. Există o serie de colecții de jocuri muzicale, oferite de numeroși autori preocupați de educația muzicală a copiilor, ce vizează conținuturi care urmează a fi însușite în perioada preșcolară sau școlară mică (despre anotimpuri și lunile anului, despre noțiuni matematice-direcții, dimensiuni, numere, adunare, scădere, timp, despre alfabet, despre corpul uman, animale, culori, simțuri). Câteva dintre aceste colecții sunt:

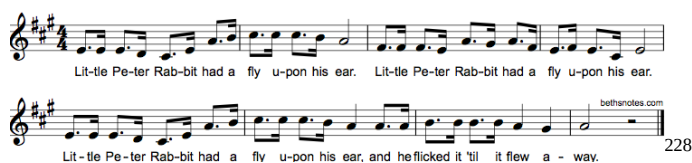
- Pamela Conn Beall, Susan Hagen Nipp: *Wee Sing – Rhymes, Songs and Lullabies, Wee Sing – Musical Games, Rhymes and Silly Songs*, Editura Price Stern Sloan, 2002
- Ken Sheldon: *Sing Along&Learn*, Editura Scholastic, 2006
- Anna Maria Malkoç: *Old favorites for all ages* (songs for learners of american english), Editura United States Information Agency, 1993

- Amy Appleby, Peter Pickow, Liz Seelhoff Byrum: *The library of children's song classics*, AMSCO Publications, New York, 1993

Exemplu 1 LITTLE PETER RABBIT (Pamela Conn Beall, Susan Hagen Nipp: *Wee Sing – Rhymes, Songs and Lullabies*, Editura Price Stern Sloan, 2002)

† Little Peter Rabbit

folk song



<i>Little Peter Rabbit</i> <i>Little Peter Rabbit had a fly upon his ear</i> <i>Little Peter Rabbit had a fly upon his ear</i> <i>Little Peter Rabbit had a fly upon his ear</i> <i>And he flicked it 'til it flew away!</i> <i>Little Peter _____ had a fly upon his</i> <i>Little Peter _____ had a fly upon his</i> <i>Little Peter _____ had a fly upon his</i> <i>And he flicked it 'til it flew away!</i> <i>Little Peter _____ had a _____ upon his ear</i> <i>Little Peter _____ had a _____ upon his ear</i> <i>Little Peter _____ had a _____ upon his ear</i> <i>And he flicked it 'til it flew away!</i>	<i>Iepurașul Peter</i> <i>(Traducere proprie)</i> <i>Iepurașul Peter are o muscă pe ureche</i> <i>Iepurașul Peter are o muscă pe ureche</i> <i>Iepurașul Peter are o muscă pe ureche</i> <i>Și-o clatină până-și ia zborul!</i> <i>Micul Peter _____ are o muscă pe ureche</i> <i>Micul Peter _____ are o muscă pe ureche</i> <i>Micul Peter _____ are o muscă pe ureche</i> <i>Și-o clatină până-și ia zborul!</i> <i>Micul Peter _____ are o _____ pe ureche</i> <i>Micul Peter _____ are o _____ pe ureche</i> <i>Micul Peter _____ are o _____ pe ureche</i> <i>Și-o clatină până-și ia zborul!</i>
---	---

²²⁸ *Little Peter Rabbit*, <http://www.bethsnotesplus.com/little-peter-rabbit.html>

Prima strofă este însușită integral de către copii, conform partiturii anterioare, urmându-se etapele învățării unui cântec după auz. Apoi, cu fiecare strofă, se elimină câte un cuvânt, după modelul prezentat în tabel, care va fi substituit cu o mișcare caracteristică, după cum urmează:

- *Rabbit* se va înlocui cu o mișcare ce indică urechile de iepuraș;
- *Fly* se va înlocui cu o mișcare ce indică zborul muștei.

Se va urmări intonarea corectă a melodiei, în special pasajul arpeggiat ascendent, și respectarea ritmului. Apoi, după ce s-a însușit temeinic prima strofă, cântecul devine joc muzical în sine. La fiecare strofă este eludat un cuvânt și înlocuit cu mișcarea aferentă. Copiii sunt informați asupra regulilor specifice fiecărei strofe, urmând ca ele să fie respectate cât mai fidel. Interpretarea finală a celor trei strofe presupune o mare atenție la cuvinte și la gesturi. Surpriza, așteptarea și chiar aplauzele, sunt elemente cheie ale jocului muzical, pe care toți le apreciază și care dau culoare fiecărui joc, iar un loc aparte îl ocupă creșterea progresivă a tempoului muzical.

Exemplu 2 THE FIVE SENSES SONG (Adaptare după *Bingo*, Anna Maria Malkoç: *Old favorites for all ages – songs for learners of american english*, Editura United States Information Agency, 1993)

<i>The five senses song</i>	<i>Cântecul celor cinci simțuri (Traducere proprie)</i>
<i>Wee use five senses every day To help us learn and play: See, Hear, Touch, Taste, Smell See, Hear, Touch, Taste, Smell See, Hear, Touch, Taste, Smell To help us learn and play!</i>	<i>Avem cinci simțuri în orice zi Ce ne-ajută să-nvățăm: Văz, Auz, Miros, Gust, Pipăit Văz, Auz, Miros, Gust, Pipăit Văz, Auz, Miros, Gust, Pipăit Ce ne-ajută să-nvățăm!</i>

<i>Wee use five senses every day To help us learn and play: See, Hear, Touch, Taste, X (bătaie din palme) See, Hear, Touch, Taste, X See, Hear, Touch, Taste, X To help us learn and play!</i>	<i>Avem cinci simțuri în orice zi Ce ne-ajută să-nvățăm: Văz, Auz, Miros, Gust, X (bătaie din palme) Văz, Auz, Miros, Gust, X Văz, Auz, Miros, Gust, X Ce ne-ajută să-nvățăm!</i>
--	---

THE FIVE SENSES SONG



Cântecul este relativ simplu și conține o strofă și un refren. Copiii vor învăța bine cele două segmente, cu mișcările aferente, mâna atingând organul corespunzător fiecărui simț, astfel: văz-ochi, auz-ureche, simț tactil-atingerea băncii, gust-gură, miros-nas.

La fiecare strofă se elimină apoi câte un cuvânt de la finalul refrenului, ce va fi înlocuit cu bătaie din palme. Ultima strofă va conține pe partea de refren doar bătăi din palme, iar o atenție sporită va fi acordată menținerii tempoului corect, existând tendința de grăbire pe acest fragment.

<i>Wee use five senses every day To help us learn and play: X, X, X, X, X, X, X, X, X, X, X, X, X, X, X, To help us learn and play!</i>	<i>Avem cinci simțuri în orice zi Ce ne-ajută să-nvățăm: X, X, X, X, X, X, X, X, X, X, X, X, X, X, X, Ce ne-ajută să-nvățăm!</i>
---	--

Acest joc muzical presupune o foarte mare concentrare a atenției, în special pe partea de refren. Este deosebit de importantă păstrarea tempoului, înlocuirea corectă a fiecărui simț cu bătaia din palme dar și asocierea simț-mișcare aferentă-bătaie.

Exemplu 3 *WITCH ON HALLOWEEN* (adaptare după *FARMER IN THE DELL*, Amy Appleby, Peter Pickow, Liz Seelhoff Byrum: *The library of children's song classics*, AMSCO Publications, New York, 1993)

<i>Witch on Halloween</i>	<i>Vrăjitoarea de Halloween</i> (Traducere proprie)
<i>The Witch on Halloween</i>	<i>Vrăjitoarea de Halloween</i>
<i>The Witch on Halloween</i>	<i>Vrăjitoarea de Halloween</i>
<i>Hey, ho, trick or treat</i>	<i>Hey, ho, ne dați ori nu ne dați</i>
<i>The Witch on Halloween</i>	<i>Vrăjitoarea de Halloween</i>
<i>The Witch chases a ghost</i>	<i>Vrăjitoarea ia o fantomă</i>
<i>The Witch chases a ghost</i>	<i>Vrăjitoarea ia o fantomă</i>
<i>Hey, ho, trick or treat</i>	<i>Hey, ho, ne dați ori nu ne dați</i>
<i>The Witch chases a ghost</i>	<i>Vrăjitoarea ia o fantomă</i>
<i>The ghost chases a bat</i>	<i>Fantoma ia un liliac</i>
<i>The ghost chases a bat</i>	<i>Fantoma ia un liliac</i>
<i>Hey, ho, trick or treat</i>	<i>Hey, ho, ne dați ori nu ne dați</i>
<i>The ghost chases a bat</i>	<i>Fantoma ia un liliac</i>
<i>The bat chases a black cat</i>	<i>Liliacul ia o pisică neagră</i>
<i>The bat chases a black cat</i>	<i>Liliacul ia o pisică neagră</i>
<i>Hey, ho, trick or treat</i>	<i>Hey, ho, ne dați ori nu ne dați</i>
<i>The bat chases a black cat</i>	<i>Liliacul ia o pisică neagră</i>

Deoarece copiii sunt fascinați de magia și încărcătura emoțională a unor sărbători din timpul anului, cum ar fi Halloween și Crăciunul, de multe ori se recurge la adaptarea unor cântece tradiționale (*Farmer in the dell*) prin înlocuirea textului original cu noua tematică. Astfel, cântecul *Farmer in the dell* (*Țăranul e pe câmp*) devine *Witch on Halloween*, păstrându-se doar melodia.

FARMER IN THE DELL



The far- mer in the dell, The far- mer in the dell,



Heigh- ho the mer- ry- o The far- mer in the dell.

Urmărindu-se etapele de învățare a unui cântec după auz, copiii își vor însuși mai întâi cântecul. După o intonare clară și corectă a acestuia, cu respectarea melodiei și a succesiunii strofelor, sunt explicate regulile jocului. Pentru acest joc muzical copiii vor fi așezați în cerc, iar la fiecare strofă are loc aceeași acțiune, astfel: un copil este desemnat ca fiind vrăjitoarea și acesta alege o fantomă, un alt copil, fantoma alege un liliac, alt copil, liliacul alege o pisică neagră, alegând un nou copil. Se formează un lanț care înconjoară cercul pe exterior. Cântecul se reia de câte ori este necesar până rămâne doar o persoană din cercul inițial, care poate fi vrăjitoarea la reluarea jocului iar textul poate fi continuat cu alte personaje.

Copiii sunt încântați de acest joc muzical deoarece el implică multă acțiune, întărește relațiile de prietenie, dezvoltă coordonarea mișcărilor și generează bucurie și satisfacție.

Educația muzicală contribuie la formarea complexă a copilului, dezvoltând mai multe direcții. Fiecare fragment muzical, audiat sau interpretat, introduce copilul într-un alt context de învățare, prin noi idei, fapte, trăiri, care determină îmbogățirea spirituală a copiilor, capacitatea lor de a percepe cum funcționează lumea, stimulând astfel dezvoltarea intelectuală, conturează atitudini potrivite ale viitorilor adulți, cultivă sensibilitatea artistică prin capacitatea de a simți. De asemenea, prin activități muzicale se exercită o influență și asupra dezvoltării fizice a copiilor. Mijloacele de realizare a educației muzicale, cântecele, audițiile,

jocurile muzicale simple sau cu cântec pe care copiii le intonează, adesea însoțite de mișcare, contribuie la dezvoltarea fiziologică a aparatului respirator, vocal și asigură o circulație sangvinică mai bună. La toate aceste roluri pe care le îndeplinește educația muzicală, se adaugă unul extrem de important, acela de a produce o bucurie imensă în sufletul celor care practică muzica, atât prin cânt vocal dar și instrumental, context în care majoritatea copiilor se simt parteneri egali cu adultul care îi îndrumă, în crearea muzicii.

Tabelul 7. Jocuri muzicale și cântece însoțite de mișcare

Nr. crt.	Compozitor	Piesa	Interpret	Locul
1	Tradițional	<i>Witch on Halloween</i> Adaptare după <i>Farmer in the dell</i>	Clasa I C	Școala Simion Bărnuțiu
2	Tradițional	<i>Head, shoulders, knees and toes</i>	Clasa I C	Școala Simion Bărnuțiu
3	Anonim	<i>Big-little</i>	Club muzică	Peter Pan
4	Pamela Conn Beall,Susan Hagen Nipp	<i>Little Peter Rabbit</i>	Clasa II A	Școala Gheorghe Lazăr
5	Pamela Conn Beall,Susan Hagen Nipp	<i>Skida marinka dink</i>	Club muzică	Peter Pan
6	Pamela Conn Beall,Susan Hagen Nipp	<i>Hokey pokey</i>	Clasa II A	Școala Gheorghe Lazăr
7	Anonim	<i>Animal song</i>	Clasa II B	Școala Gheorghe Lazăr
8	Pamela Conn Beall,Susan Hagen Nipp	<i>Five Seses</i> Adaptare după <i>Bingo</i>	Clasa II B	Școala Gheorghe Lazăr
9	Tradițional	<i>Wheels on the bus</i>	Club muzică	Peter Pan

CONCLUZII

Importanța muzicii în procesul de învățare, în vederea îmbunătățirii performanțelor școlare, a fost subliniată în repetate rânduri și demonstrată prin studii și cercetări. Deniz Kurtoglu Eken, profesor la *Bikent University* din Ankara și tutor în *University of Cambridge* RSA Certificate and Diploma Program, autor a numeroase studii de specialitate, susține că muzica poate fi folosită cu succes la clasă pentru dezvoltarea unor competențe lingvistice, în limba maternă sau într-o limbă străină, care asigură accesul la informare și cunoaștere universală, dezvoltă capacități intelectuale prezente la nivelul tuturor disciplinelor școlare. Autorul evidențiază câteva din motivele pentru care este important studiul muzicii, aceasta primind rol de catalizator în dezvoltarea complexă a personalității, la nivel cognitiv, afectiv, volitiv:

- Pentru a prezenta, a exersa și consolida un element nou de lexic
- Pentru a se concentra în mod indirect pe erori comune ale elevilor
- Pentru implicarea laturii afective (atitudini și sentimente)
- Pentru a încuraja creativitatea și imaginația
- Pentru a aduce varietate și un mod mai plăcut de a învăța.

În lucrarea de față s-a accentuat în repetate rânduri o conexiune importantă existentă între inteligența muzicală și lingvistică, fapt care configurează ideea de îngemănare a celor două domenii, concretizat în activități didactice prin interdisciplinaritatea muzică-limba străină.

În urma unor conversații constructive cu profesori de limba română și engleză (cei care o studiază ca limbă străină), s-a ajuns la concluzia unanimă că această resursă inepuizabilă și foarte diversificată ca formă sau conținut – cântecul, jocul muzical bazat pe cântec – sporește interesul pentru ora de comunicare,

eficientizează achizițiile lingvistice și, în același timp, produce o nemărginită plăcere celui care este implicat în astfel de activități.

Acest context ergonomic de învățare conduce la performanțe școlare superioare, dovadă fiind rezultatele copiilor, competențele asimilate, achizițiile lingvistice notabile care s-au atins prin prezența elementelor muzicale în lecțiile de limba engleză, adăugând un plus valoric demersului didactic. Competențele superioare de comunicare dobândite în acest mod sunt transferabile la nivelul tuturor disciplinelor de studiu, atât din sfera științelor realiste cât și umaniste sau arte, care stau la bază formării personalității complexe a copilului.

Conexiunile între muzică și limbaj, demonstrate de analizele efectuate la nivel cortical, prin existența acelor populații neuronale care se suprapun în procesarea muzicii și a limbajului, atât la adulți cât și la copii, sunt susținute de rezultatele numeroaselor studii efectuate în domeniu. Aceste constatări sugerează faptul că, datorită neoplasicității creierului uman în dezvoltare, mai ales la o vârstă fragedă, acesta nu tratează muzica și limba ca pe domenii strict distincte, ci sunt aspecte diferite ale aceluiași domeniu, sau doi poli ai unei dimensiuni iar ele sunt colaborative, se află în relație de complementaritate. Beneficiile asocierii limbii materne sau a unei limbi străine cu muzica și cântecele cu text în limba respectivă sunt bidirecționale. Stimularea muzicală precocă, prin expunerea copiilor la contexte muzicale cât mai numeroase și variate, favorizează dezvoltarea ulterioară a competențelor lingvistice ale acestora, datorită afirmării și dezvoltării unei bune percepții auditive, dezvoltării mai fine a auzului fonematic și a memoriei auditive, ceea ce contribuie la o mai bună retenție a sintagmelor, a vocabularului de cuvinte dar și o fidelitate crescută a pronunției. Inteligența lingvistică, exprimată prin ușurința și eficiența utilizării limbii, atât oral cât și în scris, prin corectitudinea analizelor gramaticale, printr-o sensibilitate crescută pentru sunete și

fonologie, pentru structura frazelor sau sintaxă, pentru semantică, contribuie la dezvoltarea unor aptitudini muzicale superioare, la realizarea unor analize muzicale calitative și cantitative complexe, datorită funcționării similare la nivel cortical a celor două sisteme de comunicare. Transferul cunoștințelor dar și al efectelor neuronale permit înfăptuirea unor puternice legături cross-curriculare care sunt încurajate de pedagogia contemporană.

Disciplina „Muzică și mișcare” sau „Educație muzicală” (terminologie utilizată pentru diferite perioade de vârstă), ca domeniu al educației estetice și creative, prin specificul activităților sale, oferă o deschidere spre interdisciplinaritate, fiind vehiculate prin intermediul cântecelor, a audițiilor și a jocurilor muzicale, noțiuni și aspecte particulare din specialități diferite. Corelarea achizițiilor dobândite la diverse discipline școlare poate favoriza o sistematizare a informațiilor specifice domeniilor de studiu, cu scopul formării unui sistem unitar de cunoaștere. Rezultatele vor fi mai temeinice iar interesul pentru lecție sporit dacă profesorul este preocupat să propună activități variate, bazate pe conținuturi, materiale și mijloace didactice diverse și atractive, care să respecte particularitățile specifice de vârstă ale copiilor și care să solicite participarea armonioasă a întregului corp, ca intelect, acțiune și afect.

BIBLIOGRAFIE:

Dicționare:

1. *** *Dicționarul Explicativ al Limbii Române*, Editura Univers Enciclopedic Gold, București, 2012
2. *** *Dicționar de psihologie*, Popescu-Neveanu, Paul, Editura Albatros, București, 1978
3. *** *Mic dicționar enciclopedic*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1986

Lucrări monografice:

4. Albulescu, Ion, *Pedagogii alternative*, Editura All, București, 2014
5. Armstrong, Thomas, *Ești mai inteligent decât crezi*, Editura Curtea Veche, București, 2011
6. Astrid, Niedermaier, *Educație muzicală modernă*, Editura Hora, Sibiu, 1999
7. Ben-Tovim, Atarah, Boyd, Douglas, *The right instrument for your child*, Orion Books Ltd., London, 2012
8. Blum, Thomas, *Human proto-development: Very early auditory stimulatıo*, în „*International Journal Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine*”, vol.10, 1998
9. Bonchiș, Elena, *Teorii ale dezvoltării copilului*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2006
10. Cerghit, Ioan (coord.), *Didactica, Manual pentru clasa a X-a*, Școli Normale, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994
11. Comes, Liviu, *Azi, Grivei e mânios*, Editura Arpegione, Cluj-Napoca, 2002
12. Cosmovici, Andrei, *Psihologie generală*, Editura Polirom, Iași, 2005
13. Cosmovici Andrei, Iacob Luminița (coord.), *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 2005

14. Cucos, Constantin (coord.), *Psihopedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1998
15. Cucos, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996
16. Gagné, Robert, *Condițiile învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975
17. Gavoty, Bernard, *Amintirile lui George Enescu*, Editura Muzicală, București, 1982
18. Golu, Mihai, *Fundamentele psihologiei generale*, vol. II, Editura Fundației România de Mâine, București, 2007
19. Golu, Mihai, *Bazele Psihologiei Generale*, Editura Universitară, București, 2005
20. Golu, Pantelimon, *Învățare și dezvoltare*, Editura Stiințifică și Enciclopedică, București, 1985
21. Golu, Pantelimon, *Psihologia învățării și a dezvoltării*, Editura Fundației Humanitas, București, 2001
22. Golu, Pantelimon, Zlate, Mielu, Verza, Emil, *Psihologia copilului*, Manual clasa XI școli normale, Editura Didactică și Pedagogică, R.A. București, 1994
23. Howe, M., Davidson, A., Sloboda J., *Innate talent: Reality or myth?*, în „*Behavioral and Brain Sciences*”, vol. 21, 1998
24. Huizinga, Johan, *Homo ludens*, Editura Humanitas, București, 2012
25. Ionescu, Miron, Radu, Ioan, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001
26. Ionescu, Miron, *Instrucție și Educație*, Vasile Goldiș University Press, Arad, 2007
27. Levitin, Daniel, *Creierul nostru muzical*, Editura Humanitas, București, 2010
28. Munteanu, Gabriela, Aldea, Georgeta, *Didactica educației muzicale în învățământul primar*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2001

29. Neacșu, Ioan, *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*, Editura Polirom, Iași, 2010
30. Popescu-Neveanu, Paul (coord.), *Psihologie*, Manual pentru clasa a X-a, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996
31. Sălăvăstru, Dorina, *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași, 2004
32. Stănculescu, Elena, *Psihologia educației – de la teorie la practică*, Editura Universitară, București, 2008

Tratate și cursuri editate:

33. Popa, Carmen, *Teoria și metodologia instruirii* (Suport de curs), Editura Universității Oradea, 2013
34. Sas, Cecilia, *Psihologia Educației* (Suport de curs), Editura Universității Oradea, 2013

Webografie:

35. Cabanac, Arnaud, Perlovsky, Leonid, Bonniot-Cabanac, Marie-Claude, Cabanac, Michel, *Music and academic performance*,
https://www.researchgate.net/publication/256099772_Music_and_academic_performance
36. Crowther, Gregory, McFadden, Tom, Fleming, Jean, Davis, Katie, *Leveraging the power of music to improve science education*, articol din revista International Journal of Science Education, Volume 38, 2016, p. 73-95,
<http://eric.ed.gov/?id=EJ1090315>
37. *Dimensiunile valorice ale educației morale*,
<http://www.tribunainvatamantului.ro/dimensiunile-valorice-ale-educatiei-morale/>
38. *Fossil Rock Anthem*,
<http://www.npr.org/sections/13.7/2016/05/02/476419823/can-songs-help-you-learn-scientific-concepts>

39. *Importanța muzicii în viața ta*,
<http://www.pianoaround.com/the-importance-of-music-in-your-life/>
40. *Influența mass-media*, <http://influentamass-media.blogspot.ro/2011/12/influenta-mass-media-asupra-tinerilor.html>
41. *Învățarea școlară*,
<http://www.scritub.com/profesor-scoala/Invatarea-scolara-Orientari-co2353221.php>
42. Koelsch, Stefan, *Toward a neural basis of music perception – a review and updated model*, 2011,
<http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2011.00110/full#h6>
43. *Lifelong learning*,
https://en.wikipedia.org/wiki/Lifelong_learning
44. *Procesele psihice și rolul lor în învățare*,
<http://www.scribd.com/doc/31590706/Procesele-Psihice-Si-Rolul-Lor-in-Invatare#scribd>
45. *STEM*,
https://en.wikipedia.org/wiki/Science,_technology,_engineering,_and_mathematics
46. *Taking Music Lessons As A Child Could Physically Change Your Brain*,
http://www.huffingtonpost.com/2013/11/14/music-lessons-brain-child-physical-changes_n_4260917.html

Anexa 1

Instrumente destinate eficientizării activităților muzicale (Instrumentariul Orff)

A. Instrumente cu înălțime nedeterminată a sunetului, producătoare de „zgomote”

A1. Instrumente din lemn

- Bloc de lemn
- Bloc de lemn cilindric
- Claves
- Castaniete
- Morișcă
- Instrumente preluate din muzica de jazz: temple blocks, maracas, quiro



A2. Instrumente din metal

- Trianglu
- Talgere mari, cineli
- Instrumente cu clopoței



A.3. Instrumente din piele

- Toba de mână
- Toba cu talgere
- Toba mică
- Toba mare

B. Instrumente cu înălțime determinată a sunetului, producătoare de „sunete muzicale”

B.1. Instrumente din piele

- Timpanul (tipul cu bazin metalic semisferic și tipul cu cadru cilindric din lemn)

B.2. Instrumente cu plăcuțe

- Xilofonul (cu un singur șir de plăcuțe din lemn; se folosesc baghete cu capătul de pâslă tare sau de cauciuc; oferă un sunet scurt și pătrunzător, clar și plăcut)
- Metalofonul (xilofonul cu plăcuțe metalice; se folosesc baghete cu capătul de pâslă sau din ghem de lână; produce sunete calde, închise, cu o rezonanță mult prelungită)
- Jocul cu clopoței (cu plăcuțe din oțel nichelat; se folosesc baghete cu capătul din lemn sau de cauciuc; produce sunetele cele mai acute și stridente)



B.3. Instrumente din sticlă

- Pahare conice (alese astfel încât fiecare să producă, prin lovire, un sunet al gamei; paharele se lovesc cu baghete de joc de clopoței, cu capete de lemn)

Anexa 2

Fotografii din timpul activităților cu copiii

1. Cântece interpretate vocal și vocal însoțite de mișcare



2. Cântece susținute ritmic de instrumente de percuție (și explorarea instrumentelor)



3. Jocuri muzicale și teatrul muzical „Frumoasa din pădurea adormită”(P. I. Ceaikovski)

